



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

JÉSSICA GIRÃO LOPES

**PATRIMÔNIOS GEOEDUCATIVOS CONTEMPORÂNEOS: BIBLIOTECAS OU
CENTROS CULTURAIS? ESTUDO SOBRE A RESIGNIFICAÇÃO DOS ESPAÇOS
DE CULTURA EM ESCOLAS DE FORTALEZA-CEARÁ.**

FORTALEZA
2016

JÉSSICA GIRÃO LOPES

**PATRIMÔNIOS GEOEDUCATIVOS CONTEMPORÂNEOS: BIBLIOTECAS OU
CENTROS CULTURAIS? ESTUDO SOBRE A RESIGNIFICAÇÃO DOS ESPAÇOS
DE CULTURA EM ESCOLAS DE FORTALEZA-CEARÁ.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Geografia. Área de concentração: Natureza, Campo e Cidade no Semiárido.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Amaro Gomes de Alencar

**FORTALEZA
2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências e Tecnologia

-
- L853p Lopes, Jessica Girão.
 Patrimônios geoeeducativos contemporâneos: bibliotecas ou centros culturais? Estudo sobre a
 resignificação dos espaços de cultura em escolas de Fortaleza-Ceará / Jessica Girão Lopes. – 2016.
 206 f.: il.; color.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Departamento
 de Geografia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Fortaleza, 2016.
 Área de Concentração: Natureza, Campo e Cidade no Semiárido.
 Orientação: Prof. Dr. Francisco Amaro Gomes de Alencar.
1. Bibliotecas. 2. Patrimônio cultural. I. Título.

CDD 910

JÉSSICA GIRÃO LOPES

PATRIMÔNIOS GEOEDUCATIVOS CONTEMPORÂNEOS: BIBLIOTECAS OU CENTROS CULTURAIS? ESTUDO SOBRE A RESIGNIFICAÇÃO DOS ESPAÇOS DE CULTURA EM ESCOLAS DE FORTALEZA-CEARÁ.

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Geografia. Área de concentração: Natureza, Campo e Cidade no Semiárido.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Amaro Gomes de Alencar

Aprovado em: ___/___/_____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Francisco Amaro Gomes de Alencar (Orientador)
Universidade Federal do Ceará - UFC

Profa. Dra. Maria Edivani Silva Barbosa
Universidade Federal do Ceará - UFC

Profa. Dra. Clelia Lustosa Costa
Universidade Federal do Ceará - UFC

Profa. Dra. Pollyanne Bicalho Ribeiro
Universidade Federal do Ceará - UFC

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu paizinho e companheiro de todos os minutos. Aqui dentro pulsa gratidão a Ele, pois sei que tudo vem Dele e tudo deve voltar para Ele em forma de adoração. Essa dissertação só se concretizou porque Ele próprio me mostrou o poder da resiliência na minha caminhada. Ele costuma fechar meus olhos pra que eu não veja nada ao redor, só escute a vozinha suave Dele me falando sobre O amor e me dizendo quem eu sou aos olhos Dele. Essa foi a voz que realmente importou pra mim. Somos parceiros desde sempre!

A minha família - mãe padrasto e irmãos pelo apoio incondicional em todas as etapas dessa pesquisa. Não conheço família mais linda que a minha e tudo o que eu venha a escrever aqui não conseguirá expressar de forma exata a fonte de inspiração, amor e de socorro que eles representam pra mim; essa fonte nunca secou!

Aos meus pastores, José Pedro e Elza, por terem me despertado tantos talentos os quais jamais imaginei que existissem aqui dentro. Obrigada pela confiança, pelo amor gratuito, pelo aconchego dos abraços de pais espirituais e pelo modelo de homem e mulher de Deus que vocês têm sido nessa nossa caminhada juntos cujo final será lá no céu. Eu os amo!

Aos meus 30 “filhos” que amam, cuidam e administram juntamente comigo a Associação Ministério 100 por Cento Trigo pela torcida calorosa e pelo carinho ofertados a mim nos momentos de tensão desse trabalho. Eu amo o amor de vocês em tudo o que fazemos juntos! Nada me satisfaz mais que perceber o empenho pela obra e o amor pelas vidas que ajudamos.

Ao professor Christian Dennys por ter me ensinado tanto sobre a vida adulta em tão pouco tempo de convivência. Quero levar comigo somente as boas lembranças que tenho: os sorrisos envergonhados, os carões preocupados as metáforas mais esdrúxulas possíveis que me fizeram entender conceitos outrora obscurecidos pela ignorância da formação e a torcida que sei que é verdadeira. Somente essas lembranças que me importam! Sou muito grata pelas orientações que tive, e sei que esse trabalho só se concretizou por suas contribuições! Nada retira o respeito e a admiração que tenho pelo seu trabalho e pela sua mente brilhante.

Ao professor Amaro, meu orientador, pela hombridade, bondade e socorro incondicionais a mim ofertados nos momentos de aflições extremas! Eu perdi a fé em muita coisa, e se voltei a acreditar nelas devo isso a você, Amaro! Não existem palavras no vocabulário dessa vida limitada que descrevam a minha admiração, o meu afeto e meu orgulho por você; um verdadeiro educador que Deus me deu a honra de conhecer. Obrigada por não ter me tratado como estatística; obrigada pelo “up” providencial, pela confiança no meu trabalho e pelos sorrisos que você me roubou quando eu mais precisei.

Às professoras Clélia Lustosa, Pollyanne Bicalho e Maria Edivani, pela prontidão em participarem como examinadoras. Cada consideração foi muito preciosa. Obrigada, meninas!

A FUNCAP pelo apoio financeiro durante a realização da pesquisa.

RESUMO

O valor de uma biblioteca é a razão de sua existência. Entretanto, seu potencial educativo é proporcional ao uso que os sujeitos fazem dela; quanto mais uso, maior a possibilidade de crescimento pela informação. Vê-se uma correlação direta entre tomada de consciência a respeito do valor do lugar, a apropriação dos meios promovidos pelo Estado que possibilitam a comunicação do patrimônio e a utilização dos espaços pelos sujeitos nas escolas. Fundamentados nisso, buscamos confrontar duas realidades escolares diferenciadas, a fim de percorrer um caminho inverso ao delimitado nos estudos sobre as desigualdades educacionais comumente seguidos. Selecionamos duas escolas para serem os locais onde interagiremos com os sujeitos que se utilizam ou não do patrimônio bibliotecário em questão: E.E.F. Clovis Bevilacqua, localizada em zona central de Fortaleza, bairro de vulnerabilidade inexistente sem graves os problemas de acesso urbano; e a EEFM Senador Osires Pontes, localizada no bairro Canindezinho, considerado de alta vulnerabilidade. Acrescentamos ainda a representação docente um centro cultural multimídia (o CCBNB) a fim de avaliar a percepção formativa do uso desse equipamento público. Metodologicamente, o trabalho segue preceitos fenomenológicos, baseado na ideia de que as respostas à utilização ou não desse patrimônio das bibliotecas deve centrar-se na vivência e experiência dos sujeitos que ali presentes, e que por isso, sabem exatamente as estratégias capazes de propiciar melhoras factuais no relacionamento dos alunos com o conhecimento. Como resultado, o trabalho busca apresentar estratégias atualizadas da valorização do espaço das bibliotecas, com bases nos indicadores educativos e culturais de seu uso como forma de comunicação patrimonial.

Palavras-chave: Patrimônios geoeeducacionais; Bibliotecas, Escolas, Centros Culturais.

ABSTRACT

The library value's is the reason of its existence. However, its educational potential is proportional to the use that the subjects do it; the more use, the greater the possibility of growth for the information. It see a direct correlation between awareness of the value of the place , ownership of the means promoted by the State that enable communication from equity and the use of space by the subjects in schools. Based on this, we seek to confront two different school realities, in order to go a reverse way to the delimited in studies about inequalities educational which is on commonly followed. We selected two schools to be places where we interacted with the subjects that are used or not librarian heritage concerned: E.E.F. Clovis Bevilacqua, located in the central area of Fortaleza, without serious non-existent vulnerability of the urban neighborhood access problems; and EEFM Senator Osires Bridges, located in Canindezinho neighborhood, considered highly vulnerable. , We must also teaching a multimedia representation cultural center (the CCBNB) to assess the formative insight into the use of public equipment. Methodologically, the work follows phenomenological precepts, based on the idea that the answers to the use or not of this heritage of libraries should focus on the lived experience of the subjects who present there , and therefore know the exact strategies that provide improvements factual in students' relationship with knowledge. As a result, the study aims to present updated strategies appreciation of space libraries, with facilities in educational and cultural indicators of its use as a way to balance communication.

Key-words: Library, Schools, Cultural Center

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Escolas de Fortaleza que possuem Blogger ou site.....	20
Gráfico 2 – Porcentagem de escolas que midiaticiza a existência da Biblioteca.....	21
Gráfico 3 – Escolas que realizam projetos de cultura além dos convencionais de leitura na biblioteca.....	22
Gráfico 4 – Percentual da população de 6 -14 anos que frequentam a Escola.....	111
Gráfico 5 – Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a Escola.....	112
Gráfico 6 – Percentual de Escolas públicas com alunos que permanecem pelo menos 7 horas em atividades escolares.....	114

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Instrumentos e Local de aplicação.....	24
Tabela 2 – Características de la difusión patrimonial.....	98
Tabela 3 – Conhecendo os professores que trabalham na Biblioteca da EMMSOP.....	163
Tabela 4 – Conhecendo os professores que trabalham na Biblioteca da EMCB.....	172

LISTA DE ABREVIATURAS

CONSED	Conselho Nacional de Secretarias de Educação.
CCBNB	Centro Cultural do Banco do Nordeste
CNE	Conselho Nacional de Educação.
CSLL	Câmaras Setoriais do Livro e da Leitura.
EEMSOP	Escola Estadual Senador Osires Pontes
EEMCB	Escola Estadual Clovis Bevilacqua
FNCE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação.
FUNECE	Fundação Universidade Estadual do Ceará
FUST	Fundo de Universalização de Serviços de Telecomunicações.
GMF	Guarda Municipal e Defesa Civil de Fortaleza
IEPRO	Instituto de Estudos, Pesquisas e Projetos.
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
INL	Instituto Nacional do Livro.
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação.
MEC	Ministério da Educação.
MinC	Ministério da Cultura.
ONGs	Organização não governamental.
PIB	Produto Interno Bruto.
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais.
PNE	Plano Nacional da Educação
PNLL	Plano Nacional do Livro e da Leitura.
SNC	Sistema Federal de Cultura.
SNBP	Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas.
UNCME	União dos Conselhos Municipais de Educação.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1.1 Atribuições Fenomenológicas ao estudo geográfico: métodos e técnicas da pesquisa..	16
2. AS METAMORFOSES GEO COMUNICACIONAIS NA RELAÇÃO SOCIEDADE-CULTURA	32
2.1 Cultura e informação: a espaço temporalidade dos homens, dos livros e dos lugares de saber na história.....	33
2.2 A identidade cultural do sujeito contemporâneo.....	41
2.3 O homem e os suportes da informação: passado e presente.....	48
2.4 O valor e a resignificação da leitura na cibercultura.....	59
3. O VALOR GEO – SIMBÓLICO DAS BIBLIOTECAS: FUNDAMENTO DOS PATRIMÔNIOS EDUCACIONAIS	67
3.1 A consolidação histórica do valor das Bibliotecas no ocidente.....	69
3.2 O valor das bibliotecas no Brasil e o desafio do acesso ao conhecimento.....	76
3.3 Bibliotecas: patrimônios institucionalizados da humanidade.....	83
3.4 As bibliotecas como formas simbólicas espaciais de valor desatualizado.....	89
3.5 Centros culturais: Patrimônios educativos bibliotecários atualizados.....	96
3.6 Os documentos legais e o presente e futuro das bibliotecas nas escolas.....	100
3.6.1 <i>Biblioteca e leitura nos PCNs</i>	104
3.6.2 <i>Biblioteca como espaço de aprendizagem</i>	105
3.6.3 <i>As bibliotecas como espaços de cultura nos PCNs</i>	108
3.7 PNE e as bibliotecas nas escolas brasileiras.....	108
3.8 Bibliotecas e políticas públicas de cultura.....	117
4. RELAÇÕES SIBÓLICAS DE PODER E ACESSO À CULTURA NA CIDADE DE FORTALEZA	125
4.1 O poder simbólico interacional no acesso a espaços de cultura na cidade: uma questão econômica?.....	127
4.2 Democratização e usufruto dos espaços de cultura na cidade: diálogo entre Pierre Bourdier e Jochen Dreher.....	131

4.3 Um toque de Sentido na relação sujeito e sociedade e meio geográfico.....	140
4.4 Desigualdade de acesso à cultura na cidade.....	143
4.5 Distribuição de bens culturais na cidade de Fortaleza:breve considerações.....	146
4.5.1 <i>Regional V – Bairro Canindezinho</i>	147
4.5.2 <i>Regional I - Bairro Centro</i>	150
5. LENDO AS BIBLIOTECAS NA EDUCAÇÃO (IN) FORMAL, ESSE (DES) CONHECIDO PATRIMÔNIO EDUCATIVO:	152
5.1 A Biblioteca da Escola EEMSOP – o Lugar cultural em meio ao “caos” da objetividade.....	154
5.2 A Biblioteca da Escola EEMCB – a típica biblioteca escolar.....	167
5.3 Vozes dos sujeitos escolares e suas demandas culturais resignificadas.....	176
5.4 Os centros culturais: proposta de educação patrimonial eficaz da atualidade na educação.....	180
CONSIDERAÇÕES FINAIS	185
REFERÊNCIAS	191
APÊNDICES	198
<i>Apêndice 1</i>	199
<i>Apêndice 2</i>	200
<i>Apêndice 3</i>	202
<i>Apêndice 4</i>	204
<i>Apêndice 5</i>	206

1. INTRODUÇÃO

1. INTRODUÇÃO

Quem diz e escreve tem de contar o caminho que foi seguido. Disse algum filósofo da ciência, cujo nome me esqueci, que o sentido e um conceito científico é o processo de sua produção. Conceitos valem pelo pedigree. Um artigo científico é isso: o relato do caminho que se seguiu para se ir do ponto de onde se partiu ate o ponto aonde se chegou.

(Rubem Alves).

A maior parte da produção do material escrito desta pesquisa de mestrado foi realizada dentro de bibliotecas. Como por exemplo: a Biblioteca Universitária do Centro de Humanidade da Universidade Federal do Ceará; Biblioteca Municipal Dolor Barreira; a Biblioteca do Centro Cultural do Banco do Nordeste, a Biblioteca da Escola Senador Osires Pontes e a Biblioteca da Escola Clovis Bevilacqua.

Com isso, tive a oportunidade de sentir o objeto dessa pesquisa; ser sujeito pesquisador e participante desse objeto de minha pesquisa. Curiosa como sou, e de acelerados pensamentos - mente que não consegue se concentrar em um único foco – por diversas vezes me peguei refletindo dentro das bibliotecas, também sobre a (des) importância desse espaço para as pessoas – e para mim mesma.

Devo dizer que quando me encontrei submersa em meu objeto em corpo - estando fisicamente usufruindo daquilo ofertado a mim, sujeito utilizador habituado com a realidade das pesquisas universitárias – e em espírito – refletindo sobre ela – senti estranheza; pois, lendo ou escrevendo sentada nas mesinhas reservadas a estudo, meu objeto de pesquisa não se calava um segundo. Era como se gritasse suas alegrias passadas, suas dores sentidas pelo abandono presente e sua imersão nas incertezas futuras do contexto tecnocientífico.

As bibliotecas são verdadeiros tesouros da humanidade. São centros milenares do saber (DARTON, 2010) capazes de dar ao homem o poder que emana do conhecimento, pois nela está materializada todo o conhecimento humano um dia descoberto e midiaticizado em forma de livros.

É também um local por excelência lúdico, capaz de desenvolver o poder que emana do ato imaginativo. Um potencial subjetivo, que opera objetividade, que pode trazer ao ser humano a possibilidade de romper com sua realidade, de alçar voos maiores que sua capacidade de imaginar.

Entretanto, quando observo a situação de descaso e abandono em que as mesmas se encontram me questiono sobre sua utilidade no presente. Quem necessita frequentar uma sala empilhada de livros, com mesas e cadeiras dispostas para estudo na Era da Informação? A sensação de muitos é que ela não é mais necessária, pois a internet cumpre sua função de informar.

Da mesma forma, disponibiliza a informação em qualquer hora, em qualquer lugar; seja na tranquilidade do lar, seja em pé no ônibus lotado ou em um engarrafamento na rua, basta somente que o leitor tenha em mãos um celular com acesso a rede. Concernente ao acesso a Informação, a Era das Transformações Tecnológicas chegou e colocou ao alcance das pessoas tudo o que se quer na hora em que se quer.

A partir disso, demarquei enquanto questionamentos para embasar a construção dessa pesquisa os seguintes: a desimportância dada às bibliotecas, tanto nas Escolas quanto fora delas, significa seu fim na era da tecnoinformação? Mesmo nesse contexto tecnoinformacional existe a possibilidade de que nesses espaços seja cumprido o intento para o qual esses espaços foram criados? O que nos está oculto na relação do homem com esses espaços que a materialidade não é capaz de mostrar? No contexto da *cybercultura* como os

documentos da educação formal e não formal tratam das bibliotecas? Neles está contido algum posicionamento a respeito de legislá-los em conformidade com as novas demandas socioculturais da Sociedade tecnológica?

Por outro lado, refletindo sobre a dimensão das relações de poder no acesso desses espaços, questionei-me: será que acesso e usufruto estão condicionados ao contexto socioeconômico dos sujeitos? Ou seja, os sujeitos que vivenciam cotidianamente os problemas sociais das grandes cidades em seus bairros de moradia, são “não capazes” de usufruir desse espaço de valor cultural milenar, ou o usufruto independe de suas condições socioeconômicas? Se independe do contexto, o que então é preponderante ao acesso?

Existe factualmente uma tensão operando nessas indagações, no que diz respeito à forma e função das bibliotecas, pois elas foram criadas para exercerem uma função, mas não a exercem. Por que não exercem então, já que tudo, o espaço físico – a forma - o valor simbólico de um local que educa – a função - tudo está lá disponível?!

Para respondê-los, busquei multidisciplinarmente integrar os olhares de autores da Geografia, da Biblioteconomia, da Letras, e da Sociologia, a fim construir um debate sobre novos leitores, novos espaços de cultura e as muitas possibilidades que emanam das relações simbólicas de poder existentes no uso e apropriação dos espaços de saberes como esses centros milenares, que são as bibliotecas.

Quanto ao método de abordagem, escolhemos o melhor. Esse critério de qualidade está baseado no entendimento de Chauí, (1994), que afirma que o melhor método é aquele que induz o pesquisador a conhecer o maior número de coisas possíveis da realidade objetiva e subjetiva, com o menor número de regras.

Assim, compreendendo a complexidade da minha abordagem, e tendo clara a noção que não somente a materialidade dos espaços de cultura seriam necessários para me dar respostas ao desuso dos mesmos, mas que era-me necessário adentrar na subjetividades desses espaços, selecionei a Fenomenologia como método de abordagem.

Essa Teoria científica foi sistematizada por Edmund Husserl no final do século XIX que ganhou apreço na Ciência Geográfica, principalmente pós década de 70, com a ascensão do movimento de Renovação da Geografia e com o surgimento das abordagens culturalistas das interpretações do objeto de estudo da geografia.

1.2 Atribuições Fenomenológicas ao Estudo Geográfico: métodos e técnicas da pesquisa

“A cada instante me descubro ser alguém que percebe, se representa, pensa, sente, deseja etc.; e através disso me descubro ter, a maior parte do tempo, uma relação atual com a realidade que constantemente me rodeia. (o mundo aritmético só está aí para mim quando assumo atitude do aritmético, e durante o tempo em que eu o conservo; ao passo que o mundo natural, o mundo no sentido comum da palavra, para mim está constantemente aí, durante todo o tempo em que estou engajado na vida natural)”.

Edmund Husserl

“Pensar e ser” em fenomenologia é ir de encontro com a essência e não somente com a aparência dos fenômenos; é ver além da encenação e da teatralização da vida e sua forma de representação na realidade objetiva. É a possibilidade de se pensar a vida como um conjunto de intencionalidades que incessantemente idealizam a realização humana como foco central.

Assim, um estudo que tem por base a Fenomenologia está permeado pela vontade dupla de coligir,

(...) todas as experiências concretas do homem, e não somente as suas experiências de conhecimento, como ainda suas experiências de vida, de civilização, tais como se apresentam na história, e de encontrar, ao mesmo tempo, neste decorrer de fatos, uma ordem espontânea, um sentido, uma verdade intrínseca, uma orientação tal que o desenvolver-se dos acontecimentos não apareça como simples sucessão. (MERLEAU – PONTY, Idem, p.26).

A proposta é que se identifique a subjetividade dos fenômenos, que se materializa no espaço por intermédio da relação estabelecida entre os sujeitos. Conforme a proposta de Husserl¹, e do aperfeiçoamento da mesma por seus seguidores isso é a busca, ou o resgate da essência; da intencionalidade. A partir disso por intermédio de um esforço metodológico o

¹ Husserl foi o sistematizador da Fenomenologia. Filho de Judeus comerciantes, nascido no século XIX, em 1859 no império Austro – Húngaro. Aos 27 anos se converteu ao Luteranismo. Não morreu na ditadura Nazista, mas teve grandes perdas à época: perdeu um dos filhos e o emprego na Universidade. Husserl morreu no século XX, em 1938, aos 79 anos de idade

pesquisador descreve-as na medida em que passa a desvendar o ser humano não somente como um mero receptor de influência do meio, mas como construtor do espaço e de sua própria realidade que emana conhecimento.

O espaço é para a Geografia seu principal objeto de estudo, e atribuindo-se a isso a percepção subjetiva tem-se uma nova dimensão que o teoriza para além da superfície. Autores como Dardel, por exemplo, entenderam que o Espaço: “Sendo matéria, ele implica numa profundidade, numa espessura, numa solidez ou numa plasticidade que não são dados pela percepção interpretada pelo intelecto, mas encontradas numa experiência primitiva (...)” (DARDEL, idem p. 14).

Ou seja, apesar de ser expresso de modo material, pelo trabalho humano, ele não está preso no tempo, mas ele é o resultado do tempo que se cruza com a existência humana. Parafraseando Salasnskis, o tempo é, na verdade, aquilo que se tece na consciência enquanto nela se desenvolve a vida. (2006, p.22): Assim, bem mais que abstração que modifica o homem e as paisagens, o tempo é fluxo, e fluxo de vividos, ou seja:

O fluxo, é a entidade coletiva, existem múltiplos vividos e reunidos no fluxo. Ele é um tecido, e isso significa que os vividos mantêm entre si relações não indiferentes, características do fluxo. A designação *o fluxo*, com o artigo definido, evoca o coletivo dos vividos em sua totalidade. (SALANSKIS 2006, p.22)

Nessa interpretação o homem é resultado de seus fluxos de vividos; sucessão de passados que produziram, produzem e produzirão o espaço e a descrição de suas práticas é de fundamental importância ao discernimento dos fluxos – passados - e das cores, sons e movimentos da realidade concreta - presentes.

A subjetividade nesse processo possui relevância aos estudos geográficos na medida em que se busca o significado contido nas paisagens humanas (COSGROVE, 1998) como forma de interação do espaço e do tempo favoráveis aos homens; na tentativa de uma estruturação de um futuro mais favorável que o próprio presente.

O reconhecimento do “outro” torna-se central no desvendamento dos fenômenos sociais, pois se compreende que os sujeitos dotados de uma racionalidade própria vinculada á

cultura são fazem os fenômenos serem únicos no espaço apesar de conectados com processos de caráter globais.

A partir desse entendimento, para a realização dessa pesquisa utilizei-me das seguintes técnicas: a descrição das paisagens e a realização de entrevistas, questionários e enquetes aplicadas aos sujeitos utilizadores/gestores de duas bibliotecas escolares, consideradas os espaços de cultura dentro das Escolas.

A fenomenologia cumpriu papel relevante nessa pesquisa. Serviu-me de base, por ser referencial de método que privilegia o aprofundamento dos fenômenos para além da realidade objetiva, tomando como ponto de partida o que Merleau – Ponty, (1973, p.42) explica, segundo ele: “o conhecimento dos fatos é impossível sem a visão da essência”.

Ou seja, essa teoria científica pensada preliminarmente pelo judeu Husserl (1986) é na verdade, uma busca incessante pela essência dos fenômenos, e para tanto, privilegia o mundo da experiência; propõe descrever o fenômeno, voltando-se para as coisas como elas se manifestam.

Isso significa que a essência dos fenômenos está no mundo da experiência, pois antes mesmo de existir uma realidade objetiva, existem os sujeitos que a vivenciam. Antes mesmo do conhecimento, existe a vida que o fundamenta. Assim, todo o conhecimento está na origem da experiência (DARTIGUES, 1973), e é por essa experiência que se encontram respostas que justifiquem todo e qualquer questionamento levantado sobre os fenômenos e sobre os objetos sociais.

Quanto a escolha dessas bibliotecas, selecionei as de duas bibliotecas Estaduais da cidade de Fortaleza/Ce: a da Escola Estadual Senador Osires Pontes, e a da Clovis Bevilacqua - a partir de agora denominadas de EEMSOP e EEMCB – e o Centro Cultural do Banco do Nordeste – a partir de agora referenciado como CCBNB. Esses três espaços são referências de dentro (EEMSOP e EEMCB) e de fora (CCBNB) da educação formal e foram selecionadas a fim de propiciar à pesquisa uma triangulação comparativa.

A escolha da temática e dos locais foi feita pelo conhecimento empírico acumulado durante minhas experiências escolares, sendo aluna e posteriormente sendo professora de Escolas públicas. Foi fortalecida através do conhecimento empírico acumulado por conversas informais realizadas com colegas de minha turma do curso de Geografia da

Universidade Federal do Ceará, e pela experiência a que passei ao auxiliar o professor Christian Dennys Monteiro de Oliveira no acompanhamento de 32 alunos que cursavam a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia no ano de 2013.

Nessa oportunidade de acompanhamento de Alunos estagiários avaliei 32 relatórios da experiência de estágio de professores em formação, e neles pude ver de modo claro a “desimportância” dada às bibliotecas tanto pelos próprios profissionais em formação, quanto pelos profissionais das escolas descritas nos relatórios de Estágio. Na maior parte deles, a biblioteca era apontada apenas como depósito de guardar livros didáticos.

Busquei tornar mais sólida essa comprovação empírica a partir de análises sucintas de visitas virtuais às Escolas Estaduais de Fortaleza; ou nos *bloggs*, ou nos sites². O objetivo disso foi trazer à pesquisa o universo das representações do tratamento dispensado às bibliotecas em todas as instituições públicas estaduais de ensino da cidade de Fortaleza e selecionar duas realidades díspares a serem desvendadas posteriormente *in loco* presencialmente.

Existem atualmente 174 escolas Estaduais distribuídas entre as 6 regionais da capital cearense, e por essa visita virtual, identifiquei a midiaticização feita por elas, se tornam pública a existência da biblioteca no espaço virtual e se a veem como importante para as atividades e projetos desenvolvidos na escola.

Almejando essa identificação, e tendo por certo que os meios de comunicação são grandes aliados no processo de interpretação dos fenômenos sociais, pois são eles vetores capazes de mostrar pensamentos consolidados enquanto forma de manifestação das práticas dos sujeitos, nesse caso, das práticas dos profissionais da educação nas escolas de Fortaleza.

Como afirma Gonnet (1997), a principal finalidade da mídia é a comunicação, portanto, existindo representação consolidada a respeito do valor simbólico de um espaço como a biblioteca, é provável que os sujeitos responsáveis em geri-la midiaticem os resultados positivos alcançados que são favoráveis à Educação. Assim, entendo que tendo minimamente a noção da importância desse espaço para a escola, ela será apresentada em forma de texto ou de imagens nos ambientes virtuais.

² O levantamento de dados foi realizado no mês de dezembro do ano de 2013, como uma atividade de complementação dos dados empíricos da pesquisa.

A partir disso, tracei rápidos objetivos de análise dos blogs e/ou sites das escolas considerando: primeiro, - se essa possui um espaço virtual no qual midiaticiza aspectos gerais da escola e dos projetos nela existentes; segundo, - em possuindo, se ela midiaticiza a existência da biblioteca na Escola e em terceiro lugar, - se existem projetos que contemplem o espaço bibliotecário para além da convencional leitura, que a diversifique de alguma forma que denotam atualização do valor patrimonial desse espaço.

Das 174 escolas, no período considerado, 39 delas não possuíam Blogs nem site, o que limitou minha busca pela segunda questão a somente 135 escolas. Graficamente representei esses valores da seguinte forma, (GRÁFICO 1):

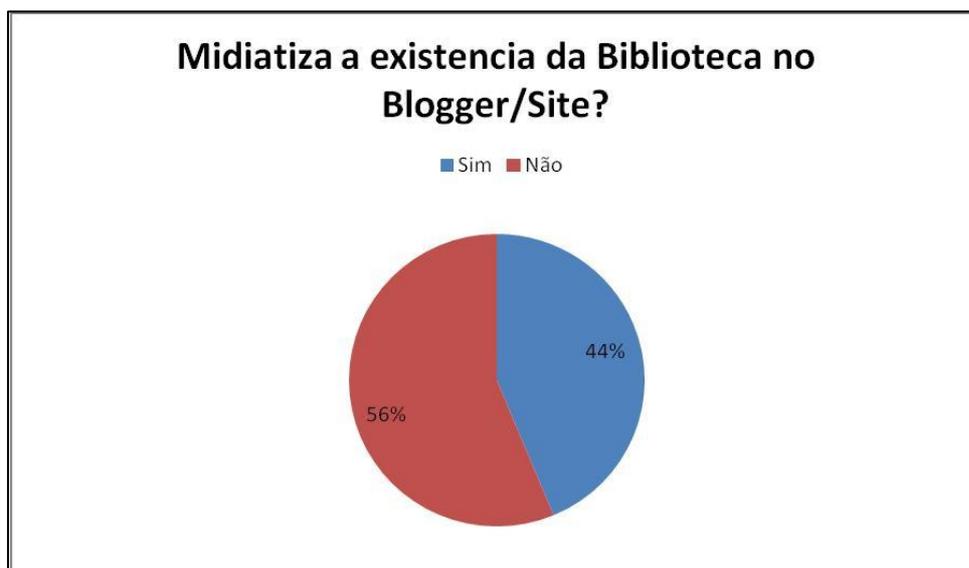
Gráfico 1: Escolas que possuem Blogger ou site



Fonte: Elaboração própria

Quase todas as Escolas Estaduais em Fortaleza midiaticizam suas ações no espaço virtual. Quanto à segunda questão levantada, e tendo agora um universo de análise representado por 135 escolas restantes, as que possuem blogs/sites. Percebi que do total de 135 escolas, 59 reconhecem a existência da biblioteca em suas dependências, e 76 sequer as citam (GRÁFICO 2)

Gráfico 2: – Porcentagem de Escolas que midiaticizam a existência da Biblioteca



Fonte – Elaboração própria

As demais escolas apesar de direta ou indiretamente elucidarem questões acerca da promoção cultural como representativas no processo de ensino-aprendizagem, sequer citam os espaços bibliotecários como algo que interfira ou que deva interferir na vida dos educandos.

Por fim, tomando como base o universo de escolas restantes, as 59 que minimamente demonstraram reconhecer a biblioteca como espaço presente na escola, busquei identificar quantas midiaticizam a existência de projetos não convencionais tendo a biblioteca como um possível espaço de cultura e de realização para tais atividades.

Nesse universo, somente 8 delas mostraram haver algum projeto que direta ou indiretamente exploram-na como um espaço de oferta à cultura para além dos convencionais de leitura. Representamos isso a partir do gráfico 3 a seguir:

Gráfico 3: – Escolas que realizam projetos de cultura além dos convencionais



Fonte – Elaboração Própria

As duas bibliotecas de escolas que selecionei estão centradas nessa lógica de amadurecimento empírico a respeito dessa situação demonstrada. Do universo de 176, escolhi-as pelos seguintes motivos: primeiro, pela localização – anelava comparar a realidade de uma biblioteca de escola central e de uma periférica - e, segundo, pela oferta ou não de atividades culturais para além das convencionais de leituras realizadas nas bibliotecas.

Por outro lado, ao efetivar a análise dos dados colhidos nos blogs/sites selecionei a única, dentre as 8 escolas que localizada na periferia da cidade de Fortaleza, utiliza-se da biblioteca para além de atividades de leitura, a saber: a EEMSOP. Assim integrei empiricamente localização e usufruto dos espaços bibliotecários para além das possibilidades econômicas dos sujeitos como ponto de partida da escolha 1.

Em contrapartida, selecionei a EEMCB, escola localizada na área central da cidade de Fortaleza, esta escola, apesar de mediatizar a existência da biblioteca em seu blogger, aparentemente não levava sua importância para além dos projetos convencionais de leitura. Selecionei-as com o objetivo de me aventurar numa análise comparativa entre ambas, e identificar as potencialidades e limitações desses espaços, tendo como referência comparativa o CCBNB, considerado por mim, uma boa demonstração de espaço de cultura

resignificado pelas demandas tecnológicas dos sujeitos da atualidade.

Trata-se de um espaço de cultura que para além da “teca” ou da “biblio” é um espaço multi – multiteca - um local de som, de movimentos e também de livros, ou no contexto da cidade de Fortaleza é um espaço que, por múltiplas facetas multimidiáticas, oferta cultura ao público estudantil e ao público geral.

O percurso metodológico teve caráter qualitativo. De antemão afirmo, me exigiu ir, observar, descrever, e conversar com sujeitos diversos para entender a fundo, em essência, o que está para além do que os olhos podem nos doar em conteúdos.

Busquei na fala dos sujeitos a compreensão do uso ou desuso desses espaços educativos, para que me tornassem claras as limitações atuais e potencialidades futuras desses pontos de cultura presentes nas escolas e o desvendamento, também por intermédio de suas representações, do que deve existir em um espaço de cultura para que se torne um espaço vívido, usufruído eficazmente.

Tendo claro isso, o saber que interessa é o saber do outro, pois é nele que está a essência da experiência, portanto, esse deve ser o saber consultado. Minha consulta direcionou-se ao saber/experiência/vivência dos sujeitos escolares – alunos e professores de ambas as escolas - e não escolares – utilizadores gerais do CCBNB.

Para tanto, nos apoiamos na análise dos discursos desses sujeitos, sabendo que os discursos transformam-se em textos, e por isso, são passíveis de corretas interpretações (RICOEUR, 1976).

As paisagens, assim como os discursos, são textos que podem ser lidos e interpretados de modo a contribuírem para o desvendamento da essência dos lugares e da relação dos sujeitos com esses lugares. E por isso, utilizei-me da descrição densa para interpretar as paisagens por mim captadas no momento da realização dos campos dessa pesquisa, e também dos diálogos travados com os sujeitos.

Os instrumentos para a realização da pesquisa foram os seguintes: máquina fotográfica, gravador de áudio, questionários, enquete mista - com perguntas fechadas, mas com espaço reservado para a coleta de falas relevantes - e entrevistas estruturadas e semiestruturadas.

Os instrumentos para a coleta de dados foram pensados a partir da necessidade de cada local da pesquisa, ou seja, de acordo com a observação *in loco* os instrumentos foram requeridos de modo natural, surgidos pelas peculiaridades tanto dos lugares quanto dos sujeitos a serem pesquisados.

E isso me foi muito positivo, pois deu naturalidade na coleta de dados, possibilitando a fluidez nos diálogos em conformidade com as necessidades surgidas de acordo com o público a ser alcançado. Para melhor entendimento, esquematicamente demonstro os instrumentos utilizados na coleta de dados no quadro a seguir:

Tabela 1: Instrumentos e local de aplicação

INSTRUMENTO	LOCAL		
	EMSOP	EEMCB	CCBNB
Registro fotográfico	Sim	Sim	Sim
Questionário com professor	Sim	Sim	Na *
Lotado na biblioteca	(4 professores)	(4 professores)	
Entrevista com Professor Regente da Biblioteca	Sim (estruturada)	Sim (semiestruturada)	Na*
Enquete Mista com Alunos	Sim	Sim	Sim
Enquete Mista com Utilizadores não alunos	Não	Não	Sim

Fonte: Elaboração própria. (*não se aplica)

Falarei da importância e o que se espera de cada um desses sujeitos para as questões as quais pensei na elaboração do material de coleta de dados. Escreverei sobre isso e posteriormente prosseguirei, apresentando o conjunto de questões efetivadas *in loco* com cada

um deles bem, como quais foram os respectivos objetivos das questões.

Em primeiro lugar, é importante entender que o sentido educativo da existência de uma biblioteca é o seu uso, sem uso, ela se torna infrutífera. Em contrapartida, é importante que se saiba que alunos e utilizadores gerais compreendem tal importância de modo mais esclarecido e eficaz quando os gestores compreendem-na primeiro.

Nessa conjuntura, sobretudo no contexto escolar, o papel desempenhado pelos professores representado pelas suas tomadas de decisões em gerenciá-las é de extrema importância, pois teoricamente é ele o sujeito mais sensível da situação *in loco* vivenciada dentro de sua escola de atuação; assim, a responsabilidade de entender as demandas atuais dos potenciais utilizadores, e fazer disso seu ponto de partida para efetivar qualquer ação dentro desse ambiente educativo se faz necessário.

Sabendo disso, espera-se dele que minimamente compreenda tal valor, bem como que desenvolva-o em forma de ações para o aprimoramento e uso desse ponto de cultura na escola. Espera-se ainda que os projetos e atividades gerais articulados enquanto tomada de decisão sejam capazes fomentar o intercâmbio entre as múltiplas áreas do conhecimento de responsabilidade da escola enquanto instituição social que ensina a aprender. Isso faz da biblioteca um espaço que integra multidisciplinarmente as áreas do conhecimento.

A partir das entrevistas e dos questionários voltados ao público de professores, portanto, pretendi elucidar o que professores/gestores das bibliotecas pensam sobre e o que fazem para torná-la um ambiente atrativo para os alunos. Por outro lado, busquei vislumbrar se a formação do professor condiz com a função desempenhada na Escola, e não condizendo, se possuem capacitação pertinente para exercerem o posto ao qual foram designados.

O questionário 1 (ver apêndice 1), contendo seis perguntas foi respondido por quatro professores das instituições escolares em análise, EEMSOP e EEMCB, todos atualmente responsáveis por gerir as atividades a cargo da biblioteca na escola. As indagações dessa ferramenta metodológica e suas respectivas justificativas seguem apresentadas:

Questão 1 - item a - qual sua formação?; Item b – por que está trabalhando na biblioteca? Item c – Há quanto tempo está trabalhando na escola? Item d – você recebeu capacitação do Estado para desenvolver o trabalho na biblioteca?

O principal objetivo desse conjunto de questões foi o de conhecer quem são os professores gestores do espaço bibliotecário; traçar um perfil desses profissionais e diagnosticar, tendo como base suas formações, as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento de projetos desse espaço.

Questão 2 – Qual a função de uma biblioteca escolar?

Questão 3 – Você costuma frequentar outros espaços culturais, quais? Se a resposta for não, diga o por que.

Com esse conjunto de perguntas e suas respectivas respostas que me possibilitam traçar o perfil desse profissional, as questões subsequentes objetivam desvendar o entendimento desse profissional em relação à função de uma biblioteca para os sujeitos em formação. Partimos do princípio de que a formação e capacitação do professor tem influência direta em suas ações na escola.

Tendo isso claro, observei quais as representações deles em relação a esse lugar e se sua vivência fora da escola condiz com a importância que ele ressalta ter a biblioteca para os alunos.

Questão 4 - A biblioteca é frequentada assiduamente pelos alunos e por que do acesso ou não a ela.

Questão 5 - A escola possui projetos de incentivo à leitura, arte e cultura e visitação à biblioteca?

Questão 6 - Sendo diretor da escola, quais as decisões que tomaria para que a biblioteca fosse mais utilizada pelos alunos?

Esse grupo de perguntas finais tiveram como objetivo central identificar: os problemas, o percurso da resolução dos problemas e as possibilidades futuras de resolução da não utilização das bibliotecas nessas escolas, bem como que decisões esse profissional tomaria, caso fosse se de sua alçada fazê-las na escola, e quais já pratica, ou seja, decisões presente, futuras e possíveis do profissional que exerce sua profissão de professor dentro das bibliotecas.

A partir disso, me foi possível perceber se há o entendimento de que as bibliotecas necessitam de refuncionalização para se tornarem lugares vivos e atualizados, os quais

comunicam satisfatoriamente o seu valor aos jovens contemporâneos, sabendo que a identificação desse público depende da refuncionalização desse espaço de saber.

Em posse dos questionários respondidos, ao analisá-los, senti a necessidade de aprofundar algumas questões específicas a respeito das escolas contempladas pela pesquisa. A partir dessa necessidade busquei dialogar somente com o professor regente, por entender que estão nele as maiores atribuições de responsabilidades com a biblioteca.

Em posse dos questionários respondidos, ao analisá-los, senti a necessidade de aprofundar algumas questões específicas a respeito das escolas contempladas pela pesquisa. A partir dessa necessidade busquei dialogar somente com o professor regente, por entender que estão nele as maiores atribuições de responsabilidades com a biblioteca.

Nessa conjuntura, em cada uma das escolas existia uma professora regente da biblioteca, então, efetuei uma entrevista com ambas, com questões direcionadas ao contexto específico da biblioteca e da Escola, ou seja, as questões foram feitas a partir das peculiaridades observadas na realidade *in loco*.

Por outro lado, sabendo que a oferta de atividades com focos formativos, devem tomar o gosto e necessidades dos alunos como ponto de partida para que se tenha um eficaz retorno do que se propõe a comunicar, busquei aprofundar os pormenores que se referem ao uso ou desuso das bibliotecas e relaciona-los com as demandas requeridas pelos alunos para esmiuçar exatamente onde se encontra a origem das limitações do acesso a esses espaços.

Assim, elaborei uma enquete semiestruturada – (ver apêndice 2) - na qual não se exige muito esforço para ser respondido, e ao mesmo tempo em que delimitei as possibilidades de respostas dos alunos, reservei um espaço próprio em cada questão para o livre posicionamento do sujeito a respeito da questão abordada.

O principal objetivo disso foi valorizar os discursos dos alunos e ao mesmo tempo delimitar o universo de possíveis respostas a fim de facilitar a estruturação dos dados da pesquisa. Dessa forma, a enquete foi estruturada em sete questionamentos:

Questão 1 – *Você costuma visitar a biblioteca da escola e por quê?*

Questão 2 – *O que tornaria a biblioteca um lugar mais atrativo?*

Questão 3 – Você conhece ou já visitou outra biblioteca na Cidade?

Questão 4 – O que você foi fazer na biblioteca?

Questão 5 – Você conhece o CCBNB e, se a resposta for positiva, o que foi fazer lá?

Questão 6 – Quais as atividades ofertadas pelo CCBNB você conhece, gosta ou já utilizou e que ele acha indispensável que exista em um espaço que se propõe a ofertar atividades de cultura e lazer.

Questão 7 – Em se comparar o CCBNB com a biblioteca e com o espaço multimídia da escola, você acha que a escola tem cumprido o papel de ofertar e promover o acesso à cultura?

A efetivação e a coleta de dados em relação às questões 6 e 7 requereram de mim fornecer aos alunos uma explicação sobre a oferta de atividades culturais promovidas pelo CCBNB para quase todos os alunos abordados, pois nem todos sabiam que esses elementos desencadeava a promoção da cultura.

Procedi apresentando a proposta do centro cultural, juntamente com as atividades culturais ofertadas em seus múltiplos espaços midiáticos, pois até mesmo os poucos alunos que já haviam ouvido falar a respeito do CCBNB, ou que já haviam usufruído da programação ofertada pelo centro tinham dúvidas e pouco sabiam sobre a multiplicidade de atividades culturais ofertadas pelo CCBNB.

É importante que eu ressalte o fato de não ter me preocupado necessariamente com quantidade de enquetes, mas minha preocupação girou em torno da qualidade delas. Assim, os alunos que abordei para responderem as questões foram os que por algum motivo entravam na biblioteca durante os 3 dias em que estive presente na escola para abordá-los sobre as questões da enquete.

No que diz respeito ao CCBNB, o instrumento utilizado também foi a enquete semiestruturada, efetivado para dois públicos de utilizadores; o público de não alunos – público geral – e o público de alunos de escolas públicas e privadas da cidade de Fortaleza.

O objetivo primordial disso foi saber quem é o público desse espaço, compreender

por que escolhem o CCBNB em detrimento de outros Centros de cultura da cidade e, ainda, entender quais são as demandas requeridas por eles em atividades culturais requeridas por eles que justificam sua ida ao CCBNB.

Ressalto que as questões da enquete para alunos e para utilizadores gerais foram semelhantes em sua grande maioria de questões, divergindo somente em alguns aspectos e direcionamento. Em ambos os questionários foram efetivadas 7 questões, sendo a diferença somente de 3 questões. (ver apêndice 3 e 4). Para o público de alunos, as questões levantadas foram as seguintes:

***Questão 1** – Você é de escola pública ou privada?*

***Questão 2** – Qual o motivo de sua visita ao CCBNB?*

***Questão 3** – Por que você está no CCBNB e não em outro Centro de Cultura da cidade?*

***Questão 4** – Quais as atividades do CCBNB conhece e usufrui?*

***Questão 5** – O que espera de uma biblioteca?*

***Questão 6** – Comparando o CCBNB com a biblioteca escolar, ela tem cumprido a função de ofertar acesso à cultura com o que tem promovido?*

***Questão 7** – Você vai continuar vindo ao CCBNB, mesmo depois da mudança de endereço dele?*

A elaboração da questão 7 foi necessária devido às mudanças de localização do CCBNB, antes localizado na rua Floriano Peixoto, e atualmente tendo sede na rua Conde´deu, também no centro da cidade. Meu objetivo com ela, fora saber se a mudança de endereço teve impactos negativos na fruição das atividades e no público que tem acesso.

Em linhas gerais, por essa questão percebi que apesar da mudança ter causado o esvaziamento do lugar, isso será resolvido, pois na semana de observação, na qual estive aplicando os questionários, percebi que progressivamente o público fora aumentando e sempre justificando o mesmo: a mudança de endereço trouxe o desconforto, mas não é impedimento para estar no centro de cultura.

Em relação à enquete direcionada ao público geral utilizador do CCBNB, além

das questões citadas acima (com exceção das 1, 5 e 6 que são específicas da enquete anterior), as questões elaboradas foram as seguintes:

Questão 1 - Qual a idade, a profissão e o grau de escolaridade?

Questão 6 – O que vem fazer na biblioteca do CCBNB?

Foi a partir desse conjunto de questões aprofundadas por intermédio da observação e descrição da vivência dos sujeitos e do usufruto ou não dos espaços culturais como o CCBNB, que fundamentei minha busca, demonstrando, pelos discursos dos sujeitos os motivos pelos quais as bibliotecas escolares não cumprem sua função na educação formal apesar de serem elas uma parte integrante da escola.

A estruturação dos capítulos seguem descritos da seguinte forma:

No **Capítulo 2**, abordo sobre as metamorfoses da comunicação. Parto do princípio de que as novas demandas de leitores hibridadas pela sociedade da imagem são também criadoras de novas demandas de espaços de saber.

Por outro lado, no **Capítulo 3**, há a apresentação do valor histórico das bibliotecas, o valor atual e os valores atribuídos a esses espaços na era da Tecnologia da Informação seja no Brasil ou no mundo. O que o mundo da cultura pensa sobre esse pequeno núcleo de cultura na escola?

No **Capítulo 4**, o percurso trilhado foi o de compreender quem tem e porque tem acesso com maior ou menor intensidade a esses espaços; está ou não relacionado às condições sociais?

Há neste capítulo um diálogo entre Pierre Bourdieu e Dreher para que se compreenda a dimensão simbólica do acesso e, ao mesmo tempo, para que se interaja com o diálogo entre limitação de acesso a cultura e condições materiais objetivas dos sujeitos.

No **Capítulo 5**, adentro em um universo completamente múltiplo em sentidos, a

fim de interagir com as demandas teóricas criadas nos capítulos anteriores na prática; nas Bibliotecas das Escolas e no Centro Cultural. Dialogo com os sujeitos.

Por fim, são feitas considerações finais que expõem, em linhas gerais a respeito do principal objetivo do trabalho que é o principio de que há potencialidades já existentes na Sociedade, construídas socialmente e que o pesquisador tem a missão de desnudar o que já existe de bom nisso e se pense um melhor aproveitamento Social; de modo sucinto; as bibliotecas são pontos de cultura nas escolas, e seu melhor aproveitamento Sociocultural para o futuro depende das ações e da identidade que se cria no dia que se chama hoje.

2. AS METAMORFOSES GEO COMUNICACIONAIS NA RELAÇÃO SOCIEDADE-CULTURA

2. AS METAMORFOSES GEO COMUNICACIONAIS NA RELAÇÃO SOCIEDADE-CULTURA

2.1 Cultura e informação: a espaço-temporalidade dos homens, dos livros e dos lugares de saber na história.

É possível formar-se um bom leitor dos fenômenos e das práticas sociais a partir do momento que se entende que o desvendamento deles se revela na cultura que constantemente metamorfoseia-se nos tempos e nos espaços. O ponto central desse capítulo é a cultura, pois não há biblioteca que não esteja imersa em cultura.

As diferenças teóricas de concepções e visualização do homem enquanto sujeito participe de relações de poder, sendo visto enquanto “determinado” ou “determinante” de sua realidade traz à tona aspectos também de ordem cultural, possibilitando que se conjecture sobre o futuro que dando a possibilidade ao sujeito de incluir-se numa realidade cada vez mais complexa de ordem tecnológica, tem suas práticas constantemente modificadas – numa constante interação entre o passado e o presente.

Homem e informação estão imbricados em complexas teias de relações da sociedade contemporânea que têm por base as tecnologias da informação, de maneira que se torna impossível desvendar a essência dessa relação se não nos aventurarmos na imersão dos fundamentos da cultura contemporânea, somado ao atual universo cibernético.

Há, portanto, uma híbrida conotação, pois já não é possível falar somente de cultura, mas de uma cibercultura, ou em imersão da cultura com as tecnologias da informação; assim comunicação e informatização tem tudo a ver com Cultura na contemporaneidade. Entender essa cultura é nosso ponto de partida!

A abordagem do conceito de cultura ao contrário do que parece não é algo novo na Ciência. Esse conceito é discutido pela filosofia desde seu surgimento na Grécia antiga, vinculado àquilo que os gregos chamavam de *paidéia*. Palavra que significa formação do homem ou processo de formação. Já os latinos, chamavam isso de *Humanitas*.

Conforme Nicola Abbagnando (2007), em seu dicionário de filosofia, esse foi um termo cunhado primordialmente em dois pressupostos básicos:

No primeiro e mais antigo, significa a formação do homem, sua melhoria e seu refinamento. (...) No segundo significado, indica o produto dessa formação, ou seja, o conjunto dos modos de viver e de pensar cultivados, civilizados, polidos, que também costumam ser indicados pelo nome de civilização³.

Etimologicamente, a palavra “cultura” em si, traz essa concepção perpassando esse primeiro significado apresentado. Cultura vem do verbo latino *colere* - cultivar. O cultivo do homem com a natureza (donde surge o termo agricultura), o cuidado do homem com os deuses (donde surge o termo culto), e ainda, o cuidado do homem com a alma e o corpo das crianças (ou puericultura).

Ou seja, o termo se relaciona ao cultivo, ao cuidado ou aperfeiçoamento das qualidades humanas naturais – do caráter, da índole – pelos quais se tornavam membros sociais virtuosos, excelentes, por meio das suas exposições à educação do espírito pelo aprendizado da música, da poesia, da gramática, da dança, da lógica, da filosofia, etc.

Nesse primeiro momento, a cultura e a natureza eram termos que não se distinguiam e os homens, considerados seres naturais, embora dotados de razão e por isso diferenciados dos animais e das plantas, precisavam ter a sua natureza educada de acordo com as ideias da sociedade para conservarem a existência; para não se destruírem.

Entendia-se a cultura como “a segunda natureza, que a educação e os costumes acrescentam à primeira, isto é, uma natureza adquirida” (CHAUI, 2006, p.107), adquirida pela exposição do sujeito à educação.

A modificação na interpretação do primeiro ao segundo significado ocorreu no século XVIII, com marcas dos escritos do Iluminismo. O termo adquiriu uma maior esfera, pois saiu da condição “produzir algo no homem” e adentrou na esfera de “produto desse cultivo da alma”, que se expressa em obras ações e Instituições enquanto resultado do aperfeiçoamento do homem racional.

Sobre essa mutação de significado os filósofos iluministas Kant e Hegel são bem

³ (Idem, p. 225)

claros em seus escritos. Respectivamente citados por Martins pode-se constatar isso:

Num ser racional, cultura é a capacidade de escolher seus fins em geral (e, portanto, de ser livre). Por isso, só a Cultura pode ser o fim último que a natureza tem condições de apresentar ao gênero humano" (*Crít. do Juízo*, §83). Como "fim", a Cultura é produto da "geórgica da alma". No mesmo sentido, Hegel dizia: "Um povo faz progressos em si, tem seu desenvolvimento e seu crepúsculo. O que se encontra aqui, sobretudo, é a categoria da Cultura de sua exageração e de sua degeneração: para um povo, esta última é produto ou fonte de ruína" (*PHILDER GES-CHICBTE*, ed. Lasson, p. 43).

Por esse novo posicionamento em relação à cultura, aportes teóricos diferenciados emergiram: um que a via como obra histórica e outro que a via como obra simbólica⁴; este vislumbrando o homem como determinante, livre e produtor da realidade pela criação e propagação geracional de símbolos, e aquele o taxando enquanto determinado de suas condições sociomateriais, portanto, preso a estruturas estáticas de poder.

Conforme a filósofa Marilena Chauí (1995; 2006) foi Hegel e, depois dele, Marx quem primeiro enfatizou a cultura como história. Para Hegel:

O tempo é o modo como o Espírito absoluto ou a razão se manifesta e se desenvolve através das obras e instituições – trabalho, religião, artes, ciências, filosofia, (...), a cada período de sua temporalidade, o Espírito ou a razão engendra uma cultura determinada, que exprime o estágio espiritual ou racional da humanidade em uma sequência de civilizações que se iniciam no Oriente, e terminam no ocidente, (...) em um progresso contínuo. (CHAUÍ, 2006, p. 108).

Hegel corroborou o fato de que a cultura está para além de uma formação pessoal e ressaltou-a como civilização (vida civil, regime e vida política); é possível entender a partir disso que cultura é o resultado que mede o grau de desenvolvimento de uma civilização; um conjunto de práticas (artes, ciência, técnicas, filosofia, os ofícios), que sinaliza e que hierarquiza o valor dos regimes políticos conforme sua evolução.

Cultura torna-se um conceito profundamente político e ideológico a partir dessa

⁴ Os símbolos são coisas que se apresentam no lugar de outras e presentificam algo ausente. (Chauí, 2003)

nova percepção. Isso na verdade, porque a medida da cultura é o progresso, então, primeiro, existem culturas mais e menos evoluídas, e segundo, existe um padrão para defini-las, esse padrão de medida, conforme Chauí (2008) sinalizava, nessa interpretação, uma hierarquia entre povos, sendo a Europa o padrão cultural superior, dando-a, inclusive, justificativas racionais claras para consolidar o Colonialismo e o Imperialismo no mundo.

Entender a cultura como civilização e história fez emergir uma oposição clara entre homem e natureza. Natureza e cultura são postas como categorias separadas, estando na natureza a instância das necessidades – operando mecanicamente de acordo com leis naturais de causa e efeito – e na cultura a instância das vontades – que entende o homem como um ser dotado de liberdade, a saber: aquele que opera pela racionalidade que lhe é própria.

Marx critica e acrescenta fatores às teorias hegelianas a respeito da cultura. Para ele a interpretação de Hegel é inaceitável, principalmente, na trajetória que diz respeito ao desenvolvimento da cultura.

Para Marx, “história-cultura não é o desenvolvimento da vida do espírito absoluto ou da racionalidade, mas o modo como, em condições determinadas e não escolhidas por eles, os homens produzem materialmente sua existência e dão sentido a essa produção material”⁵.

Ou seja, em Marx a cultura estava conformada ao contexto social no qual os indivíduos são partícipes; ela é o retrato da produção material da existência, e é refém, sobretudo, da organização econômica e da divisão social do trabalho que se estabelecem nas sociedades e se fundamentam sob as lutas de classes. Cultura, além disso, toma uma dimensão de ser preliminarmente concebida.

Em Hegel e Marx um fundamento foi comum: o entendimento de que a emergência da cultura só é possível pelo trabalho, ou seja, ambos entendiam que só existe cultura porque existe o trabalho para humanizar a natureza, para desnaturalizá-la.

Dessa concepção histórico/material como um todo, em miúdos, conclui-se que os sujeitos são resultados do progresso da sociedade, e se encontram encarcerados nas condições de produção material e objetiva, resultantes das relações de trabalho socialmente estabelecidas entre as classes sociais. Universalmente, seus gestos, gostos, estilo e modo de vida, as significações que dão à existência, são reféns desse domínio.

⁵ CHAUI, idem, p.108

A abordagem cultural de outras ciências, como a Geografia, primordialmente surgiu vinculada a essa visão de cultura. De maneira geral se buscava a identificação dos resultados da ação do homem no espaço imerso em relações de poder estabelecidas na vida individual e coletiva.

Carl Suer, o primeiro representante da Geografia cultural americana, dissertou sobre ela encarando-a como uma entidade supraorgânica, algo que transcende o homem, portanto, que não provem dele.

A cultura, para ele, assemelhava-se a uma força externa que intransigentemente consolidada na sociedade era responsável por moldar a ação individual, tornando o homem um mero receptor.

Sobre essa visão de cultura, o geógrafo Cosgrove (2003, p.116) identifica que os homens são vistos como produtos passivos e impotentes frente às condições socioeconômicas, havendo uma espécie de “determinismo econômico que reduz a vida cultural a um mero epifenômeno da atividade material”.

Em outros termos, a teoria cultural de Suer é Marxista, pois corrobora a ideia de que a formação do indivíduo em sua humanidade e sua maturidade espiritual são socialmente determinadas; são respostas das condições materiais às quais estão sujeitos.

Partindo disso, Carl Suer adentra na análise institucional, para ser ponto determinante na sua teorização sobre a função da geografia cultural. Assim, afirma ele, a Geografia “diferentemente da psicologia e da história, é uma ciência que não tem nada a ver com os indivíduos, somente com as instituições humanas ou culturas.” (SUER, *apud* DUNCAN, 1980, p.74).

Dando essa importância às Instituições nas suas teorias culturais, ele demonstra que é pela análise delas que adentramos no cerne dos condicionamentos socioeconômicos, nos quais eles dão respostas à cultura, e, nessa conjuntura, todos os movimentos e decisões dos indivíduos são e estão na verdade sendo forjados de maneira extra indivíduo.

Em Bourdieu (2004), esse vislumbre também é teorizado. Pois compreende que as instituições, sobretudo a Família, Escola e a Mídia são os vetores de imposição de padrões de comportamento e representações na sociedade de modo natural, sem coerção ou força visível,

mas por intermédio de um poder simbólico, institucionalizado que estabelece valores e ratificam as desigualdades entre os sujeitos.

Quanto à interpretação que compreende a cultura enquanto obra simbólica, a formação do indivíduo em sua humanidade e sua maturidade espiritual não é determinada por características da superestrutura econômica, ou por Instituições, mas embora estando exposto a elas, o homem constrói sua realidade por intermédio de símbolos, que são eles mesmos quem produzem.

A antropologia nasceu enquanto ciência no século XIX, e apesar de inicialmente retomar a visão Iluminista de que a cultura diz respeito à evolução e ao progresso social, sua busca primordial fora a de entender como se deu a origem do mundo cultural, ou seja, entender de que maneira os humanos se firmaram no mundo, diferenciando-os do resto da natureza.

Dessa forma, eles buscam para além das ideias tradicionais de que essa origem estava relacionada ao surgimento da linguagem da ação racional e voluntária e da liberdade, algo mais profundo. Chauí (2006) aponta, em posse das leituras do antropólogo Levi - Strauss, que a essa origem, a antropologia atribui à criação das leis, um algo que possui uma dimensão válida e que opera como lei universal, válido para todos os homens.

Conforme a autora, Levi-Strauss entendia que “as leis humanas definem uma ordem de origem simbólica e determina o modo como são criados os costumes, como são transmitidos nas subseqüentes gerações e como se fundam as instituições sociais como Igreja, Religião e Família⁶”.

A cultura, nessa abordagem, é a invenção dessa ordem sobreposta de símbolos. É algo ontológico à condição humana. Ao criá-la, os indivíduos demonstram que tomando consciência de si mesmos, têm plena condição de organizar a vida individual e coletiva, que isso independe de imposições ou de superioridades materiais de povos e de classes, e que as leis, são de fato marcas da atribuição de um conjunto de características simbólicas morais, éticas da sociedade a qual fazem parte.

Em síntese, a cultura partindo dessa roupagem simbólica, se inscreve em um conjunto de atribuições sendo, de modo geral:

⁶ (CHAUÍ, idem, p.112)

A maneira pela qual os humanos se humanizam e, pelo trabalho, desnaturalizam a natureza por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística. O trabalho, a religião, a culinária, o vestuário, o mobiliário, as formas de habitação, os hábitos na mesa, as cerimônias, o modo de relacionar-se com os mais velhos e os mais jovens, com os animais e com a terra, os utensílios, as técnicas, as instituições sociais, (como a família) e políticas (como o Estado), os costumes diante da morte, a guerra, as ciências, a filosofia, as artes, (...) tudo isso constitui a cultura como invenção da relação com o Outro - a natureza, os antepassados, os inimigos e os amigos⁷.

Não somente material, e não somente simbólica, mas ambas, que agindo conjuntamente, produzem estilos de vida diferenciados, e são demonstrados na diversidade de atribuições de valores - às coisas (boas, más) aos seres humanos e suas relações (proibições, diferenças sexuais), e aos acontecimentos (como a guerra, a morte, o nascimento) - bem como na criação da ordem simbólica - da linguagem do trabalho - nos quais os símbolos representam e interpretam a realidade, e também são demonstrados pelo conjunto das práticas pelas quais os humanos se relacionam entre si e com a natureza, distinguindo-se dela, e modificando-a.

A cultura entendida nessa dimensão de criação/invenção coletiva de símbolos, valores, ideias, comportamentos de forma geral exerce uma importante função na formação social e política dos sujeitos. Eles não somente são consumidores de cultura, mas são, sobretudo, agentes, produtores (CHAUI, 1995).

Antes do racionalismo Iluminista, somente os expostos à educação eram considerados pessoas de cultura. Pós-iluminismo, ela passou a ser vista como desnaturalização da natureza, atreladas a estruturas de poder de condição material, simbólica ou material/simbólica, com um algo diferencial: a cultura não é somente de alguns, mas ela dissolvida em manifestações e atribuição de valores que o homem estabelece com seu meio, natural e social.

Partindo dessa abordagem de cultura que relaciona a conjuntura material (da sociedade como um todo e individual dos sujeitos), é em Cosgrove que nos apoiamos para elevarmos a esfera simbólica ao nível mais significativo de uma interpretação cultural da realidade. Vejamos como ele capta os sentidos como fundamentais na relação homem meio:

⁷ (CHAUI, Idem, p. 114)

Cosgrove (1983, p.103).

Os seres humanos experienciam o mundo natural em um mundo humano, através do seu engajamento direto enquanto seres pensantes, com sua realidade sensorial e material. A produção e reprodução da vida material são, necessariamente, uma arte coletiva, mediada na produção simbólica. Tais códigos incluem não apenas a linguagem em seu sentido formal, mas também o gesto, o vestuário, a conduta pessoal e social, a música, pintura, a dança o ritual, a cerimônia e as construções. (...) toda a atividade humana é, ao mesmo tempo, material e simbólica, produção e comunicação. Essa apropriação simbólica do mundo produz estilos de vidas distintos (...) que são históricos e geograficamente específicos.

Cultura relaciona-se, portanto, às significações que dão sentido à existência de grupos coletivos específicos. Denota identidade; o reconhecer-se em meio à diversidade de outras práticas humanas. Características que subjetivamente fazem indivíduos diferenciarem-se de outros, pelo sentido de unidade advindo de conjunto de atributos morais e consuetudinários que guiam as ações e as atribuições de sentido aos lugares, aos espaços e às coisas de forma geral. Ela flui das diversas práticas e das relações humanas.

Corrêa (2007, p. 172) traz à tona que a cultura “enquanto criação social é parte integrante da trajetória humana”, e os sujeitos não são meros receptores de cultura, mas, acima de tudo, produtores.

Assim, a cultura adentra em um patamar de caráter “plural e multi”, e indo além de delimitações objetivas ou prontas, recriam-se numa conjuntura recoberta de subjetividade, acompanhando as mudanças dos tempos e épocas em que as práticas sociais são articuladas nessas trajetórias temporais.

A cultura não é estática. Saberes, técnicas e crenças são representados nas práticas dos sujeitos, mas sofrem constantemente a influência dos novos valores criados socialmente, que surgem e naturalmente agregam novos sentidos aos valores já existentes numa constante metamorfose de significado.

A cultura, pois, deve ser entendida, sobretudo, contextualmente à sua época na história social, pois em cada uma delas, novas subjetividades são formadas. Nessa compreensão, nada se destrói, mas tudo se transforma; tudo sofre influência de novos valores e sentidos: novas identificações e identidades são firmadas, pelo surgimento de híbridas

práticas sociais, e novas formas de interpretar a realidade.

A seguir, serão apresentados pormenores da formação da identidade do sujeito cyber cultural, tendo em vista o fato de a velocidade da informação ser uma constante na contemporaneidade.

2.2 A identidade cultural do sujeito contemporâneo

Não somos indivíduos “terminados” ou herméticos. Nossos gostos, preferências, valores, nossa comunicação, nossa cultura de forma geral, está em constante hibridação, como já dissemos. Tanto mudamos o meio, como sofremos influência dele, numa constante sem fim.

Vivemos numa realidade completamente diversa a todos os momentos de outrora, pois as tecnologias da informação firmaram-se como essenciais e tornaram progressivamente mais complexa a forma pela qual nos comunicamos, e nos identificamos com os diferentes espaços atribuindo-lhes valores que concordam com a cultura.

A atual conjuntura tecnológica direciona o sujeito a moldar-se à nova realidade, sob pena de não ser totalmente participante dela. Mas como tudo isso aconteceu? De antemão, é interessante ressaltar que o desenvolvimento progressivo das técnicas e a consequente introdução da velocidade na vida humana são as principais causas e fatores que contribuíram com isso. Em poucas palavras resumiríamos que existe estreita relação entre velocidade, tecnologia e cibercultura.

Iniciando pela técnica, temos que: “toda relação do homem com a natureza é portadora de técnica que se foram enriquecendo, diversificando e avolumando ao longo do tempo”. (SANTOS, 2008, p.62). A técnica sempre esteve presente no mundo humanizado, de modo que ao mesmo tempo em que ele é humano, é também técnico, permanentemente em evolução.

Santos (2006) define a técnica como o conjunto de meios instrumentais e sociais que permitem o homem realizar sua vida, produzi-la, e ao mesmo tempo criar o espaço. A

partir dessa definição, o autor afirma que a técnica é ao mesmo tempo histórica (temporal) e geográfica (espacial).

Ou seja, ela revela temporalmente a criação e o uso dos instrumentos técnicos, levando em consideração uma idade científica em que ela foi pensada e concebida nos laboratórios, e uma idade histórica, ou o momento em que são incorporadas na vida social. As técnicas, nessa conjuntura, nos possibilitam empiricizar o tempo.

No que se refere à dimensão geográfica, conforme Santos⁸, pelas técnicas é possível qualificarmos a materialidade sobre a qual as sociedades humanas atuam produzindo o espaço. Nessa situação, a partir da técnica, o autor propõe uma periodização do meio geográfico em três: o Meio Natural, o Meio Técnico, e o Meio Técnico Científico Informacional.

No meio natural, temporalmente delimitado por Santos (2006) como o momento anterior às Revoluções Industriais, a natureza ainda comandava os processos social, e era a sociedade local quem criava as técnicas.

No meio técnico, por outro lado, o espaço encontra-se mecanizado, e sua efetivação é temporalmente delimitada entre as Revoluções Industriais. O domínio da natureza, por outro lado, é efetivado pelas relações sociais e a técnica representa a independência do homem em relação à natureza.

Por fim, conforme o autor, o meio Técnico Científico Informacional diz respeito à nossa conjuntura atual, tendo início com o término da Segunda Guerra Mundial. De modo geral, nessa conjuntura, técnica e ciência imbricaram-se num contexto cada vez mais veloz e difuso, determinando um novo modelo de sociedade, baseada, sobretudo, na interatividade.

Trivinho (2007), em contrapartida, mais preocupado em erigir as bases pelas quais a velocidade técnica e tecnológica⁹ tornaram-se partes integrantes da vida humana também

⁸ (Idem)

⁹ É interessante ressaltar a diferença entre técnica e tecnologia: Tomamos como referência para essa diferenciação a tese de doutoramento de Eládio Constantino CRAIA (2003), que de modo direto afirma que as técnicas se referem às formas mais arcaicas e/ou artesanais, enquanto que as tecnologias são formas de tecnização aperfeiçoadas pelas ciências surgidas na modernidade. Ou seja, ao serem “acolhidas” pela ciência, as técnicas transformaram-se em tecnologias, elas são produtos da junção entre conhecimentos científicos e processos técnicos.

expõe essa periodização dada por Milton Santos, mas de maneira diferenciada. Por base em seus escritos é possível que entendamos a progressiva hibridização das culturas com a tecnologia.

Para tanto, ele fundamenta a primeira parte de sua obra em duas coordenadas: a primeira, mostrando como a velocidade numa constante evolução superou a superfície geográfica, e a segunda que ressalta os princípios e os procedimentos operacionais que agiram conjuntamente na esfera da produção e do tempo livre e que progressivamente complexizando consolidaram-se na vida dos sujeitos.

O ponto de partida para a superação da superfície geográfica, para o autor, primordialmente surge com o desenvolvimento dos veículos de descolamento e transportes, sendo o nomadismo tribal a primeira referência para isso.

Os sujeitos passaram a deslocar objetos e valores materiais e simbólicos no território, sendo precedido por vetores de locomoção cada vez mais eficazes, como os de navegação, os veículos terrestres e o surgimento dos meios de transporte aéreos. Ratificando isso, o autor afirma que:

(...) ao longo do processo histórico, sucedem-se, por sobreposição cumulativa e valorativa (isto é, sem dispersão e/ou eliminação do que resta preterido em importância) os vetores de processamento fenomenológico da velocidade. (...) a alta lentidão do desempenho motriz corporal, sobremaneira agrilhado ao solo, o futuro democrático acenaria, com uma dissolução fatal e irreversível, mediante a chegada de vetores cada vez mais eficazes. (TRIVINHO 2007, p.53).

Assim, após a dominância trans-histórica do mar, da terra e do ar, e para além deles, ocorre no final do século XIX a inserção na cultura dos veículos de comunicação em tempo real, e isso sinaliza uma condição de não retorno, e progressiva dependência social¹⁰ a esses meios comunicativos em tempo real e de vitória cinética sobre o território geográfico.

Desencadeia-se, assim, um novo momento na história da comunicação e das

¹⁰ A proliferação comercial dos eletrônicos e dos meios de comunicação é o marco do não retorno e da dependência social a esses meios de comunicação em tempo real. Como síntese, tivemos como ponto de partida o telégrafo elétrico e seguindo-o, uma cadeia de meios de comunicação que progressivamente foram evoluindo como o telefone, o rádio, a TV, e mais atuais e mais sofisticados os microcomputadores e as redes interativas (internet, web, intranets, próprias do tempo online).

relações sociais, no qual o deslocamento dos bens imateriais se dá em tempo real. Ele complementa que: “os vetores de produção e movimento convencional cedem espaço aos de transmissão e circulação de produtos simbólicos – imagem e informação, representativas ou não de referentes concretos”¹¹.

Ou seja, assim como o desenvolvimento dos transportes diminuíram as distâncias geográficas, trouxeram mudanças de cunho espacial no deslocamento constante de pessoas e coisas – materiais e simbólicas - o meio de transporte comunicacional trouxe mudanças nas relações simbólicas e comportamentais no plano das relações sociais, havendo uma espécie de liquidação do tempo e tornando a comunicação ao passo dos anos, cada vez mais difusa e congruente.

A segunda coordenada na qual o autor apoia-se para identificar a inoculação da velocidade na vida do sujeito moderno/contemporâneo foi o conjunto de princípios e procedimentos científicos que, acrescidos aos vetores anteriores atuaram na esfera da produção e do tempo livre.

Trivinho (2007) resume a história da aceleração sociotecnológica no mundo ocidental da seguinte forma:

(...) remonta, a rigor, ao final do século XVIII, berço revolucionário da modernidade industrial cujo projeto de civilização centrado no ideal de progresso científico e capitaneado pelo iluminismo Francês e pelo liberalismo anglo-saxônico, levaria apenas cerca de duzentos anos para redesenhar inteiramente a Europa e o mundo, apurando-se em configurações urbanas, hierarquias e relações sociais, organização simbólica e de valores, processos de vida cotidiana, e, assim por diante (...) todos absoluta ou relativamente distintos dos de outras fases do desenvolvimento do capitalismo. (p.60)

Um dos relevantes princípios, ou metanarrativa responsáveis em fundamentar o saber científico na modernidade foi o princípio da racionalização e da tecnização. Por eles, cultivava-se, a premência do desenvolvimento tecnológico e da aceleração dos processos de produção para o progresso da sociedade. Assim, legitimando a velocidade como inerente ao homem moderno, a ciência e a vida emergiram na velocidade.

¹¹ (TRIVINHO, Idem, p.56).

A esfera da produção foi o ponto inicial de todo processo e a racionalização e a tecnificação consolidaram-se entre os séculos XIX e XX de maneira expressiva com os modelos de produção Taylorista e Fordista, nos quais em linhas gerais, este primava, sobretudo, o gerenciamento e controle dos processos e aquele, a otimização e controle de desempenho da produção.

Por esses modelos, a noção de produtividade foi transposta nas relações sociais, havendo de modo significativo, uma maximização racional e técnica dos resultados de produção em larga escala na menor fração de tempo e esforço possível. É a partir dessas mudanças nos processos produtivos, que, afirma Trivinho (2007), “a velocidade passou a fazer parte de maneira imanente na vida humana.” Assim,

Mediante tal processo de racionalização tecnoburocrática e científica, os fundamentos das metanarrativas iluministas e liberal viram-se assim plenamente concretizados (...) instalando-se, de maneira imanente, nas estruturas materiais e operacionais da produção, e a partir delas, no compasso das décadas posteriores – em bases sociotécnicas, mais complexizadas – nas relações sociais em geral¹².

Nessa conjuntura, o advento da comunicação em tempo real foi o resultado da velocidade transposta da produção para a esfera humana do tempo livre e do lazer. E isso resultou em mudanças também nas bases da sociedade.

Isso resultou na existência de um novo modelo de civilização que progressivamente transformou e tornou dominantes as formas de interação, outrora baseadas somente em contextos presenciais, pois elas passam a abranger um contexto baseado na virtualização, ou no não presencial.

A comunicação eletrônica representa a inoculação do espírito de produtividade no espaço cultural e perceptivo doméstico. A partir disso, as tecnologias da informação passaram a fazer parte do cotidiano. Por cotidiano, compartilhamos da compreensão de Castells (2009, p.97) afirmando ser:

¹² Trivinho, idem

O campo de práticas recorrentes e rotineiras nas experiências dos indivíduos (...) incluindo, o trabalho, a sociabilidade, o consumo, a saúde, os serviços sociais, a segurança, o entretenimento, e a construção de sentido através das percepções do meio sociocultural.

Sendo parte do cotidiano, tornam-se, progressivamente necessárias e comuns à vida. Das mais “simples” às mais “sofisticadas”, elas passaram a causar dependência no homem, sendo elementar para o incremento da sociabilidade e do desenvolvimento geral das atividades dos deles¹³.

As tecnologias, portanto, das mais “simples” às mais “sofisticadas” foram diluídas nas relações, tornando-se parte indissociável da vida, dando origem a um novo modelo de civilização e novas e híbridas culturas resignificadas pela tecnologia, desenvolve-se o que muitas teorias passaram a denominar de cibercultura.

Pierre Levy (2011, p.17) conceitua a cibercultura como: “(...) o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamentos e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.”. André Lemos (2002), bebendo da mesma concepção, afirma que a cibercultura é a nova relação entre a vida social e a técnica. É a cultura contemporânea associada às tecnologias digitais.

Quando se fala em cibercultura, é comum o entendimento de que estamos nos referindo somente ao espaço virtual, ou ciberespaço. Entretanto, ela não se restringe ao espaço virtual, mas é a cultura fortemente transformada pelas tecnologias introduzidas na vida. A cibercultura é o cotidiano imerso e transformado pelas tecnologias, sobretudo, da informação. Para Levy¹⁴ o ciberespaço é a rede.

O novo meio de comunicação que surgiu com a interconexão mundial de computadores. O autor deixa claro que “o termo especifica não apenas a infraestrutura

¹³ Como exemplo prático dessa dependência, Castell desenvolve um estudo direcionado exclusivamente ao uso do telemóvel – do celular - mostrando a evolução e a progressiva utilização e dependência desse aparelho no cotidiano dos sujeitos. Sobre a utilização do aparelho celular que, segundo ele: “(...) tem vindo a integrar-se nas atividades quotidianas dos indivíduos por todo o mundo e , por sua praticidade e por ser elemento rotineiro diário “ (2009 p.98). Conforme o trabalho que o autor desenvolve, o telemóvel foi um dos primeiros passos tecnológicos que integrou a vida humana, e que o possibilitou ter uma espécie de telepresença, no qual, independente do local em que se encontre, ele pode ter o controle sobre sua família, seus negócios, e ainda utilizá-lo como forma de lazer, aproveitando os momentos vagos para se fazer “presente” em diversos ambientes.”

¹⁴ (idem, p.17)

material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ele abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo”.

Ou seja, da Cibercultura podemos tirar algumas características fundamentais: como a abundância de informação, pelo compartilhamento de dados a partir das redes, a criação de novos gostos, novos gestos, novas linguagens, tudo entrelaçado e compartilhado pela comunicação eletrônica, sofrendo diariamente modificações e sendo parte do nosso cotidiano numa constante mutação veloz e sem fim.

Os resultados dessa nova conjuntura são sentidos em todas as esferas da vida contemporânea, atingindo inclusive as instituições, seja a família, seja a Escola. Ela traz a necessidade de questionarmos os padrões estabelecidos e concretizados nos espaços escolares, como exemplo. Assim, a atual conjuntura obriga os profissionais a repensarem suas práticas, e repensarem também os lugares educativos.

Alguns autores usam o termo “impacto” ao se referirem às novas tecnologias da informação, entretanto, assim como Levy (2009), entendemos que na verdade não se trata de um impacto como se com isso estivéssemos afirmando que vivemos à beira de um caos total.

Na verdade, não é conveniente falar-se de impacto das novas tecnologias, pois a técnica sempre foi e continuará sendo humana. Cabendo, portanto, ao homem a sensibilidade de readaptação às épocas e aos tempos, de maneira que potencialize múltiplos desenvolvimentos dos sujeitos, a ponto de se recriar a realidade cotidianamente. Cabalmente concordando com o posicionamento do autor afirma-se que:

Nem a salvação nem a perdição residem na técnica. Sempre ambivalentes, as técnicas projetam no mundo material nossas emoções, intenções e projetos. Os instrumentos que construímos nos dão poderes, mas coletivamente responsáveis, a escolha está em nossas mãos. (p.17)

É importante demonstrar a evolução e o relacionamento do homem, em constante mutação, com os suportes que lhes são disponíveis, bem como esclarecer que a metamorfose ocorre em via de mão dupla, pois a velocidade da informação nasce a partir das necessidades humanas. Esses fatores serão abordados a seguir.

2.3 O homem e os suportes da informação: passado e presente

Os suportes da comunicação e informação sofreram mudanças ao longo do tempo, mas todos eles representaram mudanças também na sociedade e nos padrões de leitura e de comportamentos.

Os registros mais antigos da história da escrita¹⁵ são estas duas plaquinhas de barro encontradas na Síria datadas do quarto milênio antes de Cristo. E os mais atuais, são os textos virtuais que guardamos em Hds com a capacidade de armazenamento excelentes, e que a cada dia aumentam com maior expressividade essa capacidade.

Essas imagens, apesar de distarem uma da outra em muitos séculos, possuem algo em comum; algo que acompanha o homem desde o momento em que ele entendeu que podia comunicar-se e representar a linguagem utilizando-se de símbolos em suportes: a capacidade de informar.

Independente da época e do lugar, a informação sempre é comunicação de uma interpretação da realidade. A nossa necessidade em registrar e conservar o registro para deixar à posteridade é a mesma daquele camponês sumério, que usando argila, tinta e criatividade comunicou o que via representando-o em desenhos.

Hoje, utilizando-nos do alfabeto, de modo mais elaborado, organizado e em suportes mais resistentes, ou em suportes virtuais, conjuntura sociotecnológica bem diversificada daquele camponês, fazemos o mesmo.

A comunicação e a forma de registrar e de produzir e divulgar a informação sofreu mudanças ao longo do tempo: nem ela, nem o homem ficaram estáticos, ou mantiveram-se herméticos à influência do desenvolvimento técnico, pelo contrário, tanto as relações sofreram alterações, quanto os materiais e suportes da escrita humana.

Para vislumbrar essas metamorfoses ocorridas na história da informação veremos as elucubrações de Darton (2010), a fim de se elaborar uma análise reflexiva de seu processo

¹⁵ Os primeiros registros de da escrita surgiu, segundo os arqueólogos, na suméria 4 mil anos a.C. Mas isso não quer dizer que toda a forma de escrita tenha surgido lá. As escritas da China e da America Central se desenvolveram independentemente.

social histórico interligada com a cultura dos escritos.

Seguindo a abordagem do autor, foram quatro os principais marcos temporais de grande relevância dessa história que são: a invenção da escrita, do códice, da imprensa, e da internet. Em cada época desses acontecimentos foram obedecidos diversificados parâmetros de significação das maneiras nas quais o homem atribuiu sentido diverso à comunicação e à informação, seja ao que no que tange aos suportes, seja no que diz respeito à maneira pelas quais estabelecem novas relações interativas com eles.

Assim, desde o momento em que passou a emitir os primeiros sons até os nossos dias em que a vida modela e é modelada pelas tecnologias, sobretudo da comunicação, o homem é agente produtor e receptor/consumidor dessa cultura, sendo-lhe natural transformar as formas de registrar, de ler e de resguardar o conhecimento em lugares específicos (ESCARPIT, 1976).

A capacidade de registrar sempre esteve presente na história humana. Nos primórdios, entretanto, essa prática fora efetivada pela oralidade¹⁶ ou por outras manifestações de escritas não especializada, diferentes da que temos hoje (MANGUEL, 2012).

O primeiro passo para a invenção da escrita foi a capacidade de emitir sons. A partir do momento em que a espécie humana passa a emití-los, foi-lhe possível preservar a memória social, ou seja, os fatos importantes e/ou conhecimentos relevantes de um povo passaram a ser registrados na memória e recontados no decorrer das gerações.

Nessa conjuntura, as maiores figuras de consolidação social dos registros, como afirma Umberto Eco, foram os velhos: eles preservavam a informação, organizavam-na numa espécie de seleção memorial, e faziam-na circular ao contá-las para os mais novos. Assim,

Com a linguagem, os velhos se tornaram a memória da espécie: sentavam-se na caverna, ao redor do fogo, e contavam o que havia acontecido (...) antes de os

¹⁶ Por oralidade, entendemos: “uma prática social que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais que vão desde os mais informais aos mais formais e nos mais variados contextos de uso” (MARCUSHI, 1997, p.126). Tudo o que é escrito hoje, um dia já foi oral. A oralidade é responsável, portanto, pela difusão do conhecimento, todavia é imprescindível que seja transposta à cultura escrita para que não se perca com o passar dos tempos. A cultura escrita e a oral subsistem concomitantemente, tendo ambas valor inestimável, não sendo excludentes.

jovens nascerem. Antes de começar-se a cultivar a memória social, o homem nascia sem experiência, não tinha tempo de fazê-la e morria. Depois, um jovem de vinte anos era como se tivesse vivido cinco mil. Os fatos ocorridos antes dele, e aquilo que os anciãos tinham aprendido, passavam a fazer parte de sua memória. (ECO, 2011, p.14).

Os velhos eram, portanto, a memória organizada da comunidade e o desempenho e a eficácia dessa forma de registro estavam pautados nesse uso da linguagem oralizada para registrar as experiências precedentes e torná-las parte da identidade comunitária.

Por outro lado, o sucesso disso sobre o território vinculava-se ao alcance da transmissão oral desses acontecimentos e/ou manifestações culturais, ou seja, obviamente um alcance limitado, onde as mensagens discursivas eram sempre recebidas no mesmo contexto em que foram produzidas; estavam ligadas ao contexto vivo.

O advento da escrita em algum momento por volta de 4.000 anos, significou uma evolução na comunicação, sendo possível a partir da criação dos símbolos da linguagem que passaram a ser representados em suportes materiais. Os textos, nessa conjuntura sendo separados do contexto vivo nos quais foram redigidos, tornaram possível a leitura das mensagens escritas independentemente da distância e da presença do autor, fatos que revolucionaram a comunicação. (LEVY, 1999).

Concordando com isso, Darton (2010, p.39) compreende que a escrita foi “o avanço tecnológico mais importante da história da humanidade, pois transformou a relação do homem com o passado e abriu caminho para o surgimento do livro como força histórica”.

Vale ressaltar que, primordialmente, o surgimento da escrita não estava relacionado à produção do conhecimento científico, mas, sobretudo, a questões de ordem econômicas, sendo o registro dos negócios efetuados entre pessoas e comunidades. Manguel (2012, p.206) elucida isso, afirmando que:

Com toda a probabilidade, a escrita foi inventada por motivos comerciais, para lembrar que certo número de cabeças de gado pertencia a determinada família. Um sinal escrito seria de dispositivo mnemônico; a figura de um boi significava um boi. (...) a memória, dessa forma, é também um documento.

Ou seja, comércio, tributações e leis jurídicas representadas em tábuas minerais¹⁷, essas eram, de modo geral, as manifestações de registros ocorridos na história antes de Cristo. Os livros, assim, em contrapartida, longe de ser o que conhecemos hoje, eram enormes monumentos, de difícil manuseio, raros, e de disponibilidade limitada.

Posterior a isso, ocorre na Era Cristã uma evolução atribuída ao sentido e a utilidade dos livros, resultando na melhora nos materiais de suporte dos escritos. Para além de uma função de registro econômico, eles agora estavam ligados à preservação dos conhecimentos gerais.

Há uma clara ascensão em status e valorização dos escritos. Acesso e posse a essa fonte de informação materializada eram símbolos claros de poder. As civilizações alavancadas pelo poderio do saber consolidaram-se como potências do mundo antigo, sendo influenciadoras e dominadoras das civilizações circunvizinhas.

Egito e Pérgamo são bons exemplos nessa ascensão de poderio concebida pelo estoque dos saberes. Eles foram os principais propulsores de novas modalidades de fabricação de escritos: aquele se destacando nos *volumens*¹⁸, rolo de folhas de papiros coladas umas nas outras, e esse se sobressaindo com os pergaminhos¹⁹ que também tinham formatos de rolos

Os papiros são anteriores aos pergaminhos, entretanto papiros e pergaminhos foram suportes²⁰ simultâneos na história. Papiros e pergaminhos eram mais confiáveis que a

¹⁷ Conforme Lyons (1946) as informações de tributações e das leis jurídicas eram cravadas pela escrita cuneiforme em pedaços de rochas e guardadas, a fim de servir como apoio ao bom funcionamento da sociedade nas cidades.

¹⁸ Esses rolos de folhas de papiros, conhecidos por *volumens* ou papiros, foram os suportes que mais se desenvolveram na antiguidade. Consistiu ainda na primeira forma de papel usada na produção de livros no Egito na Grécia e em Roma. O papiro era feito da seguinte forma, conforme Lyon: O caule do junco era cuidadosamente retirado sob forma de tiras, que eram estendidas em uma camada. Em seguida, acrescentava-se uma segunda camada, em ângulo reto com a primeira. Então as folhas do papiro eram pressionadas - o fluido da planta mantinha juntas as camadas. E as folhas eram polidas com pedra pomes ou conchas. (p.21).

¹⁹ O pergaminho era o concorrente do papiro. Na verdade a folha de papel proveniente do papiro foi desenvolvida pelo Egito, enquanto que o pergaminho, ou Charta pergamena (papel de Pérgamo), como o próprio nome indica, por Pérgamo, atual Turquia, aonde supostamente tivera origem. O Egito dominava o monopólio do papiro, forçando outras nações a desenvolverem outra técnica de correspondente mobilidade dos escritos. O pergaminho, conforme Lyons (2011, p.22), era derivado da pele de animais, era mais durável e podia ser dobrado, costurado a outras folhas. Exigia preparo cuidadoso, o couro do animal tinha de ser secado, raspado alisado com pedra pomes e depois polido.

²⁰ Segundo Martins (1996, p.63), a fabricação do papiro era restrita ao Egito, que dificultava de todas as formas que essa produção chegasse em outras nações, daí, “a escassez natural do papiro, vieram juntar-se as guerras, que impediram sua importação. E como as invenções nascem da necessidade, o homem teve de recorrer a qualquer outro material que substituísse o papiro.” Tanto para quebrar essa hegemonia Egípcia em relação aos

memória dos homens e possibilitavam a evolução no modo de conservar as informações, saindo da esfera da verbalização/memorização/recriação, sendo materializados em suportes e resguardados em depósitos que poderiam ser acessados a qualquer hora e momentos futuros.

A elaboração de materiais mais duráveis e mais práticos para a consulta das informações dos escritos demonstra o surgimento de novas necessidades, dentre elas: a necessidade de conservá-los, que traduz a importância já adquirida pelos escritos, e a necessidade de melhor usufruto.

Esses novos formatos, também foram importantes para a maior mobilidade dos escritos e a propagação e abrangência no alcance dos conhecimentos acumulados, resultando na criação de espaços próprios de conservação, como as grandes bibliotecas da antiguidade: sobretudo a biblioteca de Alexandria, e a biblioteca de Pérgamo.

A partir do desenvolvimento da escrita, há uma evolução do sentido e das formas das memórias; de uma memória mineral – a memória escrita em rochas, e em tábuas de argila, passamos a uma memória vegetal – a dos livros em folhas (ECO, 2011), isso deu aos livros um impulso, um status que o principiou enquanto força histórica.

Analisando a produção de resultados do surgimento dessas novas técnicas, tem-se por certo que seu alcance foi significativo. Martins (1996), afirma que os escritos em papiros, e, sobretudo em pergaminhos, alcançaram significativamente os territórios que os deram origem, enquanto que, no resto da Europa, concentravam-se, sobretudo nos mosteiros das igrejas, e em pequena escala, em bibliotecas particulares, principalmente porque se tratava de materiais muito valiosos à época, e por isso, já entendidos enquanto materiais de valor extremo.

Conforme Darton (2010), a segunda grande ruptura no relacionamento do homem com a informação foi o advento do códice, considerada temporalmente uma das revoluções mais significativas e duradouras da história dos escritos, pois até hoje, 17 séculos após sua invenção, a humanidade ainda se utiliza dela.

É considerada uma ruptura porque modificou por completo o formato dos suportes de escrita até então existentes. Eles deixam de ser um rolo, e passam a ter o formato

escritos, quanto como uma possibilidade de melhorar a conservação dos escritos, no qual a pele era mais eficiente para esse fim.

parecido com o livro impresso que hoje conhecemos. Ou seja, *codex*, ou códice é o antepassado imediato do livro.

Nas palavras de Martins²¹, códice é o: “(...) nome dado aos manuscritos cujas folhas eram reunidas entre si pelo dorso e recobertas de uma capa semelhante a das encadernações modernas.” É, em suma, o livro quadrado e chato, tal como ainda hoje o possuímos.²²

Em contrapartida, é uma ruptura porque além de mudar o formato, ela muda também a estrutura interna dos escritos e conseqüentemente a forma de se ler. Na opinião de Chartier (1994), isso foi mais relevante que a própria circulação de livros em larga escala, ocorrida posteriormente com o surgimento da imprensa, porque inaugurou uma maior flexibilidade ao manuseio dos escritos e, conseqüentemente, uma maior praticidade no uso e na exploração da informação.

Dentre as principais mudanças ocorridas internamente nos manuscritos, ressaltamos: os sinais que facilitaram a orientação do leitor no interior do livro - numeração de páginas de colunas ou de linhas - e no interior de cada página - título de capítulos, e letras iniciais ornamentadas.

Essas mudanças na estrutura interna dos escritos foram frutos de uma crescente necessidade de melhor acessibilidade e manuseio das obras, ou seja, trata-se de uma necessidade criada socialmente que transformou significativamente os escritos. Darton que os impactos no hábito da leitura se deram pelas seguintes características:

(...) a página surgiu como unidade de percepção e os leitores se tornaram capazes de folhear um texto claramente articulado, que logo passou a incluir palavras diferenciadas (separadas por espaços), parágrafos e capítulos além de sumário índice e outros auxílios à leitura.

²¹ (idem, p.68)

²² Para o mesmo autor, grosso modo, a grande diferença entre o *codex* e o livro atual, é que o livro moderno apresenta-se em tamanhos reduzidos, graça ao corte das folhas de impressão ao passo que o pergaminho não era dobrado nem cortado em folhas pequenas, o que significa que os códices são livros grandes “in folio”, ou seja, no tamanho da folha.

Antes do códice, os leitores abriam os rolos horizontalmente da esquerda para a direita, sendo necessário desenrolar o suporte com as duas mãos de modo que se segurasse a porção do texto vista a cada momento da leitura. Era impossível que o leitor retornasse de forma prática para uma informação anteriormente lida, pois ela já estaria enrolada.

Com o códice, as informações são mais bem geridas pelos leitores; o suporte é mais bem manuseado, e conseqüentemente o conhecimento é, mormente, articulado, de modo que o surgimento da imprensa foi consequência do códice, pois progressivamente aumentaram-se o número de leitores e a conseqüente necessidade do acesso aos escritos.

O surgimento da imprensa, o terceiro grande acontecimento de impacto no relacionamento do homem com os escritos foi, sem dúvida, algo de grande relevância. O desempenho e eficácia dessa nova técnica dizem respeito, sobretudo, à popularização dos escritos alcançando limites nacionais e internacionais.

Em meados da década de 1450, Antes da imprensa, os livros eram escritos à mão, pelos escribas, homens religiosos responsáveis por manuscruver as obras que consideravam importantes. Esse era um trabalho lento e passivo de muitos erros de transcrição, além de ter como resultado uma limitada e lenta circulação das obras.

O advento da nova técnica baseada nos tipos móveis e na prensa, encabeçada por Gutenberg²³, conforme Chartier (2009, p.07), “transfigurou a relação com a cultura escrita”, porque progressivamente os livros deixaram de ser peças raras e caras, presentes, sobretudo, nas bibliotecas dos mosteiros, e nas casas de famílias renomadas para se tornarem objetos de comum acesso e baratos.

Isso, sem duvida, foi um dos mais decisivos passos de transmissão e de democratização da informação porque tomou grandes proporções espaciais e foi responsável em alcançar, progressivamente, diferentes meios sociais e diferentes públicos de leitores.

Entretanto, interpretando analiticamente a imprensa, percebemos que ela surgiu no devido tempo em que existiu uma demanda social de leitura, ou seja, a inovação

²³ Milanesi (2002, p.25) complementa nosso posicionamento ao afirmar que: A imprensa de Gutenberg surgiu, então, para incrementar o barateamento da produção de livros e a disseminação do conhecimento (...) o suporte papel fabricado com fibras vegetais, muito mais barato e mais fácil de ser manufaturado do que a pele de carneiro permitiu o aumento extraordinário de obras disponíveis. (...) o raro e caro tornou-se acessível. A bíblia, por exemplo, (...) já poderia ser conhecida por leitura, e não apenas pelas prédicas eclesiásticas. (p.25).

tecnológica – a imprensa - se impôs, sobretudo, por causa de uma necessidade criada socialmente: a necessidade por livros, que independia da existência de instituições de ensino.

Lyons (2011, p.10) reintera essa ideia afirmando que “os britânicos e os franceses aprenderam a ler antes mesmo que a escola primária universal se tornasse disponível e compulsória”, eles aprendiam em casa ou em mosteiros, com professores particulares, geralmente padres.

Por outro lado, a procura por livros aumentou com o surgimento e difusão das universidades e da erudição humanista, sendo responsável em criar um crescente mercado de livros entre as elites religiosas e também seculares.

Nessa conjuntura, o trabalho manual dos escribas, já não dava conta em suprir essa demanda social de letrados. E com a progressiva melhora na alfabetização e educação no contexto europeu (SCARPIT, 1976), esse trabalho ficou cada vez mais aquém da demanda, que agora contava com um rol de letrados cada vez maiores, incluindo outras camadas sociais.

Se antes o monopólio do saber era concentrado, sobretudo nos mosteiros, sendo peça fundamental na formação religiosa, agora, esse poderio fora quebrado, “permitindo que todo e qualquer alfabetizado pudesse ter a disposição inimaginável de informações da sociedade pré- Gutenberg”. (MILANESI, 2002, p.26). Houve uma progressiva quebra desse monopólio do conhecimento.²⁴

Ou seja, além da eficácia e da naturalidade no que tange ao sucesso da técnica sobre o território, o desempenho do advento da imprensa se deu, sobretudo, pela superação do fator ignorância como condição de domínio das mãos dos religiosos e poderosos.

Essa expansão dos livros e da massificação da leitura abriu precedente inclusive para que os escritos fossem importantes em acontecimentos que mudaram decisivamente a história ocidental²⁵

²⁴ Milanesi afirma que mesmo com a velocidade do processo gráfico e o alcance da dispersão dos livros, a demanda por livros passou a ser tão intensa que não mais seria possível esperar o tempo de fabricação do livro para divulgar um novo assunto ou descoberta, o que resultou na criação das mídias periódicas, como revistas e jornais, como uma possibilidade manter as pessoas atualizadas de forma mais ágil. (MILANESI, 2002).

²⁵ Lyons (2011, p.10) aponta como momentos históricos que dependeram dos livros para terem se concretizados: O Renascimento, A Reforma protestante, a revolução Científica e a era do Iluminismo. Para o autor, todos esses acontecimentos valeram-se da palavra escrita para a sua difusão e influencia permanentes.

Como exemplo podemos ressaltar a pesquisa de Christopher Hill (2003) na qual tendo a Inglaterra como referência, demonstrou que o acesso massificado da população inglesa à bíblia sagrada no século XVII foi responsável por inúmeras manifestações que impactaram tanto o território inglês como as nações que mantinham relações comerciais com o país, isso pelo poder da palavra escrita.

Muitas literaturas consideram o advento da imprensa como a maior revolução na história dos livros, trazendo nas entrelinhas de seus escritos a compreensão de que haja uma superioridade da técnica, ou que a técnica seja algo supra humano, como se ela não fosse uma invenção da própria humanidade, e como se as mudanças de cunho sociocultural percebidas pela apropriação técnica não fosse proveniente da resignificação própria dos sujeitos ao que se refere a realidade.

Deslocam-se assim, os sentidos e os valores humanos das técnicas. Entendemos, entretanto, que é propriamente a cultura quem dá sentido à técnica. Levy (1999, p.21) nos auxilia nesse entendimento, afirmando que:

(...) não somente as técnicas são imaginadas, fabricadas e reinterpretadas durante seu uso pelos homens, como também é o próprio uso intensivo de ferramentas que constitui a humanidade enquanto tal (junto com a linguagem e as instituições sociais complexas). (...) o mundo humano é ao mesmo tempo técnico.

Se olharmos por esse ângulo, não foi a imprensa quem revolucionou a história dos escritos, mas foram os novos hábitos de leitura advindos culturalmente pela demanda atrelada ao surgimento do códice que principiou uma mudança significativa na comunicação para o homem.

Chartier (1994), e Belo, (2008) partem desse princípio e dão ao códice o maior crédito na criação e elaboração de novos hábitos do relacionamento do homem com os escritos. Isso porque, para Belo (2008), “não é a técnica em si quem promove revoluções, mas são transformações de hábitos e de demandas sociais quem têm essa capacidade.” Chartier, autor lido por Belo, afirma que:

(...) a invenção da tipografia não revolucionou a forma do livro, nem seu conteúdo, nem a maneira de ler. Não podemos dizer que as inovações na técnica de reprodução dos textos produzam, por si só, revoluções na relação com o escrito. Na longa história do livro, as grandes alterações foram produzidas por transformações culturais e sociais mais profundas. (CHARTIER 1994, p. 29)

Os créditos da imprensa são incontestáveis na iniciação de uma história de circulação da informação jamais vivenciada na história, mas ela necessitou de vários outros fatores culturais para acontecer, como por exemplo, o surgimento do papel como material essencial na produção em larga escala, e mais significativamente o desenvolvimento da escolarização, e da demanda de leitores, como já citado (CHARTIER, 1995).

Assim sendo, não podemos dar à técnica a função de agente de mudança social, sendo considerada como muitos fazem como superior em detrimento da capacidade humana em atribuir-lhe sentido. Nesse caso específico, ao que se refere ao surgimento da imprensa:

Falar da impressão gráfica como agente de mudança é dar muita ênfase ao meio de comunicação, em detrimento de escritores, impressores e leitores que usaram a nova tecnologia, cada qual segundo seus próprios e diferentes objetivos. Talvez seja mais realista ver a nova técnica (...) como um catalisador, mais ajudando as mudanças sociais do que as originando. (BURKE&BRIGGS, 2006, p.30).

Por outro lado, é ressaltado-se que um conjunto de outros acontecimentos encontra-se vinculados às proporções alcançadas pela imprensa, a técnica em si não seria capaz de alcançar as proporções que conseguiu sem que não a acompanhasse: o barateamento do livro, sua industrialização, a melhora na impressão, sua fácil circulação pelas estradas progressivamente aperfeiçoadas, sua expansão comercial em escala nacional e internacional e, sobretudo, a maior quantidade de leitores ávidos por livros.

Todas as mudanças apresentadas até então se metamorfoseiam e deslançam no último grande acontecimento da história dos escritos apresentados por Darton (2010), que se iniciou com o advento da comunicação eletrônica e estende-se até os nossos dias com a internet e a conseqüente comunicação em rede de computadores.

Na história da comunicação, nada se compara ao que a humanidade vivencia na atualidade. Em primeiro lugar, porque não nos limitamos aos suportes “livros” para

adquirirmos as informações; e em segundo lugar, porque não dependemos necessariamente da educação formal para lê-las ou para que as produzamos.

Nossa conjuntura social leitora é diferenciada. Diferenciada até mesmo da sociedade dominada pelos manuscritos difundidos em larga escala pela imprensa, no qual, em linhas gerais, a informação era difundida de maneira relativamente lenta, sendo experimentada individualmente, e sendo explorada, sobretudo por leitores com o domínio da decodificação da linguagem escrita.

A informação agora não está geograficamente limitada, mas é ilimitada instantânea e sua difusão é rapidíssima. Ela pode ser compartilhada instantaneamente e a produção para o consumidor é barata e toma proporções de acesso muito elevados, ou seja, deixa de ser posse de alguns e passa a ser domínio público, tudo isso graças ao surgimento dos computadores, e das redes interligadas pela internet. (MARTINS, 1996)

Por outro lado, na sociedade eletrônica, não é necessária formação especial para que se tenha acesso; ela é acessível a todo público, desde que saiba lidar com as tecnologias informatizadas da comunicação. Darton (2010) sintetiza a velocidade das mudanças dos escritos da seguinte forma:

[...] da escrita para o códice foram 4300 anos; do códice aos tipos moveis 1150 anos; dos tipos moveis a internet, 524 anos; da internet aos buscadores, dezessete anos; dos buscadores ao algoritmo de relevância do Google, sete anos; e quem pode imaginar o que está por vir no futuro próximo? (p.41)

Na era da informatização, os leitores mudam, assim como a forma de leitura. No entanto, a maneira de leitura tradicional, o livro impresso ainda encontra lugar na conjuntura da cibercultura, tendo em vista o fato de haverem múltiplos leitores e múltiplas formas e acessos às leituras. A seguir, aborda-se essa interface de leitores, as permanências e as mudanças culturais de delas emanam.

2.4 O valor e a resignificação da leitura na cibercultura:

Ler significa aproximar-se de algo que acaba de ganhar existência
Ítalo Calvino

Não nos deteremos na história da leitura em si, mas na importância do ato de ler e suas implicações nos tempos atuais, nos quais muito além de decodificação dos símbolos linguísticos, ela é interpretação da realidade cibercultural.

Nada que tentemos escrever para definir de modo efetivo o que significa ler pode representar verdadeiramente o que acontece internamente nos sujeitos no ato da leitura. É algo que não ocorre somente na esfera ocular, na junção de palavras, de frases, ou na passagem manual de uma página a outra.

Algo não muito bem definido ocorre: o texto - em palavras ou em imagens fixas ou em movimento - progride, enraíza-se; o corpo todo reage enquanto se processa a leitura. Tudo está interligado: percepção e compreensão do deciframento de códigos linguísticos e da realidade, e tudo interfere: o formato do livro – manual, digital, ou a própria paisagem - o local da leitura, a forma de se ler.

Entretanto, por ser algo próprio do homem, assim como a linguagem o é, todos os seres humanos estão capacitados a desenvolverem-na, na medida em que se exponham à linguagem, aos códigos.

Manguel (1997) escrevendo sobre essa complexidade de conexão de todos os elementos que ocorrem na leitura cita em sua obra alguns estudos realizados em neurolinguística que demonstraram que todos os seres humanos nascem com um hemisfério cerebral próprio ao desenvolvimento da codificação e decodificação da linguagem. Ao findar a análise das pesquisas, ele conclui que:

No momento em que o primeiro escriba arranhou e murmurou as primeiras letras, o corpo humano já era capaz de executar os atos de escrever e ler que ainda estavam no futuro. Ou seja, o corpo era capaz de armazenar, recordar e

decifrar todos os tipos de sensações, inclusive os sinais arbitrários da linguagem escrita ainda por ser inventado. (MANGUEL, 1997. p.50).

Ou seja, todo homem é capaz de ler. Isso independe de fatores socioculturais, pois é fruto da condição humana. Dito isso, abordaremos duas interpretações que não se anulam, mas que se complementam a respeito do ato da leitura: uma que está relacionada com a decodificação da palavra escrita, e outra referente à perspectiva cognitiva sociológica, que a torna uma prática mais complexa, relacionando-a a produção de sentido e como consequência, produção de cultura.

Nessa produção de sentido, a importância do ato de ler, toma proporções fenomenológicas, atingindo um ato de criação e recriação infinda da realidade possível pela capacidade imaginativa que emana do ser humano.

Nossa empiria em relação ao ato de ler coincide com a definição clássica do que vem a ser a leitura. É o primeiro viés interpretativo apresentado por Martins, no qual o ato da leitura está relacionado ao seguir o “letra a letra” os símbolos do alfabeto.

Essa clássica definição a direciona como a capacidade humana de “decifrar mecanicamente os signos e códigos linguísticos estabelecidos na sociedade por meio de um aprendizado que é condicionado por estímulos e respostas” (MARTINS, 2006, p.31), ou seja, concentra a ideia de decodificação da palavra escrita.

Mas a leitura não é somente o ato mecânico de decifrar palavras, porque os códigos da linguagem não são destituídos de sentido. Não é somente o texto quem progride no ato da leitura, mas o sujeito desenvolve o potencial da produção do sentido linguístico, da comunicação, e do próprio conhecimento na interpretação da sua realidade.

Nessa conjuntura, a leitura adentra em um campo diversificado. O campo do sentido. Para Goulemot (2001, p.107), a leitura “é sempre produção de sentidos”. Ela sempre é atribuição de sentido à realidade, é um ato que interliga conjuntamente fatores internos e externos dos/nos sujeitos.

Nessa conjuntura, ao colocar a produção do sentido como central no ato da leitura, Ricoeur (1990, p.131) a entende como “um momento fenomenológico, no qual ocorre a convergência entre narrativa histórica e de ficção”.

Não é somente produção de sentido, mas um momento fenomenológico de convergência entre o científico e o artístico, fundamentais na formação plena de um sujeito que ao ler está a desenvolver sua capacidade nata de interpretação linguística.

Em ser um momento fenomenológico, a leitura tem a capacidade de proporcionar ao leitor o deciframento de sua própria existência em se decifrar os sentidos dos códigos da linguagem. Ou seja, por ela, o leitor é capaz de entender que sua existência cruza o espaço e o tempo e que a história na verdade não se constitui somente de fatos passados, mas que ele próprio é o resultado de um fluxo do tempo, um fluxo de vidas próprio do tempo.

Essa apresentação a respeito do tempo enquanto fluxo de vidas é feita por Salasnky, (2006). Nas entrelinhas do seu escrito, ele entende o tempo enquanto entidade coletiva proveniente de uma sucessão de passados que se tece na consciência enquanto nela se desenvolve a vida. Disso desprende que todos os sucessivos passados mantêm entre si relações não indiferentes, capazes de revelar a essência humana.

Humberto Eco (2011) afirma que o leitor tem a capacidade de viver outras vidas; pois ele pode interpretar fatores referentes a sua essência pelo que foram os antepassados e a partir desse conhecimento, a realidade pode ser recriada.

Formar e deformar a realidade estão intrinsecamente relacionados à competência humana de imaginar. Etimologicamente, a palavra imaginação diz respeito à capacidade de formar imagens. Ao ler, o sujeito está imerso num constante processo de formação de imagens, ou seja, a um processo peremptoriamente imaginativo.

Sobre a aptidão humana de imaginar, Bachelard (2005) vai além, afirmando que o ato de imaginar é a capacidade não de formar, mas de deformar imagens, ou seja, imaginar é sempre inovar. É criar um novo sentido daquilo que já existe; é criativamente unir o que se conhece ao que se está apreendendo pelo contato com novas coisas, e criar novas imagens, novas realidades.

Para o autor, a imaginação não é um estado de espírito, mas é a própria existência humana. Assim, se somos nós quem criamos a realidade, e a imaginação é a nossa própria existência, a realidade é tão ilimitada quanto a nossa imaginação.

O mesmo autor compreende que a Literatura é algo insubstituível porque

preenche um desejo humano e a capacidade de dar vida à imaginação se consolida pela escrita. Conforme ele:

A imaginação em nós fala. Nossos pensamentos falam. Toda atividade humana deseja falar. Quando essa palavra toma consciência de si, então a atividade humana deseja escrever, isto é, agenciar os sonhos e os pensamentos. A imaginação se encanta com a imagem literária. (BACHELARD, 2001, p.257)

A leitura, portanto, auxilia o homem a ir além. Torna-se um voo infinito em possibilidades, ao ponto de tornar um homem que pouco ler, ou que não percebe o potencial que emana da leitura, em um homem de história limitada; que desconhece seu passado, suas raízes e finda em desconhecer a si mesmo.

Assim, a capacidade de ler produz a reinvenção do conhecimento. O leitor apropria-se da informação e do pensamento do autor de forma que existe a possibilidade de autor e leitor, mesmo que não corporeamente, travarem um diálogo; eles se comunicam na leitura.

Caminhamos assim, à perspectiva cognitiva sociológica da leitura, que tomando o sentido da leitura como base, nos possibilita adentrarmos numa interpretação mais complexa em relação a ela atingindo a instância da cultura.

Nessa abordagem, Conforme Martins (2006, p.31), a leitura é: “um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais”. Em miúdos a definiríamos como um processo cultural.

Essa postura de considerar a cultura como central nessa discussão da leitura parte da ideia, de que é da cultura que emergem todas as condições de existência das praticas sociais (COSGROVE, 1983), ou seja, ela é central em qualquer discussão que pretenda contribuir e dar efetivo sentido a essas práticas.

A leitura, portanto, só existe porque os indivíduos existem para dar sentido às coisas (CAVALLO, 1997). Esse sentido, antes de qualquer coisa é atribuído por intermédio de uma leitura primordial, que é a leitura de mundo. Nosso primeiro contato não é com as

letras, mas é com o mundo. Ler, nesse sentido, é antes de tudo, perceber e enxergar o mundo e enxergar-se no mundo.

E isso se consolida na medida em que identificamos nossas preferências que só existem porque estão recobertas de sentidos e significados que as damos. A tenra idade já demonstra que somos movidos por preferências intrínsecas

Por exemplo, um recém-nascido, mesmo não tendo o domínio da linguagem já atribui sentido ao mundo, sentido limitado, é claro, sobretudo baseado na identificação daquilo que lhe traz conforto: a luz ou a temperatura podem atrapalhar seu sono tranquilo, ou seja, suas preferências surgem da atribuição de sentido dado ao ambiente, no momento; seu mundo.

Ler, nessa conjuntura, é dar sentido a tudo quanto existe, é compreender os costumes, as práticas sociais que são essenciais ao convívio harmonioso de determinado povo, identificar o gosto culinário, as manifestações religiosas, a música, ou seja, ler é primordialmente interpretar a cultura – a nossa própria, e a de fora.

Adquire-se leitura, antes de qualquer coisa, vivendo, donde – leitura de mundo. Todo mundo vive, então todo mundo lê.

Como já se disse, não existe como desvincular decodificação de compreensão. Ambas as interpretações, para Martins (2006), são válidas, pois se complementam. Decodificar sem compreender é inútil e não é possível compreender sem decodificar.

Ressalta-se, todavia, que os sujeitos que possuem uma leitura mais apurada que outros, geralmente encontram no conhecimento humano acumulado essa potencialidade. Tudo o que lemos, estamos decodificando, e em se decodificar atribui-se interpretação/compreensão. Ou seja, a leitura da palavra implica a continuidade da leitura do mundo, como afirma Paulo Freire (1982).

Assim, o ser humano lê o conhecimento e se reconhece nele. Não importa por meio de que linguagem se faz a leitura, o “ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano” (MARTINS, 2006, p.30).

A cultura e suas manifestações são livros. Livros sem palavras, ou melhor, livros de palavras naturalmente decodificadas. Que podem ser lidas ao ar livre, sem a interferência

da noção que nos prende necessariamente à clássica interpretação da leitura, na qual só poder ser realmente leitura o que se relaciona a textos linguísticos nos quais os livros são os exemplares mais legítimos atreladas a práticas pedagógicas rígidas dependentes de contextos escolares.

São livros abertos que se expressam pela linguagem da apresentação, da encenação, dos sons, das imagens. São textos que podem ser lidos pelos sujeitos e que os faz identificarem-se nessas múltiplas linguagens.

Assim, a leitura não se restringe a livros, a suportes, mas não os anula, pelo contrário enriquece-se neles. Lemos não somente letras, mas temos a capacidade intrínseca de lermos cultura, pois somos formados de e pela cultura. É por isso que podemos afirmar que fora e além do livro, existem muitos leitores.

Como já fora discutido, a cultura contemporânea está enlaçada em um novo contexto, um contexto cibercultural. Os sujeitos, conformados com a nova realidade tecnológica e imagética advinda dessa nova cultura, são sujeitos que estão o tempo todo lendo imagens e tecnologias multimidiáticas, ou seja, eles leem e buscam muito além de letras.

A produção de sentidos no ato da leitura das gerações multi tecnológicas não se restringe à palavra escrita, mas a leitura parte de um universo completamente diverso e do conformado em outras décadas.

Na introdução de seu trabalho a respeito de leituras de imagens, Lucia Santaella (2012) defensora eximia das multileituras nos espaços de aprendizagem da sociedade atual nos informa que essa multiplicidade de leitores vem aumentando historicamente, e são fruto dos novos sentidos sociais atribuídos à realidade, a saber: construção dos novos valores fruto da imersão social na era tecnológica. Ciente disso, a autora resume os múltiplos leitores da contemporaneidade:

Há assim leitores de imagens no desenho, na pintura, na gravura e na fotografia. Há leitor de jornal, revistas. Há o leitor da cidade, leitor de símbolos e sinais em que se converteu a cidade moderna, uma verdadeira floresta de signos. Há o leitor-espectador da imagem em movimento, no cinema, televisão e vídeo. A essa multiplicidade, mais recentemente veio somar o leitor da imagem evanescentes do grafismo computadorizado e o leitor do texto escrito que, do papel, saltou para a superfície das telas eletrônicas. Na mesma linha de continuidade, mas em nível de complexidade

ainda maior, hoje, esse leitor das telas eletrônicas está viajando pelas informações nas redes dos computadores um novo tipo de leitor que tenho chamado de “leitor imersivo”. (SANTAELLA, 2012, p.12).

A leitura, portanto, enquanto um ato social está imersa na cultura. Assim, os leitores da cibercultura, da cultura contemporânea são leitores multimídias, diversificados e ávidos por movimento e interatividade. Não estão contentes com a leitura única da palavra escrita, mas exigem muito mais que isso, pois identidade e identificação na cybercultura atrelam-se a imagens fixas ou em movimento.

Não queremos dizer com isso que a leitura da palavra escrita não seja de extrema importância na cultura atual, na verdade ela é o ponto inicial para o desenvolvimento de muitas outras habilidades linguísticas, mas queremos afirmar que as gerações cyber culturais aprendem muito mais com a resignificação da leitura, pois estão imersas em imagens, como Lucia Santaella²⁶ prossegue afirmando:

Desde a invenção da fotografia, depois seguida de uma série de meios imagéticos – cinema televisão, vídeo - e agora em plena efervescência dos meios digitais, com suas variadas interfaces – computadores, desktops, Iphones, I pads -, o ser humano está rodeado de imagens por todos os lados, em cada canto e minuto do seu cotidiano, isso sem considerarmos que, quando dormimos continuamos a ver imagens nos sonhos.

Diante disso, concluímos que a imagem tem sua importância nos processos educativos, assim como a leitura adentra numa multiplicidade de códigos de linguagem, sobretudo relacionada à linguagem multimidiática. Vivemos na Era de novos leitores. Não somente leitores de palavras escritas, mas leitores multimidiáticos: leitores de imagens, de sons, e também da palavra escrita.

Da mesma forma que a cultura ao ser hibridada pela inserção das tecnologias nas relações interpessoais ampliando e criando novas necessidades e novas formas de leituras na sociedade da informação, as bibliotecas, entendidas como espaços educativos que promovem o contato dos sujeitos com o conhecimento, culturalmente sofrem o mesmo processo. O capítulo a seguir explicará a assimilação do valor histórico-geográfico das bibliotecas no

²⁶ Idem, p.14

decorrer dos séculos aos tempos hodiernos.

3. O VALOR GEO-SIMBÓLICO DAS BIBLIOTECAS: FUNDAMENTO DOS PATRIMÔNIOS EDUCACIONAIS

3. O VALOR GEO-SIMBÓLICO DAS BIBLIOTECAS: FUNDAMENTO DOS PATRIMÔNIOS EDUCACIONAIS

As bibliotecas são verdadeiros tesouros da humanidade; são expressamente espaços com potencial simbólico do poder e da dominação advinda do conhecimento. Esse é o seu valor patrimonial; um valor indubitavelmente reconhecido por todos.

Todos elogiam escolas e municípios que possuem bibliotecas em suas dependências. Quando algum – pequeno ou grande - município midiática a construção de uma biblioteca pública, ou quando um sujeito diz “estou indo à biblioteca” por trás disso existe uma intencionalidade que perpassa o valor simbólico dela; um valor que se justifica para além da materialização do prédio em si. Esse valor foi construído e conformado historicamente

Não teria o mesmo efeito, por exemplo, se essa mesma pessoa que disse “vou à biblioteca” dissesse “vou ao shopping” ou se a construção a que o prefeito do município se referia fosse a de um conjunto de lojas. O valor intrínseco aos espaços bibliotecários diz respeito a um universo potencialmente educativo, por isso, de elevação da condição do sujeito humano.

A importância disso é o potencial de propiciar ao homem um maior domínio dos

códigos da linguagem, e o aprimoramento da capacidade retórica por intermédio do acúmulo de capital cultural ao acessar os saberes que um dia foram midiaticizados.

Consciente ou inconscientemente está apreendido junto ao saber popular que usufruir de uma biblioteca, que para Darton (2010) é “um centro de saber milenar”, que “tem cheiro” de aprimoramento cultural, é algo de extremo valor para a pessoa humana.

As novas demandas de leitores hibridadas pela sociedade da imagem são também criadoras de novas demandas de espaços de saber? Na sociedade atual, duas situações podem acontecer com as bibliotecas: serem espaços resignificados de acordo com as necessidades demandadas socialmente pelos sujeitos atuais e comunicar satisfatoriamente seu valor, o que a transforma em um patrimônio vivo e vívido, ou ela pode permanecer com o ranço do passado, e ser menosprezada pelos usuários que mesmo minimamente compreendendo seu valor simbólico, por não se identificarem com o arcaico espaço, em não terem suas necessidades de “sujeitos leitores contemporâneos” supridas não usufruem-no.

As bibliotecas podem ou não cumprir a função de patrimônios educativos, desde que estejam em consonância com as demandas culturais da atualidade. O peso simbólico desse valor educativo encontra-se com menor ou maior força imbricado em nós, sujeitos contemporâneos que constantemente metamorfoseiam a cultura; esse valor teve um início perpassou milênios e chegando aos dias de hoje.

No tópico que segue, é mostrada a consolidação desse valor patrimonial conformado tanto na história das bibliotecas no ocidente, quanto no Brasil; um valor que excede os muros que seguram livros, em salas e prateleiras, e que define relações de poder, entre nações e entre pessoas ao longo da história humana.

3.1 A consolidação histórica do valor das Bibliotecas no ocidente.

A razão de ser e de existir de uma biblioteca sempre esteve ligada a relações de poder; um poder que emana da posse do conhecimento descoberto, acumulado e midiaticizado. O conhecimento sempre foi uma das principais ferramentas de dominação entre nações e pessoas, capaz de organizar e de crescer as sociedades em técnicas e tecnologias. Todo o

valor das bibliotecas na história está imbricado nessa condição.

Os estudiosos da biblioteconomia afirmam isso, ressaltando que a função dela em miúdos é e sempre foi a de: “preservação dos registros de informação, (...); a organização da informação (...) e a disseminação da informação” (SILVA, 2011).

Em posse dos principais acontecimentos históricos que dizem respeito às bibliotecas, conseguimos entender como esse valor foi fortalecido e chegou até nós. Também é possível entendermos como a construção/espacialização e a gestão das bibliotecas sempre redundaram em possibilidades de dominação.

Por isso, a disputa pela informação sempre foi algo presente nas civilizações, e apropriar-se dela sempre significou *status* de superioridade cultural entre nações e pessoas. Foi na Mesopotâmia que surgiram as primeiras bibliotecas do ocidente. Nesse primeiro momento elas eram colaboradoras do bom funcionamento da sociedade, sendo espaços reservados para armazenar registros de tributações e leis jurídicas. O registro escrito passou a ter um maior valor que o registro oral, pois independia do homem, da comunicação oral para ser propagado no futuro.

Aperfeiçoando-se a escrita, com o surgimento do alfabeto Grego²⁷ surgiram também melhoradas versões de bibliotecas, como a biblioteca de Alexandria considerada uma das maiores bibliotecas de registro e o maior símbolo do poderio intelectual do mundo antigo.

Alexandria foi o berço da manufatura do papiro e isso foi o primeiro passo para dar-lhe um lugar de privilégio frente aos outros estados/nações no que se refere ao acúmulo de escritos; em contexto ocidental, não existia nenhuma espécie de suporte de melhor capacidade para conservar e dar mobilidade aos escritos.

Por outro lado, ao entenderem o poder da informação para o desenvolvimento do conhecimento e de teorias científicas, Alexandria passou a ter aspirações de alcançar a universalidade do saber, buscando reunir a maior quantidade de conhecimento existente no contexto ocidental.

²⁷ O grande diferencial do alfabeto Grego foi o fato de ele conseguir representar o som da voz humana pelos símbolos criados. Isso facilitou muito o acesso e redundou em uma revolução da leitura e da escrita do mundo antigo, sendo ainda o precursor de outros alfabetos existentes na atualidade.

Conta-se que Intelectuais Gregos conhecidos atualmente por seus grandes feitos ou descobertas científicas como Arquimedes, Aristóteles, Estrabão e outros, eram frequentadores exímios das bibliotecas de Alexandria, justamente por serem coniventes tanto com as aspirações de tal lugar, como por entenderem que necessitavam desse espaço para incrementar suas teorias com a leitura de outras obras encontradas ali.

Battles (2003), após a realização de uma longa pesquisa sobre tal biblioteca, nos faz entender isso. Aponta ainda para o fato de que muitos intelectuais, sobretudo gregos da história eram patrocinados pelo governo de Alexandria para se utilizarem dessa biblioteca e produzirem conhecimentos inovadores, a fim de serem aliados indiretos tanto da aspiração de universalidade quanto da reafirmação do *status* intelectual de Alexandria frente a outras nações.

Além disso, Battle (2003) afirma que um dos pré-requisitos para que esses intelectuais se utilizassem livremente da biblioteca era que caso ao possuíssem obras, de suas autorias ou não, permitissem que os escribas da Biblioteca as copiassem para somá-la ao acervo de registro da grande biblioteca. Battles (2003, p.35) elucida que:

(...) atraindo intelectuais para Alexandria, convidando-os para viver e trabalhar a custa do tesouro real e pondo a sua disposição um estoque imenso de livros, os ptolomeus transformaram as bibliotecas num imenso aparato de assessoramento sob o controle da casa real. As implicações estratégicas de um monopólio sobre o conhecimento (especialmente em medicina, engenharia e teologia, áreas em que Alexandria se destacava) não passaram despercebidas aos ptolomeus. Os livros dos que visitavam a cidade eram confiscados, copiados para a biblioteca e adornados com uma etiqueta que se lia “dos navios”.

Não há dúvida quanto à compreensão dos ptolomeus de que uma das formas de dominação mais eficientes se constituía no aprimoramento progressivo do conhecimento. Alexandria²⁸ construíra seu grande poder cultural e de dominação fundamentada nisso. Atuaram assim mediando o controle, a conservação e o acesso aos conhecimentos diversos da história antiga.

²⁸ A biblioteca de Alexandria foi uma das maiores bibliotecas já existentes na história da humanidade. Lyons (2011) conta que ela pode ter armazenado mais de 400 mil rolos de papiros, podendo ter chegado a 1 milhão em 646 depois de Cristo, quando acidentalmente, ou não, foi incendiada.

Battles²⁹ ainda explica que a ideia de universalidade de acúmulo do saber pretendido por Alexandria, foi uma das grandes responsáveis em difundir uma nova concepção a respeito do valor atribuído ao conhecimento. Eles intuitivamente impetraram nas nações a ideia de que “o conhecimento é um bem (...) uma forma de capital a ser adquirido e entesourado”. Isso foi um grande salto tanto na valorização quanto no armazenamento do conhecimento.

O alcance simbólico desse valor, obviamente compreendido por outros povos com diferentes proporções e com maior ou menor influência ptolomaica, teve consequência em outras nações e em outros tempos, como por exemplo, em Pérgamo, que sendo contemporânea e bem próximo territorialmente de Alexandria, também construiu sua biblioteca de referência no mundo antigo.

A respeito dessa difusão, Lyons (2011, p.27) afirma que: “Colecionar livros, sobretudo gregos, imitando Alexandria, tornou-se um símbolo de status cultural, e a biblioteca de Pérgamo foi estabelecida na segunda metade do século III a. C em competição direta com Alexandria”.

O surgimento de Pérgamo como força cultural também foi muito importante, pois possibilitou uma maior diversificação e expansão na produção de rolos³⁰ contribuindo inclusive para o surgimento de bibliotecas de menor porte e na massificação do valor delas para todos os povos.

Com tais exemplos, é possível perceber que, mesmo em um contexto tão remoto da história, já se tinha na história ocidental, uma compreensão solidificada da força simbólica do saber. As bibliotecas tanto eram símbolos de proeminência cultural, como símbolo da competição de status de intelectualidade entre os povos antigos.

Na Era Cristã não foi diferente, as bibliotecas de mosteiros, ou bibliotecas de padres, concentravam-se como as grandes referências do poderio intelectual. Elas foram, na verdade, as heranças do tempo de “glória” do Império Romano.

Saturado de escrita e com uma população que crescia em contato com as letras,

²⁹ Idem, p.36

³⁰ Sendo competidora da Biblioteca de Alexandria, Pérgamo idealizou um novo suporte, o pergaminho, mais eficiente e que possibilitou uma maior e melhor conservação dos escritos.

Roma construíra diversas grandes bibliotecas, sobretudo com os livros trazidos das nações conquistadas³¹ Entretanto, esse Império atingido por muitas outras nações, foi destruído e a maior parte dos escritos que pertenciam às grandes bibliotecas Romanas foi preservada dentro dos mosteiros.

Lyons³² explica que o Império Romano, na verdade, era povoado por escritos. Escritos e livros em abundância fazia parte do cotidiano dos moradores de Roma Imperial. Ele resume da seguinte forma como um império como esse que dominava inclusive o conhecimento dos povos antigos guardados em livros, reduziu seus tesouros escritos a redutos monásticos de acesso exclusivo aos padres.

No século III d. C, as grandes bibliotecas romanas do passado haviam deixado de existir. O declínio do império romano e a investida das invasões “bárbaras” levaram a uma retração da cultura escrita. O alfabetismo e a infraestrutura urbana que sustentavam e exigiam comunicação escrita entraram em colapso. Isso propiciou o declínio irreversível de muitas instituições eruditas romanas, exceto as mantidas pela igreja Católica. (p.29).

As bibliotecas de padres eram os maiores redutos dos escritos que restaram dos povos antigos³³. É bem verdade que esses espaços eram restritos, mas Milanesi (1983) elucida que sua importância está, sobretudo, na preservação de obras tanto religiosas quanto profanas e também na reafirmação progressiva do valor destinado ao conhecimento.

As bibliotecas fundiram-se como componentes essenciais dos mosteiros e em algumas ordens religiosas, como por exemplo, a ordem beneditina, aprendizes e monges eram obrigados a diariamente ter momentos reservados à leitura. Por outro lado, acervos e mais acervos eram conservados e as obras consideradas por eles mais úteis eram copiadas em pergaminhos nos escriptoriums dos mosteiros, ou seja, eram preservadas.

31 Milanesi (1983) e muitos outros autores ressaltam a perda inestimável de muitos pergaminhos e papiros dos povos antigos, pela destruição advinda das guerras entre os povos e pela fragilidade dos suportes dos escritos, os papiros e pergaminhos. Ele afirma que “ dessas grandes coleções do passado, quase tudo foi perdido. Os manuscritos que se conservam hoje são cópias feitas séculos depois da morte dos seus autores. Nas poucas obras que resistiram dessa antiguidade que fez pirâmides eternas de papiros precários, ou templos e palácios sólidos, mas pergaminhos frágeis, há referência a muitos outros textos que se perderam definitivamente

32 Idem, p.29.

33 Os estudiosos viajavam de um mosteiro para outro em busca de textos que desejavam estudar . Lyons (p.38)

Os espaços destinados à leitura e escrita dos manuscritos – parte integrante das bibliotecas monásticas - passaram a ser valorizados de tal forma que se cultivavam neles uma espécie de reverência, no qual o momento de assimilação leitora ou de copiar os manuscrito eram encarados com um respeito tamanho, tomando ares quase sacralizados.

Manguel (1997) em sua pesquisa sobre a evolução da leitura na história ocidental afirma que com a melhora na estruturação do alfabeto, e conseqüentemente da escrita dos textos, a forma de se ler também sofreu mudanças. Anteriormente era necessário que se lesse em voz alta para que a assimilação do sentido do texto fosse internalizada, mas, com essa evolução, a assimilação do sentido passou a ser possível pela leitura silenciosa.

Essa nova postura de leitura, foi muito facilmente entronizada, passando inclusive a ser regra de convivência nos mosteiros. O saber, no contexto religioso era quase sacralizado, e por isso, reverenciando-o como parte integrante e inseparável da formação de um bom padre, passou a ser cultivada pelos escribas e estudantes religiosos. O autor exemplifica essa nova postura adquirida pelos religiosos com a seguinte exemplificação de conduta nos scriptoriuns:

Depois que a leitura silenciosa tornou-se norma no scriptorium, a comunicação entre os escribas passou a ser feita por sinais: se queria um novo livro para copiar, o escriba virava páginas imaginárias; se precisava especificamente de um livro de salmos, colocava as mãos sobre a cabeça, em forma de coroa (referência ao rei Davi); um missal, pelo sinal da cruz; uma obra pagã, pelo gesto de coçar-se como um cachorro.³⁴

Os espaços bibliotecários como consequência, adquiriram uma nova dimensão de uso: eles eram espaços essencialmente complementares à formação de um bom religioso, portanto, também entendido como passível de reverência.

Assim, esperava-se dos usuários em formação religiosa que cultivassem a postura certa ao frequentá-los. Preferencialmente que a leitura fosse individual, introspectiva e silenciosa, pois indiretamente estava-se cultivando o respeito ao saber que se estava adquirindo.

Essa espécie de “sacralização do saber” foi sobretudo reafirmada no contexto

³⁴ (MANGEL, Idem, p.67)

religioso, tendo desdobramentos inclusive nos métodos educativos. Referimos-nos ao método escolástico, ou escolástica, criado nos monastérios, que em essência, “(...) consistia em pouco mais do que treinar estudantes a considerar qualquer texto (ou qualquer espécie de saber. (*Grifo nosso*) de acordo com certos critérios preestabelecidos e oficialmente aprovados, os quais eram incutidos neles às custas de muito trabalho e muito sofrimento.”³⁹ Aos que aprendiam, conforme o método, não era necessário ter a compreensão, pois ela não era uma exigência do conhecimento. Deles esperava-se, que o aprendizado viesse por regras, memorização de conceitos e textos de cor.

A postura de respeito do aprendiz pelos espaços de saber está implícita nessas exigências. Pela Escolástica esperava-se de fato uma reverência tanto ao conhecimento quanto aos espaços capazes de propiciar o acesso a ele, como bibliotecas e universidades. Conforme Manguel³⁵ esse método era atuante na Europa “em pleno século XVI nas universidades e em escolas de paróquias, mosteiros e catedrais” (...). Perdurou em muitos séculos na Europa.

Já se tinha clara e difundida por toda a Europa, a importância dos livros e desses espaços como propícios à formação pessoal e de consequente acúmulo de capital cultural. Expandiu-se sua difusão, por ter clara a noção de serem espaços propícios à aprendizagem.

O progressivo surgimento das Universidades e a apropriação de escritos por elas foi o grande próximo passo para atribuir-lhe um pouco mais de importância social. E o surgimento da imprensa, a responsável em expandir a apropriação dos escritos para outros espaços, que não somente os universitários; ajudou na criação de bibliotecas particulares, por exemplo.

O surgimento da imprensa foi, na verdade, o resultado de uma nova demanda de leitores que progressivamente se expandiam no contexto Europeu. A partir dessa expansão, Milanesi (2002, p.26) afirma que:

Progressivamente, o fator ignorância como condição de domínio foi sendo alterado. O quase monopólio do saber escapou das mãos dos religiosos, permitindo que todo e qualquer alfabetizado pudesse ter a disposição inimaginável de informações na sociedade pré-Gutenberg.

³⁵ idem, p.9

Já não se tinha dúvidas em relação à importância dos escritos e das bibliotecas. Mas a imprensa contribuiu para que a difusão desse valor alcançasse outras nações. Milanesi disserta a respeito disso afirmando que “Primeiro a imprensa se espalhou por toda a Europa; depois se tornou companheira inseparável da europeização do mundo. (...) as imprensas locais do Novo mundo eram fundadas apenas para assistir os missionários para a conversão dos povos locais. (p.63).

A concepção do poder dos escritos e dos espaços guardadores dos saberes, como os bibliotecários, foram alimentados em Território Brasileiro com a vinda dos padres catequizadores. O valor aqui atribuído aos saberes foi hibridado de maneira impositiva com a herança que obtivemos com a vinda dos Europeus ao território nacional.

Esse valor chegou ao Brasil, e como consequência de um história que nos é peculiar, um valor patrimonial (re) significado e com atribuições de grandes percalços ao que diz respeito o acesso; revestido de características culturais que são próprias a nosso povo.

3.2 O valor das bibliotecas no Brasil e o desafio do acesso ao conhecimento

O Brasil hibridou em sua cultura muitas características dos colonizadores europeus. Os primeiros livros e bibliotecas existentes nestas terras vieram dos portugueses. O valor que se construiu acerca dos livros e bibliotecas ao longo dos séculos também sofreram hibridações e foram resignificados.

Algo de concreto dessa herança nos ficou muito forte: o acesso precário e limitado aos livros e aos espaços de cultura sempre foi quesito presente em nossa história, e sem muito esforço, percebemos que isso perdura até nossos dias.

Olhar para o passado das bibliotecas no Brasil, não nos traz uma visão apocalíptica e catastrófica sobre o futuro da leitura e das novas formas de se lidar com o contingente sem medida de informações que cerca na sociedade atual, imersa em novas tecnologias da comunicação.

Pelo contrário, isso possibilita a identificação, em meio a esse caos – produtivo –

de potencialidades culturais que podem vir por intermédio desses espaços de cultura no enfrentamento e percepção dos sujeitos frequentadores e não frequentadores de bibliotecas.

Jamerson (2006, p.16) desvenda maneiras de elaboração dessas novas possibilidades, afirmando que: “Só se pode medir a efetividade da resistência se se conhece a força dominante. O conhecimento do sistema, então, é que cria condições de possibilidade para identificar as várias outras forças que existem nele.”.

Ou seja, o conhecimento da história –dominante – a respeito do limitado acesso aos espaços de saber em território brasileiro, e as hibridações que essa cultura sofreu com o posterior advento das tecnologias da informação podem perfeitamente auxiliar na elaboração de possibilidades produtivas de acesso em meio ao caos produzido pelo não acesso aos espaços bibliotecários nos contextos formais e informais da educação brasileira.

A história das bibliotecas e da informação no Brasil pode contribuir para uma reflexão mais densa sobre a relação e as possibilidades de se pensar novas estratégias para a relação proveitosa entre a sociedade brasileira e a informação.

Dito isso, é interessante iniciar com a apresentação das contribuições dos jesuítas na formação do valor cultural, referente às bibliotecas, da sociedade brasileira. Silva (2012), na realização de sua pesquisa em entender se existe uma identidade bibliotecária no Brasil, elucida os primeiros trâmites do contato dos brasileiros com os livros. Esses estiveram claramente relacionados com a vinda dos padres missionários ao Brasil.

A preocupação primordial da informação promovida pela educação dos jesuítas era a de propagação da fé, e os livros não serviam para o acesso dos catequizados, mas eram as fontes de fortalecimento dos religiosos. Em miúdos, a educação no período colonial esteve limitada à ação total da igreja, e os livros eram na verdade instrumentos apostólicos para colonização e evangelização dos brasileiros.

Formaram-se as primeiras bibliotecas brasileiras. Há quem diga, como Almeida Junior (1997, p.40), que “a qualidade e a quantidade dos acervos eram grandes marcas dessas bibliotecas de conventos”, mas que o acesso a elas era limitado a poucos: somente aos que sabiam ler e aos confinados nos conventos.

Dessa lista, quase a totalidade da população brasileira estava isenta, exceto, como

dito, os padres e os filhos de colonos ou apadrinhados que possuíam o contato com obras de forma independente.

Almeida Junior (1997) complementa que a preocupação das autoridades portuguesas em difundir a leitura e a escrita em território nacional era quase nula. Assim, a marca significativa desse momento da história brasileira, era a ignorância aos escritos já há muito tempo difundidos no ocidente.

As bibliotecas de convento perduraram até o ano de 1759 no Brasil, até o decreto instituído por Marquês de Pombal que estabeleceu que “nenhum outro convento fosse criado e que os jesuítas voltassem a seu país de origem” (SILVA, 2012, p.24).

Pombal, literalmente, decretou a expulsão dos padres jesuítas do Brasil. As bibliotecas dos conventos, assim, com a falta de conservação e cuidados públicos, foram abandonadas, seus acervos perdidos e deteriorados com a ação da umidade e dos insetos. – Não se existia ainda uma legislação responsável pelo uso e conservação dos livros e das bibliotecas no Brasil, o que ocorreu somente no século XX. Por outro lado, a deteriorização delas é uma marca clara de que nenhuma falta esses espaços fizeram aos brasileiros com a saída dos religiosos do Brasil.

Para a maioria dos estudiosos que pesquisam sobre a formação da intelectualidade brasileira, e que para isso buscam; entender da história da formação de leitores na nação, depois do século XVI, pós-jesuítas, a maior transformação intelectual sofrida pela colônia esteve relacionada com a vinda e instalação da família real ao Brasil³⁶ na cidade do Rio de Janeiro no século XIX, a partir dos anos de 1808.

No contexto social da colônia, a vinda da Família real redundou em mudanças de governança e conseqüentemente na criação de equipamentos de lazer abertos ao público, como a biblioteca real, que comportava milhares de livros de posse da metrópole, pois a biblioteca passou a ser sediada na colônia.

Sobre o contexto das mudanças que vieram junto com a Família real, Silva (2012, p. 33) afirma que:

³⁶ A vinda da família Real ao Brasil se deu por causa das guerras napoleônicas. O não aderimento de Portugal ao Bloqueio continental proposto por Napoleão à nação inglesa resultaria em ataque espanhol a Portugal, entretanto, como estratégia de fuga, toda a corte lusitana transferiu-se para a colônia brasileira, instalando-se no Rio de Janeiro, e trazendo consigo grandes mudanças sociais e políticas ao Brasil (LOPEZ; MOTA, 2012).

(...) Dom João transformou a cidade do Rio de Janeiro na capital do império e quis dar à cidade um ar europeu, digno da sede de uma monarquia. Para isso criou órgãos públicos, como ministérios e tribunais, e fundou a casa da moeda e o banco do Brasil. Também buscou estimular a produção artística, científica e cultural através da criação do jardim botânico, das escolas de medicina da Bahia e do Rio de Janeiro, do teatro real, da imprensa real, da academia real de belas artes, da biblioteca real, além de patrocinar a vinda de artistas europeus que retratassem a paisagem e os costumes brasileiros.

Para Zilberman (1996), esse também foi um momento de uma formação incipiente de leitores puramente brasileiros, o que resultou numa processual mudança de mentalidade no que se refere à maneira preconceituosa pelas quais as bibliotecas eram vistas, como instrumentos de propagação da cultura de ímpios “instrumento herético, (...) sempre com desconfiança, só natural nas mãos dos religiosos e até aceito apenas como peculiar ao seu ofício, e a nenhum outro”.

Progressivo porque além da formação de leitores, outras bibliotecas surgiram no território nacional impulsionadas pela biblioteca real que inclusive propiciou a formação de profissionais da ciência da biblioteca³⁷ para esses novos espaços criados.

A tipografia, conforme Zilberman (1996) foi outro mecanismo que, vindo com a família Real por volta de 1840, representou também, ainda que minimamente, o surgimento de mais leitores brasileiros.

É bem verdade que não se pode comparar com o surgimento da tipografia na Europa, porque no Brasil, ela não foi resultado de uma demanda por livros criada socialmente, mas foi trazida e colocada primordialmente à disposição das publicações que convinhavam ao bom funcionamento do governo português³⁸ - como legislação e ordenanças do

³⁷ Conforme Castro (2000), o primeiro curso de biblioteconomia foi um curso técnico desenvolvido pela Biblioteca Real e tendo como professores bibliotecários europeus convidados pela Corte. A evolução do controle e conservação dos livros e o surgimento de outras bibliotecas no cenário nacional fez com que no ano de 1911, já no século XX, ocorresse o surgimento do curso superior em biblioteconomia.

³⁸ Há quem diga que a tipografia, em específico, adentrou em território nacional como uma mera e cômica coincidência, pois não se intencionava trazê-la. Ela pertencia às riquezas portuguesas. Como fonte para essa informação encontramos na obra de Zilberman, que expõe a versão apresentada por Azevedo e Moreira, sobre isso nos quais afirma quem: “A origem da nossa imprensa oficial foi de algum modo, casualmente devida ao açodamento com que a Família Real abandonou o Tejo, em consequência das primeiras avançadas do exército de Bonaparte. (...) sabe-se que, pouco antes do precipitado embarque da Corte, havia o governo português recebido a encomenda feita à Inglaterra de prelos e material tipográfico que, vindos de Londres, se encontravam

governo - e não de demandas criadas pela população de leitores, como foi o caso europeu.

Somente em anos posteriores é que esse equipamento ultrapassando seu objetivo primordial começa a publicar livros de outros assuntos como ciências exatas, filosofia, medicina, história natural, além de jornais e obras didáticas, mas ainda submetida à censura Real, que ditava quais obras e quais assuntos poderiam ser informativos de interesse público³⁹. (Almeida Junior, 1997).

Isso mudou somente após o ano de 1820, quando a censura fora abolida ocorrendo a possibilidade de criação de tipografias independentes, sem a submissão ao governo Português. Para Almeida Junior (1997), a imprensa foi destaque para a preparação da independência do Brasil, mesmo que poucas pessoas fossem beneficiadas pelo acesso mais difundido dos livros.

Após 1889, ano da independência brasileira, o número de tipografias cresce; fundam-se jornais, e passam a ser publicados folhetos e livros, ampliando-se o número de bibliotecas particulares e, conseqüentemente, a gradativa quantidade de livros nas mãos das pessoas. O grande impasse ainda era o analfabetismo. Houve a proliferação dos escritos, mas o número de leitores ainda era insuficiente, e as bibliotecas ainda mais.

Foi essa a realidade em que o Brasil adentrou no século XX, no qual ser alfabetizado era coisa rara, era para grupos seletos sendo: “Talvez os padres, os bacharéis, alguns profissionais liberais e estudantes (...) essa reduzida parcela letrada da população perdia-se na vastidão do país, incapaz de estender a todos os benefícios da escola.” (MILANESI, 1983, p.31). Mais de 70 por cento da população brasileiro no século XX não sabia ler.

Machado de Assis, autor brasileiro que vivenciou o século XIX e morreu em 1908, considerado um dos grandes ícones da Literatura brasileira de todos os tempos escreveu sobre essa realidade. Ele falou que: “há um círculo limitado de leitores: a concorrência é quase nula, e os livros aparecem e morrem nas livrarias. (...) O nosso movimento literário é

ainda encaixotados na alfândega de Lisboa. Na precipitação do momento, foram remetidos para bordo da fragata Medusa, um dos navios da esquadra régia” (AZEVEDO, MOREIRA, 1881, Apud LAJOLO E ZILBERMAN, 1996, p.124).

³⁹ Se traçarmos um paralelo com a história da imprensa e dos leitores no Brasil e na Europa, perceberemos diferenças interessantes: na Europa do século XIX, o público de leitores já chegava a quase universalização; no Brasil, estando no mesmo século a nação recém-independente contava com uma taxa de analfabetismo que chegava a quase 80 por cento, não contabilizando nem índios e nem negros, conforme Milanesi (1983).

dos mais insignificantes possíveis. Poucos livros se publicam e ainda menos se leem” (Assis, apud, Almeida Junior, 1997, p.47).

Nessa conjuntura, o conhecimento de causa dos fatos sociais, ou letramento da população brasileira, teve como fonte principal de difusão no início do século XX a oralidade. Não se aprendia lendo o conhecimento difundido em livros, mas se ouvia por narrativas orais de terceiros. Isso fora um fator limitante do letramento especializado e mais formal da população brasileira.

Por outro lado, no início do século, nos anos 20 e 60 respectivamente, houve o surgimento e a rápida difusão do rádio e da TV ratificando decisivamente a oralidade como o processo principal de transmissão da informação aos brasileiros.

Milanesi (1983, p.34-35) ao retratar-se sobre esse contexto, afirma que ele significou que a maior parte do povo: “passou direto da oralidade aos meios de comunicação que a reforçaram, sem que existisse a possibilidade da cultura letrada - como ocorreu em quatrocentos anos pós – Gutenberg na Europa. (...)”.

Isso porque, como se sabe, a informação que circula por intermédio do rádio e da TV, dispensa o ato da leitura. Significa dizer que, historicamente, temos uma precária experiência de acesso à cultura letrada⁴⁰.

Consequentemente, apesar de se compreender perfeitamente a importância da informação para a formação melhorada do sujeito, há uma dificuldade facilmente percebida na educação formal e não formal dos brasileiros, advinda de uma herança hibridada de oralidade com meios de comunicação em massa.

A população brasileira adentra no século XXI ainda sem grandes êxitos na formação de leitores especializados. Neste século há o surgimento de outro meio de comunicação que se tornou outro fator limitante para a “tomada de gosto” pelos livros: a internet, que dispensa de modo rápido e muito prático os sujeitos da necessidade de ter o contato com as obras impressas ou de visitar fisicamente espaços como as bibliotecas para se ter acesso à informação.

⁴⁰ Na Europa, por exemplo, o surgimento do hábito e do prazer advindo da leitura foi desenvolvido durante 400 anos após a revolução da imprensa. Isso quer dizer que, os meios de comunicação de transmissão oral surgiram 400 anos depois da massificação do acesso ao livro e consequentemente, após o fortalecimento da cultura escrita.

Para Milanesi (2002, p.31), o advento dos computadores particulares representou mais um fator limitante para o desenvolvimento de uma identificação como estamos acostumados a pensar tanto com leitura, quanto por espaços bibliotecários, pois “a popularização do computador ocorreu antes que as bibliotecas, com raras exceções, descobrissem a sua utilidade” (MILANESI, 2002, p.31).

No Brasil, a importância e a popularização dos livros, e das bibliotecas surgem muito lentamente e muito recentemente. Esse processo de popularização de livros e bibliotecas deu-se já hibridado com o advento dos novos meios de comunicação, a saber: televisão, rádio e internet, que dispensam a necessidade do contato físico ou mesmo a necessidade de consulta a livros impressos para o devido acesso à informação.

Não há dúvida de que o valor simbólico socialmente construído e perpassado na história do Brasil chega até nós munido de relevância. Ter acesso a bibliotecas era coisa de intelectuais, da elite intelectualizada do Brasil, portanto é automática a associação de bibliotecas a público seletivo, intelectual. Dessa forma, a instituição que conhecemos no Brasil que puramente tem as características bibliotecárias as quais estamos habituados, não atrai as pessoas que não se sentem intelectuais aos moldes que foi construída a identidade desse espaço em território nacional, pois o passado cultural desse valor bibliotecário foi construído sob a égide de uma identidade elitista e excludente.

Nessa conjuntura, o surgimento dos meios de comunicação foi responsável em moldar e criar uma identidade diferenciada daquela da intelectualidade que frequentava as bibliotecas. O que se percebe é que, o acesso à informação no Brasil foi modulado e baseado já pela sociedade da imagem e do movimento, descartando qualquer possibilidade de fortalecimento identitário do povo “comum” a esses espaços bibliotecários que até hoje insistem em fazer parte do cotidiano, e que por isso mesmo não têm tanto valor educativo para grande parte da população.

Assim, percebe-se a importância de serem conhecidos os fatores que originaram as discussões que se seguem, referente à necessidade de reformulação desses espaços, que apesar de factualmente possuírem um valor entendido e comunicado socialmente, nunca foram identitariamente e puramente de grande parte da população brasileira.

3.3 Bibliotecas: patrimônios institucionalizados da humanidade

O valor das bibliotecas é essencialmente patrimonial, pois diz respeito aos saberes que foram herdados dos antepassados em toda a história de acúmulo de conhecimento da/na humanidade.

Não sendo propriamente profissionais ou leitores amantes da temática patrimonial, já acostumados e moldados com as ampliações de abordagens que alavancaram os estudos patrimoniais a partir da década de 70, o único patrimônio que se enxerga são as “coisas” materiais que são herdadas dos familiares – patrimônio privado - ou os erguidos materialmente com areia e cal no espaço urbano que, apesar de não se compreender bem, são considerados como símbolos da nação, porque dizem que eles são - patrimônio coletivo.

Assim, muitas belezas arquitetônicas e naturais são tidas como patrimônios, bem como, prédios, monumentos, praças, até parques botânicos, mas é muito comum serem desassociados do fator que os fazem de fato bens e lugares patrimoniais, que está representado além da materialidade da coisa em si, mas que adentra a imaterialidade da “coisa” física, que é o seu valor. Não um valor privado, mas um valor que advém de um autorreconhecimento coletivo daquilo que está sendo representado no espaço.

Qualquer coisa que se diga patrimônio, portanto, é um símbolo do passado carregado de valor social (FONSECA, 2009, p.36). Uma coisa herdada por uma família pode ser considerado um patrimônio, mas seu valor é familiar e, portanto, não atinge outras esferas da sociedade. Se não tem funcionalidade social – coletiva, não pode ser considerado um patrimônio com validade de valor social.

Questões gerais a respeito da temática patrimonial tiveram grande relevância na França no século XVIII. Dois séculos depois, em meados de 1930, adentrou ao contexto brasileiro.

Os patrimônios erigidos primordialmente nesses dois contextos citados giravam em torno somente dos monumentos materiais que representavam o passado presentificado da nação. Foi por intermédio dessa preocupação primordial que, de modo geral, a teorização

temática surgiu.

A palavra monumento em si denota a presentificação do passado: monumento tem origem latina *monumentum*, derivada de três outros vocábulos também latinos: *monere*, recordar, *memini*, lembrar-se; e *mementum*, a lembrança ou recordação. *Monumentum*, em linhas gerais significa: sinal do passado; algo que perpetua o passado.

A partir dessa compreensão, progressivamente surgiram os patrimônios culturais nacionais, e conseqüentemente as legislações patrimoniais das nações, tomando como base o princípio de que é papel do Estado proteger por meios legais os símbolos do passado que são signos culturais identitários da nação. Como dito, Isso ocorreu de modo intensificado na França, e posteriormente em outras nações. No Brasil foi a partir do século XX⁴¹, em 1939.

Em linhas gerais, o conceito de Patrimônios Culturais Nacionais é construído da seguinte forma: “Los patrimônios culturales Nacionales son Él conjunto de bienes muebles e inmuebles imateriales que hemos heredado del passado y que hemos decidido que merece la pena proteger como parte de nuestras senas de identidad social e histórica.” (QUEROL, 2010, p.11).

As bibliotecas, devido a seu valor patrimonial, de herança cultural do saber que subsistem a partir da simbologia do poderio do conhecimento, tomam proporções maiores de representatividade social, e seu valor perpassa instâncias maiores que as locais ou nacionais e manifesta-se em forma de direito social de toda a humanidade; é uma causa compreendida e disseminada por ONGs e organizações, sejam nacionais ou Internacionais.

A base disso está na compreensão de que a cultura é um direito de todos, descrita na declaração Universal dos direitos humanos, e, no Brasil, na constituição de 1988 no artigo 215: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”.

⁴¹ Um dos renomados pesquisadores responsáveis em estruturar as questões acerca do surgimento das teorias patrimoniais na França é Françoise Choay. Conforme a autora, um dos pontos de partida para o surgimento da preocupação com a preservação dos símbolos do passado na França, está diretamente relacionado com os resultados da destruição advindo com o desenvolvimento industrial na Europa. A autora confirma isso afirmando que: “ (...) a brutalidade com que a era industrial vem dividir a história das sociedades e de seu meio ambiente, o “nunca mais como antes”, são os responsáveis pela emergência romântica dessa preservação do passado, sobretudo na França e Grã – Bretanha (Choay, 2006, p.135 citado por D’ALESSIO, ANO p. 81). Como referência de Estudos patrimoniais no Brasil, Citamos a pesquisadora: Fonseca(2009) que pode ser de grande relevância para o aprofundamento da temática.

Como maior representatividade da força Institucional e simbólica do valor das bibliotecas, há o seguinte exemplo: no ano de 1994 a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO - lançou um Manifesto Internacional em defesa das bibliotecas, e isso mais que nunca representou em escala internacional uma preocupação pelo fortalecimento da Instituição, entendida pelo próprio documento enquanto um centro local democrático de informação. Para o manifesto⁴²

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 activo 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 (UNESCO, s.p, 1994).

Para isso, o manifesto ressalta a importância das bibliotecas como instituições capazes de auxiliar essa prosperidade democrática e ainda, reitera que o acesso a elas é um direito de todo ser humano, e que os materiais ofertados por elas devem ser dispostos em conformidade com o gosto dos usuários:

Os serviços da biblioteca pública devem ser oferecidos com base na igualdade de acesso para todos, sem distinção de idade, raça, sexo, religião, nacionalidade, língua ou condição social. Serviços e materiais específicos devem ser postos à disposição dos utilizadores que, por qualquer razão, não possam usar os serviços e os materiais correntes, como por exemplo, minorias linguísticas, pessoas deficientes, hospitalizadas ou reclusas⁴³.

A partir disso, há um incentivo para que as organizações nacionais/locais de todos os países do mundo passem a considerar os princípios apresentados em forma de apelo no manifesto. Isso é perceptível nas palavras que encerram o documento: “Todos os que em todo o mundo, a nível nacional e local, têm poder de decisão e a comunidade de bibliotecários em geral são instados a implementar os princípios expressos neste Manifesto.” (UNESCO, 1994,

⁴² Disponível em: <<http://archive.ifla.org/VII/s8/unesco/port.htm>>, acessado em 11 de setembro de 2014.

⁴³ (UNESCO, s.p. idem).

s.p).

Bibliotecas são, portanto, reconhecidas internacionalmente como patrimônios da humanidade. É um valor que adquire conotação universal; presente na maioria das culturas, e por isso, assim como a Educação, adquire conotação universalizada de direito de todos e para todos, sobretudo pela capacidade de enobrecimento da natureza humano pelo acesso ao conhecimento.

O apelo internacional da Unesco, é, sem dúvida, de extrema importância para todas as bibliotecas existentes no mundo; mas, como todo documento legal, é composto de princípios “idealizados”, idealtípicos, que reinterpretados em práticas sociais pelos sujeitos, nem sempre estão contextualizados com a realidade dessa instituição.

As bibliotecas em cada canto do mundo têm especificidades, que dependem do contexto ao qual estão inseridas espacialmente. A partir disso, para considerá-la como um patrimônio é necessário outra roupagem que relaciona-se a conotação específica do “in loco”, das micro-realidades espaciais.

Isso requer que também que se considere, assim como Dardel (2012, p.14) que o espaço geográfico não se limita à superfície, mas “Sendo matéria, ele implica numa profundidade, numa espessura, numa solidez ou numa plasticidade que não são dados pela percepção interpretada pelo intelecto, mas encontradas numa experiência primitiva (...)”. Assim, ele encontra-se perfeitamente conectado com o todo, mas com particularidades, singularidades do local a que representa.

A ideia de profundidade e plasticidade trazem um entendimento de que representado no espaço está uma essência. Uma essência que requer bem mais que a descrição da aparência para se relevar, mas que se revela na vivência subjetiva do homem com seu meio, seja natural ou social, pois o espaço é na verdade o reflexo das práticas cotidianas dos sujeitos que o produzem.

Assim, é por intermédio dessa dimensão espacial única, revelada pelas práticas cotidianas que podemos interpretar desvendar, desnudar para além da conjuntura meramente material ou institucional a que lhe é atribuída por manifestos, pelas políticas públicas de educação e cultura, a essência das bibliotecas. Por isso podemos compreender o que de fato faz uma forma simbólica tornar-se um verdadeiro patrimônio educativo.

Tal preocupação com a “essência” dos patrimônios, que está para além daquilo que dizem Institucionalmente ser patrimônio, integra-se às novas abordagens culturais da Ciência Geográfica e também das novas abordagens patrimoniais a partir da década de 70, nas quais autores como Chuva (2012) consideram como uma “virada cultural no âmbito do patrimônio”.

Munido por essas novas abordagens, Viana (2009, p.24) entende que “a palavra toma uma dimensão complexa rompendo com a abordagem tradicional de patrimônio” (VIANA, 2009, p.24), e adentra a conjuntura micro substancial de relações, de pertença dos sujeitos para com as formas simbólicas.

Virada cultura patrimonial, porque a visão da coisa material em si e institucionalizada sempre esteve muito impregnada no imaginário social, a ponto de persistir até os dias de hoje a interpretação consolidada de que os patrimônios são somente o que o Estado diz que é; monumentos de areia e cal que dão identidade à nação, ao “Estado Nação”; isso persiste desde a Revolução Francesa (ABREU, 2003).

Com essa evolução de abordagem, passou-se a questionar, sobretudo quem representava ou a quem pertenciam esses patrimônios. A que coletividade pertencia, pois geralmente não tendiam a representar nem serem usufruídos pelo povo, e sim, pelas elites nacionais. Questionou-se inclusive a função educativa desses patrimônios, pois qual o valor que é possível de ser comunicado de algo que não pertence nem é usufruído factualmente pelo povo?

Chuva (2012, p.73), nos direciona a entendermos que as novas fronteiras abertas pela virada patrimonial não desconsideram a noção de identidade nacional construída pela visão tradicional de patrimônio, mas que a amplia por considerar micro escalas identitárias na nação. Ela confirma isso da seguinte forma:

Na atualidade, a temática do patrimônio cultural continua relacionada a questão das identidades, mas com novos recortes, sem perder completamente a referencia ao pertencimento nacional. A predominância das ideias fundadoras acerca da unidade nacional deu lugar á diversidade cultural como a fala legítima na atualidade fruto de longos processos de construção democrática por meio de novas redes, dos movimentos sociais e de redirecionamentos das tensões globais, (CHUVA, 2012, p.73).

Essa nova abordagem toma uma dimensão de que é o sentido simbólico atribuído socialmente por pessoas comuns: a coisa é o que verdadeiramente importa. Esse sentido é humano e representa o que as pessoas – comuns – sentem por e através deles; traduz-se pelo gostar, pelo pertencer, pelo se autorreconhecer na coisa representada; é o sentir-se parte de algo que representa a cultura.

Para que uma biblioteca se constitua num efetivo patrimônio, ela deve ser um espaço reconhecido coletivamente por sua potencialidade educativa e vivida como tal; isso é algo, como dito, que está para além de uma decisão institucional, e que adentra na conjuntura experimental e vivencial dos sujeitos. Ou seja, uma biblioteca, para ser um efetivo patrimônio, deve ser um lugar educativo.

A partir disso, toma-se como base a fundamentação geográfica humanista a respeito do conceito de lugar, como parte integrante da discussão patrimonial, sobretudo atual. O lugar pode ser percebido como algo que desperta um sentimento mais direto, aproximado entre as pessoas e os bens culturais por constituir-se enquanto um espaço revestido de sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos que por ele, e por intermédio dele efetivam suas praticas cotidianas.

O lugar é acima de tudo subjetividade. E em se tratando do sujeito coletivo, caracteriza-se enquanto intersubjetividade espacial que representa a realidade cotidiana, a inter-relação entre sujeitos/sujeitos e sujeitos/espacos. A esse respeito atrelado ao esforço geográfico humanista em definir o conceito de Lugar, Holzer (1999, p.70) afirma que:

[...] a preocupação dos geógrafos humanistas [...] foi de definir o lugar enquanto uma experiência que se refere, essencialmente, ao espaço como é vivenciado pelos seres humanos. Um centro gerador de significados geográficos, que está em relação dialética com o constructo abstrato que denominamos de “espaço”. Tal afirmativa se concretiza, ainda mais, quando além da experiência individual de cada sujeito, o lugar se torna mediador da experiência vivida do outro, denominado pelos fenomenologistas como intersubjetividade. (HOLZER, 2003, p. 120)

O lugar, portanto, é um espaço que internaliza os sentidos, as experiências, os desejos dos atores que o praticam na realidade cotidiana. Holzer (1999, p.70) afirma ainda que:

É esse espaço dotado de valor, apreendido na sua totalidade, através da experiência do “eu” e do “outro”, que o lugar se constitui, para além de uma localização espacial, caracterizando-se como possuidor de personalidade e espírito: o lugar ganha sentido entorno do corpo, ganha respaldo, para, assim, adquirir discernimento dos fenômenos, aí ocorridos, e entendimento dos processos dinâmicos do lugar.

Isso diz respeito à base essencial de um efetivo patrimônio; o sentimento de identificar-se, de pertencimento a um determinado espaço que possui uma carga simbólica social em essência. O significado da afetividade e criatividade fortalece a relação entre as pessoas e os patrimônios.

Inclusive, ressaltamos que é exatamente a compreensão desse espaço da experiência, mediada por intersubjetividades, capaz de fortalecer na relação dos sujeitos apropriação do lugar como atores do dele, (HOLZER, 2003; 2001) explica que os patrimônios se inscrevem e se reescrevem, se atualizam.

3.4 As bibliotecas como formas simbólicas espaciais de valor desatualizado

Artefatos, ou monumentos e formas espaciais revestidos de carga simbólica social são chamados pelo filósofo Kriszotoff Pomian⁴⁴ de semióforos, e pelo geógrafo Roberto Lobato Correa de formas simbólicas espaciais. Ambos entendem que por elas se estabelece a interação entre o visível e o invisível; entre o passado - cristalizado - e o presente em movimento - que anuncia um futuro imaginado.

Intenta-se focar na visão de Roberto Lobato Correa, assim, para Correa (2007) as formas simbólicas espaciais são: [...] representações da realidade, resultantes do complexo processo pelo qual os significados são produzidos e comunicados entre pessoas de um mesmo grupo cultural [...] (p.07).

Nessa perspectiva, uma biblioteca representa um geosímbolo educativo, pois no substrato espacial enquadram-se perfeitamente no conjunto de formas espacialmente delimitadas reconhecidas na sociedade por sua importância social essencialmente educativa já apresentada.

⁴⁴ Da obra: *Entre le visible et L'invisible*, **Lire**, n.3, 1987, citado por Chauí (2006)

O autor deixa clara uma constatação: as formas simbólicas, por representarem a cultura, têm a possibilidade de se reconstruírem sem que se altere seu valor social. Há uma representação da cultura, e ela é mutável de acordo com as épocas, a reconstrução do pretérito não está subordinada à forma do passado, pelo contrário ela re – formula e refuncionaliza o passado. Ratificando isso, Correa (2007, p.13) afirma que:

O passado pode ser visto como um texto incompleto, cuja leitura permite, mais do que o presente, interpretações diversas, possibilitando reconstruções adequadas às vicissitudes de cada momento e de cada grupo social. (...) as interpretações sobre o passado e suas reconstruções pode, ser expressas de diversos modos (...). (CORREA, 2007, p.13).

Isso porque o valor desse símbolo espacial é comunicado pelos sujeitos, e esses são exatamente os construtores de cultura – são produtores e reprodutores de novas demandas e refuncionalidades simbólica espaciais.

Assim sendo, para que uma forma simbólica comunique e desempenhe socialmente sua funcionalidade social, ela deve ser atualizada em forma e função de acordo com as demandas culturais socialmente instituídas. Em outras palavras: as bibliotecas na atualidade são formas simbólicas espaciais, mas estão desatualizadas ao contexto, à cultura a que pertencem; cultura da imagem e do movimento, ou cybercultura.

Já se discutiu, no capítulo anterior deste trabalho, as mudanças ocorridas na sociedade, sobretudo a partir do século XXI que se fundamentam, em essência, nas tecnologias da informação e da comunicação. Com o advento da internet, em meados do século XX, essas tecnologias passam a ser parte integrante e inseparável do cotidiano dos sujeitos sociais.

De modo generalizado tudo sofre influência direta ou indireta das tecnologias: o trabalho, o lazer, os relacionamentos, e também as diversas formas de educar, seja pelos dispositivos legais educativos, pela autoeducação, por intermédio dos meios de comunicação ou mesmo pelos espaços que se propõem informalmente exercer essa função educativa.

Ter acesso ao conhecimento já não nos é um problema, pois todo o conhecimento que um dia foi descoberto, produzido e midiaticizado, pode ser facilmente encontrado: assistido por intermédio dos múltiplos conteúdos nas programações televisivas gratuitamente

disponibilizadas ou, mais eficientemente, podem ser acessados nos computadores pessoais no momento em que o indivíduo desejar ou entender como necessário.

Por outro lado, o sujeito dessa realidade tecnoinformacional, ou cibercultural, não precisa de muito esforço para isso; nem mesmo deslocar-se para ter em mãos o conhecimento. Na comodidade do seu lar, sentado, em pé ou deitado ele pode simplesmente ligar sua TV, ou com um simples esticar do braço, ele pode retirar do bolso seu celular, acessar a internet e em tempo real ter o acesso aos mais variados conteúdos informativos da atualidade multimidiatizado pelos hiperlinks da internet.

A internet tem a capacidade ainda de ir além: quebrando barreiras geográficas ele pode visitar lugares que talvez ele jamais consiga ir presencialmente. Pode, inclusive, acessando o Google, um dos mais importantes sites de busca da atualidade, ir virtualmente ao Egito e em ar de deboche visitar a nova versão da biblioteca de Alexandria⁴⁵, localizada territorialmente no mesmo local que sediou um dia a maior biblioteca existente na história antiga, que ficou conhecida por sua exuberância e pela audaciosa pretensão de abrigar todo o conhecimento da face da terra, falhou nisso, e progressivamente o Google vem cumprindo tal função.

O convívio hoje para se ter acesso à informação não são os regimes de bibliotecas materialmente localizadas no espaço, e sim os regimes eletrônicos de bibliotecas; hoje independemos de Instituições e locais físicos como bibliotecas e Escolas para se ter acesso ao conhecimento ou para se aprender algo.

O próprio Google, progressivamente, tem tornado os livros em “domínio público”, disponibilizando-os gratuitamente na internet pelo Google books. E isso comprova que não se é mais obrigados a ir às bibliotecas para se ter acesso aos mais diversificados livros e conhecimentos humanos.

Isso vem a calhar nesta pesquisa, pois o entendimento de que há necessidade de reformulação das formas simbólicas do saber na atualidade; nem leitores, nem educação nem bibliotecas são separados da cultura, pelo contrario, estão imersos em cultura é outorgado neste trabalho. Na verdade “a cultura é a condição de existência das práticas sociais”

⁴⁵ Site da biblioteca alexandrina disponível em: < http://www.bibalex.org/Home/Default_EN.aspx.> Acessado em 08 de novembro de 2014, h 9:40

(VIANA, 2007, p.21), e por isso mesmo deve ser o ponto de partida para a compreensão de tudo a que se proponha em análises sociais.

Dito isso, o que representa atualmente uma biblioteca nos dias de hoje? Mais do que pensar o que ela representa; é propícia a indagação: que função ela tem cumprido nessa sociedade em constantes mudanças culturais?

Sem muito esforço teórico, na maior parte dos casos, as bibliotecas brasileiras públicas municipais ou escolares não cumprem a função a qual destinam-se. A afirmação incisiva de Silva (1995) corrobora com a compreensão de que com maior ou menor intensidade, o que define as bibliotecas brasileiras, sobretudo as escolares é o silêncio e o esvaziamento.

Não existe vivacidade nesses espaços. Em sua maioria as bibliotecas públicas não passam de salas pintadas com um mórbido amarelo mostarda repletas de prateleiras com livros empilhados entre si e uma sala anexada ao lado, na qual se encontram dispostas algumas cadeiras com mesas, geralmente ocupadas por “concurseiros⁴⁶”, ou por senhores ou senhoras da terceira idade.

Quando se trata das bibliotecas escolares, salvo em alguns casos, a situação é um pouco pior. Não existe o amarelo mostarda nas paredes, nem a sala de estudo contígua nem os senhores e senhoras da terceira idade lendo as últimas notícias do jornal do dia; existe somente uma sala mal cuidada, com prateleiras e livros empilhados; nalguns casos somente as prateleiras, ou somente os livros, pois na falta de prateleiras, são empilhados no chão.

A vida e a função de uma biblioteca dependem de seu uso. Battles (2003) metaforicamente compara uma biblioteca com um organismo humano, que dentre muitas necessidades, a primordial é a respiração. A vida, ou a respiração da biblioteca, segundo compara o autor, está em seu uso: quanto mais saída e entrada de livros, e conseqüentemente de pessoas, mais vivacidade possui o organismo.

Como resultado dessa não utilização, bem como ao se confrontar função e interpretação subjetiva dessa forma simbólica percebe-se uma tensão: foram criadas para ser-

⁴⁶ Na linguagem popular, um concurseiro é uma pessoa que está se preparando para se submeter a testes de seleção em concursos públicos. Acredito que já se tornou de fato um neologismo (entretanto, foi necessário adicionar no Word para ser reconhecido como vocábulo existente na língua portuguesa).

função imaginada projetada e ideal- mas concretamente desenvolvem outra função – função assimilada, adquirida e representada concretamente. Em miúdos, elas não são utilizadas com a função a qual foram criadas, porque estão em desacordo com as demandas sociais em vigor.

Muitos estudiosos, que em anos a fio realizaram suas pesquisas e tornaram-se referência na temática tanto em contexto internacional; como Matthew Battles, Marc Baratin e Christian Jacob, como no contexto nacional; Luis Milanese, Cesar Augusto Castro, Oswaldo Almeida Junior, e Waldeck Carneiro da Silva, ao elucidar o valor expresso historicamente, e que ainda hoje é presente nas bibliotecas, deixam claro que para nada serve esse espaço se o seu valor não for comunicado.

A própria biblioteconomia, ou seja, a ciência das bibliotecas tem como fundamento base para existir princípios ou postulados que denotam o usufruto desse espaço. Lemos (2008, p.102) fala a esse respeito ressaltando que S.R.Ranganathan, o autor e fundador das leis da biblioteconomia a erigiu nos seguintes postulados: “a - os livros são para usar; b – a cada leitor seu livro; C - a cada livro seu leitor; d - poupe o tempo do leitor; e - a biblioteca é um organismo em crescimento”.

Diante das bases dessa ciência, torna-se mais clara ainda a compreensão de que o motivo da existência da biblioteca é sua efetiva utilização. Por outro lado, algo que fica muito claro nisso é que tudo deve, nesse espaço, girar em torno do sujeito utilizador.

Mas que sujeito utilizador a que nos referimos atualmente? Será que um espaço com livros e mais livros, prateleiras e mesas pode ser algo atrativo para se adquirir conhecimento na sociedade em que tudo é muito fácil conseguir, no que tange ao conhecimento e informação, aonde as imagens, os sons e o movimento educam mais que as próprias instituições de ensino?!

Ainda hoje o que professores, gestores, e responsáveis gerais pela gerência e funcionamento das bibliotecas esperam de seus usuários é que repitam o comportamento esperado pelos padres em formação nos mosteiros católicos: silêncio quase sagrado, barulho somente de cadeiras sendo arrastadas para que alguém que tem um objetivo claro: estudar as ávidas letrinhas presentes nos livros não seja atrapalhado. Afora isso, silêncio total!

Desconhece-se a necessidade de atualização desse símbolo espacial. Eles permanecem herméticos frente às mudanças da sociedade da imagem e esse é o principal

motivo do descaso e esvaziamento desses lugares.

Não será necessário com isso o fim das bibliotecas, mas o fim de uma mentalidade retrógrada a respeito delas. Tendo valor patrimonial e sendo efetivamente uma forma simbólica na atualidade, a atualização é fator determinante para que se tenha vida nesses ambientes.

Outros pesquisadores falaram a esse respeito. Darton (2010, p.16) direcionando sua análise, sobretudo, na história e desafios atuais dos livros⁴⁷ impressos, leva em consideração o surgimento de novos formatos, como o digital: “o futuro, seja qual ele for, será digital”.

Contraopondo isso, ele deixa claro que é errônea a afirmativa que anuncia o fim do livro impresso, pois isso já foi feito em outros momentos na história da comunicação, mas sem êxito, assim, foi descartado enquanto possibilidade verídica.

Essa anunciação catastrófica do fim das coisas, no âmbito da comunicação já foi vivenciada outrora. Belo (2008) dá um bom direcionamento nessa compreensão, quando em seu trabalho mostra que a anunciação do fim do livro impresso já foi feita desde o século XIX, não sendo concretizado dois séculos depois e ainda assim anunciada e temida nos dias de hoje.

Na popularização do jornal, afirma Belo (2008), Silva e Aranha, e muitos outros teóricos do século XIX audaciosamente afirmaram que o jornal havia matado o livro (SILVA; ARANHA (1858), apud BELO, 2008, p.20).

Isso, obviamente num contexto tecnológico bem diferente do nosso, mostra que “a morte das coisas” pode ser relativizada. Se a morte do livro como força histórica um dia já foi anunciada sem que de fato tenha se concretizado, é possível que hoje duvidemos também da morte ou da necessidade da morte total de espaços milenares como as bibliotecas.

Não se é possível que as bibliotecas tenham fim. Nosso presente é um momento claro de transição no qual antigas formas espaciais coexistem com novas formas. Da mesma maneira que o livro digital não foi capaz de substituir a produção e a disseminação dos livros

⁴⁷ O autor ressalta de modo mais significativo em sua obra, a questão dos livros na Era da Informação. Dos diversos formatos, e do atual, que é o formato do livro digital.

impressos, as bibliotecas e livros virtuais não são capazes de substituir por completo um espaço físico bibliotecário.

Ela é uma das instituições mais arcaicas da história, mas continua sendo um centro de saber (DARTON, 2012), e ninguém, por mais que tenha em mãos os mais renomados aparelhos eletrônicos com acesso as melhores bandas largas disponibilizadas na atualidade duvidam da proeminência e do valor desse espaço; é uma forma que subsiste em séculos e de valor patrimonial por excelência subsistindo e se fazendo presente nas escolas e nos municípios espalhados em todo o mundo.

Mas, como dissemos, os sujeitos são criadores de novas demandas culturais; são constantes resignificadores culturais: e atualmente seus gostos, preferências a suas identificações com os espaços de saberes sofrem diretamente a influência das tecnologias e da sociedade da imagem. É natural que se tenham novas demandas, também pelos espaços de saberes.

Demanda-se que ele seja capaz de oferecer bem mais que livros, mais informação, mas ofereça cor e movimento; que seja capaz de transformar imagem em interatividade. Não é possível se pensar no fim das bibliotecas, mas é urgente que se pense em sua resignificação espacial para que seja possível seu perfeito usufruto na atualidade.

Correa (2007, p.14) também esclarece a respeito do futuro. Para o autor, ele está em constante tensão entre permanência e mudança. Assim “(...) As formas simbólicas espaciais constituem importante veículo por meio do qual o futuro pode ter a sua concepção comunicada, aprovada ou contestada.” Para tanto, independente da época, as formas simbólicas devem ser projetadas de modo maleável, pensando no presente e projetando-se um futuro na qual se efetiva o usufruto.

A comunicação do valor de um geosímbolo é o que o mantém vivo em forma e função. A vida não está nos objetos inanimados, como salas, livros e carteiras, mas está no ser humano, é o uso desses espaços que os encharca de cores, sons; de paisagens de humanos e para humanos.

Esse conjunto de novas especificidades, no que diz respeito às bibliotecas na atualidade, é atendido na verdade nos espaços ou Centros Culturais, que para nós não representam somente o valor histórico do saber milenarmente construído nas bibliotecas, mas

que são verdadeiros patrimônios educativos -ou lugares educativos - da atualidade, pois atendem às demandas requeridas pelos sujeitos, comunicando com inovações constante o valor do conhecimento hermeticamente preso nas bibliotecas.

Assim, o subitem a seguir explica as renovações e permanências presentes nos centros Culturais, fatores esses que o credenciam a ser a melhor proposta de comunicação patrimonial hodierna, no que diz respeito ao universo bibliotecário.

3.5 Centros culturais: Patrimônios educativos bibliotecários da atualidade

O que define uma forma simbólica como um patrimônio, como já discutido, é o usufruto, a apropriação dos sujeitos por ele, isso o faz transporta-se de um mero espaço a um lugar patrimonial.

Todo patrimônio possui uma dimensão educativa afluída, e em se tratando de formas simbólicas educativas, como é o caso das bibliotecas, elas podem traduzir-se duplamente, dependendo da comunicação entre o patrimônio e o sujeito. Na verdade, a comunicação do valor dos patrimônios para a sociedade constitui-se um dos quesitos de sua existência. (VIANA, 2009).

Têm-se visto, ouvido e lido muitos discursos políticos e de cientistas sociais que afirmam ser a educação de qualidade a grande fonte para a resolução dos problemas sociais, e nesse mesmo ritmo retórico, são imensuráveis os discursos que mostram o quão longe estamos de resolver ou mesmo mitigar esses problemas; a educação parece revestida de insustentáveis e insolúveis impasses.

Contraditoriamente, os mecanismos pensados, sobretudo, pelo poder público a fim de promover essa educação de qualidade não primam pela força que verdadeiramente é o elo da mudança na educação, a saber: a valorização (do) social, da cultura e de sua multiplicidade de manifestações (OLIVEIRA, 2012 a), como por exemplo, das representações culturais em formas de patrimônios.

Para Oliveira (2012, p. 259), um projeto de educação patrimonial, factualmente social— é capaz de reinventar as práticas de compreensão dos bens e expressões do universo

cultural contemporâneo, e assim, é capaz de valorizar de fato os sujeitos, sendo uma saída mais que válida para se pensar em reais e significativas mudanças na educação.

Concorde a isso, algumas pesquisas têm demonstrado que além do contato dos sujeitos com os patrimônios, a educação dita patrimonial precisa proporcionar uma formação investigativa e *interativa*, ou seja, “não basta gerar o acesso ao patrimônio para estimular a identidade e o pertencimento emergente de sua força simbólica”. (Oliveira 2012b, p.108), mas deve-se ir além.

E esse ir além depende da elaboração de projetos que primem a realidade tecnoinformacional contemporânea. Essa é uma abordagem inovadora da comunicação patrimonial, e traz consigo a premente necessidade de atualização dos patrimônios, para que sejam usufruídos de modo eficaz. Como ponto de origem dessas novas propostas, Cuenca e Parrila (2009, p.36) afirmam que:

Em primer lugar hemos de entender que el objeto de trabajo y protagonista en cualquier proyecto de difusión patrimonial es el público hacia el que va dirigida la propuesta y no el patrimonio em si o los especialistas que diseñan los circuitos.

A partir disso, de acordo com os mesmos autores: “(...) los proyectos de difusión deben diseñar propuestas que relacionen el componente lúdico con un conocimiento sociohistorico riguroso, organizandose em funcion a los propios intereses de los visitantes. (p.38)”

Impossível se pensar a exploração eficaz dos patrimônios culturais sem levar em consideração a convivência entre passado resignificado pelos novos valores da civilização cibercultural, dita global; pois, mudam-se as épocas, e juntamente a isso, mudam-se os gostos e as preferências. Os símbolos culturais são resignificados pelo modo de vida atual.

Sabendo disso, Cuenca (2004) traz um panorama geral a respeito da comunicação patrimonial tradicional em contraponto com a dita interativa, ou atualizada, na tentativa de mostrar a evolução dos projetos de comunicação patrimonial, sobretudo em escolas, como pode ser visto na Tabela 2.

TABELA 2 - CARACTERÍSTICAS DE LA DIFUSIÓN PATRIMONIAL

PROPUESTAS	TRADICIONAL (MATTOZZI, 2001)	INTERATIVA (CUENCA, 2004)
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Transmitir conocimientos • Valorar el significado del patrimonio • Promocionar el disfrute extemporáneo 	<ul style="list-style-type: none"> • Transmitir conocimientos • Potenciar la necesidad de la conservación del Patrimonio • Conformar y respetar identidades • Desarrollar el respeto intercultural • Formar ciudadano comprometidos
ORGANIZAÇÃO DE ATIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha e Lectura • Observacion 	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha/leitura; • Observacion • Participativos • Interactivos • Atractivos
ORGANIZACION TEMPORAL	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo limitado a la visita 	<ul style="list-style-type: none"> • Em función a objetivos propuestos por cada grupo
RESULTADOS ESPERADOS	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento • aditico/parcelado 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento Significativo • Relaciona con conocimiento prévio; • Atención a concepciones e intereses de visitante.
INSTRUMENTOS	<ul style="list-style-type: none"> • Preferentemente discurso (oral o escrito) 	<ul style="list-style-type: none"> • Pasivos tradicionales • Passivos TICs • Activos Tradicionales • Activos TICs
PROCESSOS EVALUATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • No pertinentes y no previsto 	<ul style="list-style-type: none"> • Grado de cumplimiento de Objetivos; feedback

FONTE: CUENCA, 2004

Fatores os quais se fazem interessantes chamar atenção por intermédio dessa nova proposta, são os instrumentos utilizados e os processo avaliativos de um projeto atualizado de comunicação patrimonial. Para Cuenca (2004), os instrumentos que permitem desenvolver esse tipo de proposta:

deben combinar recursos de carácter tradicional com otros que permitan la interaccion directa con el patrimonio. En este caso podriamos plantear la existencia de cuatro tipos de recursos lós pasivos tradicionales (discursos orales o escritos: paneles, vitrinas, maquete,...) lós pasivos TICs (recursos audiovisuales, e informaticos sin posibilidad de interaccion) lós activos tradicionales (representaciones, juegos de simulacion...) y activos TICs (recursos informaticos que permiten la interaccion entre publico/patrimonio/centro de interpretacion: juegos, foros...) (p.38)

Ou seja, os novos instrumentos não desconsideram os anteriores, mas amplia-os de modo a serem capazes de atender a demanda requerida pelo público utilizador atual.

Quanto ao carácter avaliativo, é interessante que se tenha uma comprovação da eficácia da nova proposta, e isso se dá por intermédio da consulta aos sujeitos. Para isso, o projeto deve ter uma avaliação que permita comprovar se a proposta está atendendo à demanda pedida pelo público, para que se cumpram os objetivos a que se propõe, a saber: Comunicar um valor e ser aliado no desenvolvimento do conhecimento prévio dos utilizadores.

Nessa perspectiva, os Centros Culturais são vistos como efetivos patrimônios bibliotecários da atualidade, capazes de comunicar eficazmente aos sujeitos contemporâneos o valor do conhecimento expresso em livros.

Um centro Cultural é uma versão atualizada de biblioteca. Transforma-se em patrimônio, porque além da carga simbólica que traz consigo das bibliotecas é um espaço factualmente apropriado pelos sujeitos cyberculturais contemporâneos, que usufruem não somente de livros, mas de atividades múltiplas de cultura multimidiatizadas.

Nessa conjuntura, torna-se claro que as bibliotecas escolares para que exerçam a função para a qual existem, devem se atualizar, de modo que na educação formal se tenham

não bibliotecas escolares, mas pontos de cultura dentro das escolas, ou Centros Culturais escolares capazes de ir além da proposta tradicional de bibliotecas, ou seja, que se insiram na interatividade, e no movimento.

3.6 Os documentos legais e o presente e futuro das bibliotecas nas escolas

Como um patrimônio diluído em forma de direito, o valor das bibliotecas está representado e é gerido oficialmente pelos ministérios nacionais responsáveis em ofertar educação, cultura e lazer aos sujeitos, que são respectivamente o Ministério da Educação – MEC – e o Ministério da Cultura – MinC -.

Assim, é perceptível que o acesso democrático às bibliotecas é representado tanto nos documentos da educação dita Informal, por ser entendido como direito de qualquer cidadão comum, quanto na Educação formal⁴⁸, no qual o acesso é interpretado como parte integrante das obrigações que devem ser cumpridas pela Escola, pois é dela a principal responsabilidade em formar os sujeitos.

De início, é importante notar a diferença entre educação formal e informal. O pedagogo Libâneo (2005) apresenta aquela da seguinte forma: “A educação formal compreenderia instâncias de formação, escolares ou não, onde há objetivos educativos explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada, sistemática”. (LIBANEO, 2005, p.31).

Ou seja, a educação formal obedece a Parâmetros educacionais, fundamentados em propostas pedagógicas que podem ser efetivadas em instâncias estaduais e/ou locais, na cidade. Tudo é gerido tendo como base o planejamento e objetivos educacionais a serem atingidos pela nação, em planos e estratégias.

Em contrapartida, a informal, é a educação baseada no convívio natural dos

⁴⁸ Existe ainda a modalidade educativa dita não formal, também apresentada por Libâneo (2005). Para ele, ela consiste no educar-se por intermédio dos meios de comunicação. Também, assim como a educação informal, não é gerida por nenhum tipo de legislação educacional, mas é algo presente e que por vezes tem maior influência na vida dos sujeitos que propriamente a educação formal.

sujeitos em espaços de lazer e cultura e múltiplas situações de aprendizagem, seja por intermédio da leitura de um livro, de uma revista, seja em casa ou na rua, no convívio com a família ou com amigos (LIBÂNEO, 2005). Nessa perspectiva, Gohn (2008) define a educação informal como:

A educação transmitida pelos pais na família, no convívio com amigos, clubes, teatros, leitura de jornais, livros, revistas, etc. são considerados temas da educação informal. (...). A educação informal decorre de processos espontâneos ou naturais, ainda que seja carregada de valores e representações, como é o caso da educação familiar (GOHN, 2008, p. 99-100)

Vale ressaltar algo reinteirado por ambos os autores supracitados – Libâneo e Gohn –: segundo eles, no processo educativo, nem a educação formal anula a informal nem vice-versa, pois elas são, na verdade complementares e essenciais uma a outra, sendo, por isso:

Preciso superar duas visões estreitas do sistema educativo: uma, que o reduz à escolarização, outra que quer sacrificar a escola ou minimizá-la em favor de formas alternativas de educação. Na verdade é preciso ver as modalidades de educação informal, não-formal, formal, em sua interpenetração. A escola não pode eximir-se de seus vínculos com a educação informal e não-formal; por outro lado, uma postura consciente, criativa e crítica ante os mecanismos da educação informal e não-formal depende, cada vez mais, dos suportes da escolarização. (LIBÂNEO, 2005, p. 89)

Ter acesso às bibliotecas é ter acesso tanto formalmente quanto informalmente à educação. As bibliotecas têm o potencial de comunicar seu valor patrimonial de ambas as formas, desde que sejam utilizadas e atualizadas. Acessá-las é ainda uma de muitas possibilidades de suprir a necessidade humana pela cultura, pelo ócio e pelo lazer.

A lei magna que rege todos os parâmetros e planos da Educação formal é a lei das Diretrizes e bases da Educação – LDB –. Nessa conjuntura, nosso ponto de partida para analisar o passado/presente das representações e legislação das bibliotecas é a análise dos Parâmetros curriculares Nacionais –PCNs – diretrizes criadas para auxiliar na reestruturação curricular local das escolas no Brasil.

Dessa forma, em se pensando o futuro pelo presente das representações oficiais

sobre as bibliotecas, o direcionamento se dá tomando outra conjuntura documental, referindo-se à análise da Lei 13.005/2014, mais conhecida como Plano Nacional da Educação – PNE, outorgada no mês de junho deste ano de 2014. O objetivo geral desse Plano educativo atual é o planejamento para o futuro da educação, para tanto, se estabelecem metas e estratégias que lhes direciona a pensar a próxima década da educação no país.

Tanto os PCNs quanto o PNE são documentos que nos ajudam a identificar os entraves –presentes – e as potencialidades –futuras – na patrimonialização – apropriação, identificação dos sujeitos – por esses centros bibliotecários presentes em todas as escolas brasileiras⁴⁹. Conforme a publicação oficial, a função e objetivos gerais dos PCNs, é a de ser “um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País” (PCN v1, p.09).

Ou seja, os PCNs foram elaborados extraindo a essência das leis e planos educativos que permutaram no cenário nacional dos anos de 1990, perdurando até o ano de 2014, e serviram de base à elaboração dos projetos políticos pedagógicos das escolas, partindo do princípio de que a educação deve ser subsidiária da juventude, ajudando-a a exercer a cidadania pelo usufruto dos saberes elaborados e mediados socialmente.

Esses saberes, para Campello (1997, p.02) “não encontram na oralidade o seu principal meio de transmissão e circulação; (...) encontram-se registrados através da escrita e é pelo trampolim da escrita que ele pode ser recuperado, estudado, pesquisado, etc. para as propostas de ensino aprendizagem”. Nessa conjuntura, de início, as bibliotecas são espaços enxergados pelos PCNs de modo indireto como proeminentes ao letramento especializado dos jovens.

Os PCNs são compostos por 23 publicações divididas em 3 ciclos: da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Dividiu-se o ensino fundamental em duas etapas: Ensino Fundamental um (de 1 a 4ª série) e Ensino Fundamental dois (de 5ª a 8ª série), e o Ensino Médio composto de 1º a 3º ano.

Em cada um dos ciclos foram abordados diversificadamente as áreas do conhecimento e juntamente, um conjunto de temas transversais atrelados às múltiplas

⁴⁹ Em 2010 foi aprovada a lei 12.444/2010 que determinou que em todas as escolas brasileiras tivessem uma biblioteca escolar.

habilidades que os sujeitos devem desenvolver de acordo com suas faixas etárias. As áreas do conhecimento tabeladas nos documentos foram: Português, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física, e os Temas Transversais: ética, pluralidade cultural, orientação sexual e meio ambiente.

O volume que de modo mais eficaz possibilitou a conjecturação sobre os espaços bibliotecários foi o volume de linguagens e sinais, ou seja, o que se refere ao ensino da Língua Portuguesa. Portanto, este será o mais utilizado como referência nessa análise.

O volume do ensino de Geografia, sequer faz menção às bibliotecas, ou à possibilidade de se perceber que a relação entre o homem e os espaços de cultura presentes na escola é dependente dos laços de afetividade, de reconhecimento/pertencimento e identificação dos sujeitos com eles. Que automaticamente redundam em usufruto.

Percebe-se com isso uma clara constatação: há uma limitação do documento em aguçar a percepção de que a Geografia, por intermédio de seus conceitos-chaves – Espaço, Território, Lugar, Região e Paisagem – pode ser de extrema importância ao entendimento do uso e limitação desses pontos de cultura nas escolas.

Enquanto um bem comum; um patrimônio de todos e para todos, os documentos oficiais são eficazes em reproduzirem a ideia de que eles são espaços responsáveis na oferta de cultura.

Campello (2000) efetivando uma abordagem similar à desta pesquisa, no que diz respeito aos PCNs, traz um alerta importante que também é observada por nós: “a análise feita buscando entender a função da biblioteca escolar na perspectiva dos PCNs sinaliza para uma biblioteca ideal”

Ou seja, quando se efetua uma análise dessa natureza, buscando entender o modo no qual os documentos oficiais representam e posicionam-se a respeito das questões e dos espaços educativos, deve-se entender que tanto as bibliotecas quanto os sujeitos utilizadores são projetados de modo idealizado, que não condizem necessariamente com a real condição nem dos centros de saberes e nem dos utilizadores/gestores delas nas escolas.

A seguir será explicado, portanto, de modo mais esmiuçado, em duas vertentes, como espaço de leitura e como espaço de aprendizagem, pois será estabelecido no próximo

subitem o que os PCNs representam a respeito das bibliotecas na Educação formal brasileira.

3.6.1 Biblioteca e leitura nos PCNs

O ponto inicial para a formação cidadã dos sujeitos, e a base para o progresso continuado da aquisição do saber, conforme os PCNs é o domínio dos códigos de linguagem. Dessa forma, a debilidade em se dominar os códigos de linguagem, é por consequência, uma debilidade de formação cidadã. O documento alerta para isso com o seguinte argumento:

Os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais (...) estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Essa dificuldade se expressa com clareza nos dois gargalos em que se concentra a maior parte da repetência: no fim da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, por dificuldade em alfabetizar; no segundo, por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir (...). (PCN, V1, p. 14)

Por isso, a preocupação do ensino nas séries iniciais direciona-se, sobretudo, com a Língua Portuguesa. Como parte integrante disso, os textos escritos – livros, jornais, revistas - são entendidos como os grandes aliados. Assim, indiretamente, essa é a primeira menção que se faz oficialmente às bibliotecas. O documento afirma que:

Se o objetivo é que os alunos utilizem os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para melhorar a capacidade de compreensão e expressão, tanto em situações de comunicação escrita quanto oral, assim, é preciso organizar o trabalho educativo nessa perspectiva. (...) (PCN, v1., p.60).

Dentro dessa concepção de organização do trabalho educativo, a biblioteca é mencionada como a primeira das condições favoráveis ao desenvolvimento de bons leitores, juntamente com outros dispositivos como o acervo de classe e atividades gerais de leitura, (PCN, V2, p.58-62). Direta ou indiretamente faz-se menção aos espaços bibliotecários quando se está falando da formação progressiva e efetiva de bons leitores pelo ensino da linguagem.

3.6.2 Biblioteca como espaço de aprendizagem

Os documentos percorrem outro objetivo, no que se refere o ensino da língua portuguesa, a saber: de ver a biblioteca como um espaço capaz de promover a aprendizagem contínua; no que se refere ao desenvolvimento efetivo do gosto pela leitura bem como à formação de valores nos sujeitos; no que se refere ao zelo, o cuidado dele por seu acervo e pelo espaço físico delimitado.

Parte-se do princípio, que no primeiro ciclo de ensino da Língua Portuguesa o gosto pela leitura já tenha sido despertado, embora não de modo espontâneo, mas direcionado, para que no ciclo seguinte ocorra a formação pessoal do gosto e condição de ser leitor.

Esse é entendido enquanto o primeiro passo para o desenvolvimento de um espaço capaz de auxiliar numa aprendizagem continuada, e conforme Campello (2000, p.64) “a ideia da biblioteca como um espaço de aprendizagem permanente, aos quais as pessoas irão percorrer ao longo da vida aparece em diversos volumes dos PCNs.”

É reforçada, assim, a necessidade de organizar a biblioteca de modo prático, facilitando o acesso livre, a fim de torná-la um lugar apreciado pelos alunos. A organização e a estrutura das bibliotecas devem ser elementares. Sobre isso, o documento afirma que:

(...) A organização do espaço físico — iluminação, estantes e disposição dos livros, agrupamentos dos livros no espaço disponível, mobiliário, etc. — deve garantir que todos os alunos tenham acesso ao material disponível. Mais do que isso: deve possibilitar ao aluno o gosto por frequentar aquele espaço e, dessa forma, o gosto pela leitura (PCN V1, p.61)

Atrelado a isso, está o papel dos professores das séries iniciais enquanto mediadores desses espaços. O documento confere a eles uma relevância específica na seleção e nos procedimentos de utilização da biblioteca, pois, segundo ele:

(...) É fundamental, tanto no que se refere à biblioteca escolar quanto à de classe, para a organização de critérios de seleção de material impresso de qualidade e para a orientação dos alunos, de forma a promover a leitura autônoma, a aprendizagem de procedimentos de utilização de bibliotecas (empréstimo, seleção de repertório, utilização de índices, consulta a diferentes fontes de informação, seleção de textos

adequados às suas necessidades, etc.), e a constituição de atitudes de cuidado e conservação do material disponível para consulta. (p.61).

A aprendizagem contínua, tão apreciada e citada por diversas vezes no documento, não está relacionada somente com o contato do aluno com os livros em si, mas, adentra numa dimensão de afetividade; ou seja, de desenvolvimento de atitudes de zelo e de cuidado do aluno com o espaço coletivo propriamente dito, e com os materiais e acervos disponibilizados nele. Eles vinculam isso à construção de um valor que diz respeito ao “manuseio cuidadoso com os livros e demais materiais escritos” (PCN V1, p.81).

Ou seja, a biblioteca, para o documento, também cumpre um papel ideal de se formar valores no indivíduo, que permeiem a dimensão coletiva do uso, os quais possam alcançar outras dimensões que estão para além dos muros da escola, que dizem respeito ao usufruto e cuidados dispostos a outros espaços coletivos.

3.6.3 As bibliotecas como espaços de cultura nos PCNs

Idealtipicamente, atendimento às novas demandas culturais criadas pelos jovens contemporâneos, também é um quesito presente nos PCNs, que apontaram isso como um princípio para a concretização de verdadeiras mudanças na educação no país. Sobre isso, o documento afirma que:

As transformações educacionais realmente significativas — que acontecem raramente — têm suas fontes, em primeiro lugar, na mudança das finalidades da educação, isto é, acontecem quando a escola precisa responder a novas exigências da sociedade. E, em segundo lugar, na transformação do perfil social e cultural do alunado: a significativa ampliação da presença, na escola, dos filhos do analfabetismo — que hoje têm a garantia de acesso, mas não de sucesso (1997, p.21).

Para tanto, eles prosseguem apontando um conjunto de fatores tidos como

relevantes: o acesso e permanência dos alunos na escola; a valorização e a permanente capacitação dos professores e também, cotado e tão importante quanto os anteriores está explicitado que “É preciso melhorar as condições físicas das escolas, dotando-as de recursos didáticos e ampliando as possibilidades de uso das tecnologias da comunicação e da informação”. (p. 39) (parâmetro 5 -8).

Por outro lado, é bem claro o entendimento de que a escola deve suprir a demandas por ócio e lazer, pois por intermédio deles é possível que se desenvolvam também as aptidões artísticas. , ou seja, temos por clara uma proposta da concretização, dentro mesmo do ambiente escolar, de propostas educativas informais. Essa dimensão é elucidada da seguinte forma pelos documentos:

(...) é comum aos alunos solicitarem um local para se reunirem (normalmente uma sala para o grêmio), para produzirem jornais, ensaiar peças de teatro, danças, organizar campeonatos, exporem seus trabalhos. Ao realizarem essas atividades, experimentam possibilidades de planejar, executar e apresentar um projeto, conhecendo assim seus limites e potencialidades, reconhecendo novos caminhos de superação das dificuldades encontradas e replanejando criticamente seus passos. Ampliam seu repertório de valores e atitudes: dão-se limites e exigem limites, ensaiam novos papéis e modos de ser e estar em um grupo de trabalho. (p.96) 5 -8

A dimensão da sociabilidade e de experimentações diversas é possível por intermédio da promoção do lazer. Os documentos vêm nas atividades que integram a música nesses momentos de lazer, um grande trunfo educativo. Para isso, afirmam que:

Boa parte da diversão dos adolescentes e jovens tem na música um dos seus principais elementos, seja para ouvir, para dançar, para cantar ou tocar. A música está presente e acompanha quase todos os momentos de lazer, seja sozinho em casa, no encontro com amigos, nas festas e, obviamente, nos bailes. Sempre que possível, a música acompanha também o tempo de trabalho e estudo. Aparelhos de som, discos e fitas são um dos principais elementos de consumo. (p.118)

Apesar de falarem sobre todas essas demandas dos jovens contemporâneos, em parte alguma do documento se observa o ato de apontar as bibliotecas como esse espaço, que sendo atualizado conforme as demandas da atualidade são capazes de supri-las satisfatoriamente, ou seja, as bibliotecas não são vistas para além de espaços de leitura e de aprendizado, pois, em linhas gerais, observa-se uma noção efetivamente desatualizada desses

pontos de cultura dentro das escolas.

O valor do conhecimento para além da leitura é ofuscado nos documentos. Indiretamente são citados; os PCNs enxergaram as bibliotecas, sobretudo como espaço de leitura e de aprendizagem, mas deixam a desejar como diretamente apontá-las como um espaço cultural na educação formal.

Na realidade, é perceptível que esses espaços nas escolas brasileiras não cumprem minimamente nem mesmo essas duas funções elementares, mas encontram-se enclausurados pela inatividade e apagados em sua função básica.

3.7 PNE e as bibliotecas nas escolas brasileiras

Em se pensando o futuro, por outro lado, em junho de 2014 promulgou-se no Brasil o Plano Nacional de Educação. Conforme o site do MEC⁵⁰, a elaboração do documento contou com o apoio da união Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME -, do Conselho Nacional de Secretarias de Educação – CONSED -, da União dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME -, do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação – FNCE -, e do Conselho Nacional de Educação – CNE.

A partir desse novo documento, fica requerido que cada município e Estado elaborem seus planos de Educação de modo alinhado com o plano nacional, ou seja, da mesma forma que possuem autonomia para elaborar seus próprios planos, os estados e municípios devem ter como “pano de fundo” as metas e estratégias elaboradas pelo Plano Nacional.

Foi demandada a produção desse novo material, conforme o Site do MEC, pela necessidade em “adotar uma nova postura, construir formas de elaboração cada vez mais orgânicas entre os sistemas de ensino”. Como ponto de partida, o plano foi construído em cima das 10 diretrizes, que segundo o ministério, são as bases para todas as leis que regem a

⁵⁰ Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> acesso em 13 de outubro de 2014. às 23:00

educação brasileira. Disponíveis para consulta no site do planalto do governo⁵¹ as diretrizes são:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - melhoria da qualidade da educação;

V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - valorização dos (as) profissionais da educação;

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

O PNE é composto de 20 metas e em cada uma delas são apresentadas estratégias, que segundo o MEC, vão contribuir para que as metas se concretizem no prazo de 10 anos. De antemão, em se realizar a análise geral das metas e estratégias do plano nacional, tivemos certa a inexistência de qualquer espécie de alusão às bibliotecas enquanto possibilidade patrimonial nele.

Em todas as metas e estratégias não se fala sequer minimamente do valor desses espaços que ao serem apropriados pelos sujeitos escolares transformam-se em verdadeiros patrimônios, sendo capazes de contribuir no fortalecimento e efetivação das diretrizes

⁵¹ Disponível em <http://pne.mec.gov.br/?pagina=conhecendo_pne> Acessado em 13 de outubro de 2014 às 22:30

apresentadas anteriormente.

Em outras palavras, o documento máximo da União, responsável em dar as diretrizes para se planejar o futuro da educação brasileira deixou de fora a noção mais importante e mais eficaz que podemos ter para a formação cidadã dos futuros adultos da nação: a que o valor de um espaço promotor de cultura só tem eficácia quando se criam metas e estratégias para que a compreensão disso seja construída na própria escola.

Na verdade, as 20 metas, de modo geral, são permeadas por uma noção de superioridade institucional em se decidir impositivamente o certo e o errado para a educação, sem fazer alusão alguma à formação cidadã e participativa nessas decisões, sobretudo as que se referem aos espaços de cultura dentro da própria escola, como é o caso em se pensar as bibliotecas, ou seja, sem a busca qualitativa dos futuros jovens da nação.

As bibliotecas são fontes primazes para a formação cidadã dos jovens, desde que sejam reconhecidas e apropriadas como tais, mas em essência esquecidas pelos documentos oficiais.

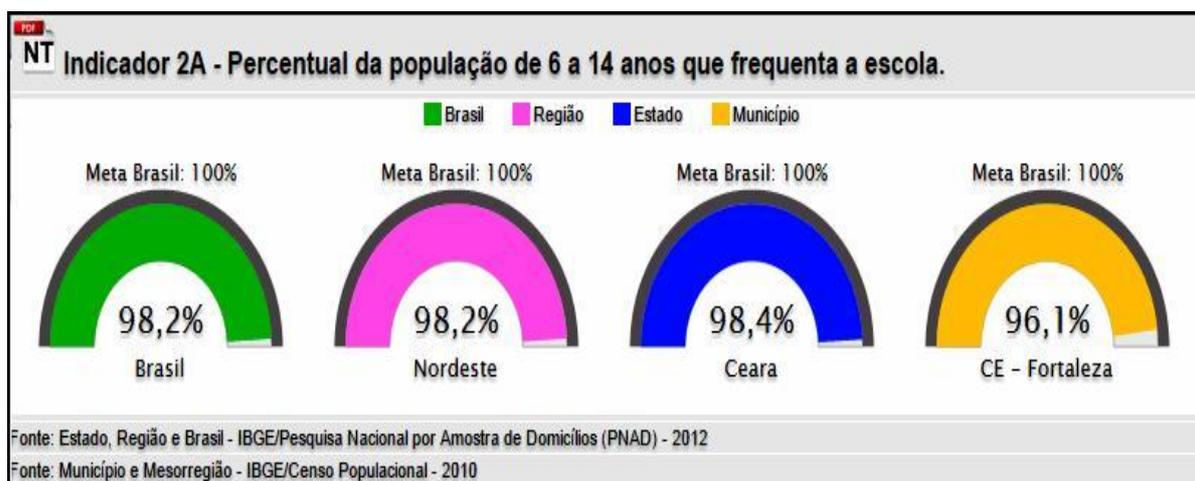
Dentre as 20 metas observa-se que 5, e algumas de suas respectivas estratégias, fazem uma mínima alusão indireta às bibliotecas, que são as metas 2, 3, 6, 19 e 20. No futuro, elas podem ser de alguma forma base para se pensar na criação de políticas públicas voltadas ao fortalecimento desse espaço dentro das escolas, contanto que sejam pensadas factualmente a partir das necessidades demandadas pelos sujeitos escolares.

A meta de número 2, diz respeito à universalização do ensino fundamental no Brasil. O MEC a descreve juntamente com seu objetivo geral, da seguinte forma:

Meta 2 - universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014)

No que diz respeito aos indicadores sociais que apresentam a situação atual do Ensino Fundamental na esfera nacional, regional e local (Gráfico 4) o seguinte é claramente observável:

Gráfico 4 – Percentual da população de 6 a 14 anos que frequenta a Escola



A universalização do Ensino Fundamental brasileiro entre a população de 6-14 anos, conforme comprovam os indicadores, é quase concreta na realidade nacional. Apesar disso, a cidade de Fortaleza está abaixo dos índices regionais e nacionais, de maneira geral, entretanto, ainda assim a universalização em contexto local também está muito próxima de 100 por cento.

Somente uma das 13 estratégias apontadas no documento oficial, para o cumprimento dos 100 por cento da universalização do Ensino Médio, nos chamou a atenção no direcionamento da qualidade a ser absorvida por essa universalização, que foi a 8ª estratégia, na qual informa que o cumprimento da universalização, dentro do universo de apontamentos depende do seguinte:

(2.8) promover a relação das escolas com instituições e movimentos culturais, a fim de garantir a oferta regular de atividades culturais para a livre fruição dos (as) alunos (as) dentro e fora dos espaços escolares, assegurando ainda que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural;...

A meta apresenta a necessidade de universalização, e dentre as treze estratégias de concretização dela na Educação, somente uma fala a respeito da importância da cultura nesse processo, repetindo o erro dos documentos dos anos anteriores que se preocuparam, sobretudo, com a universalização e não necessariamente com a qualidade dela, que depende também do suprimento das necessidades culturais pontuais dos sujeitos escolares a serem

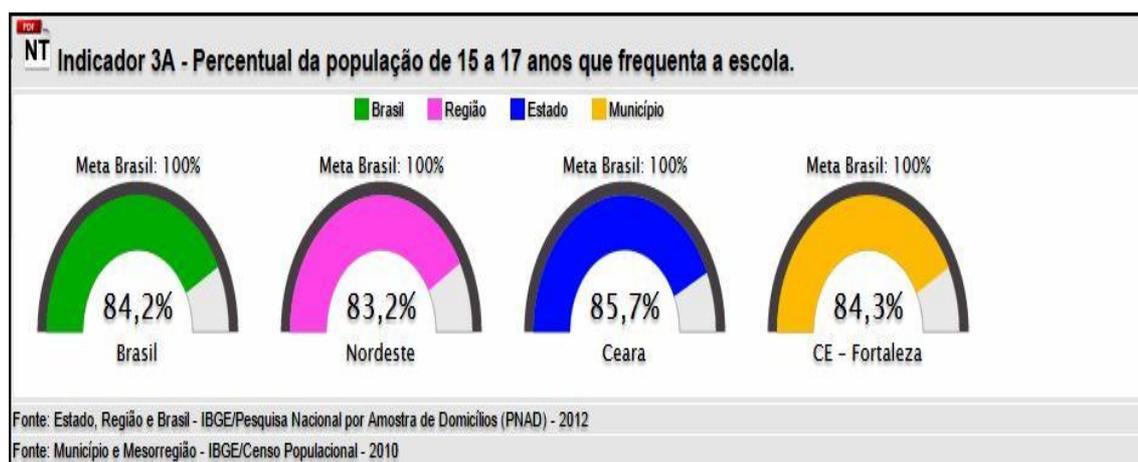
considerados.

A próxima meta a ser demonstrada, também aponta para uma universalização, entretanto, a que diz respeito ao Ensino Médio. Vejamos:

Meta 3 - do plano, a universalização agora busca atender ao ensino médio, como afirma o plano: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).” (BRASIL, idem. S.p)

Como dado indicador da atual situação a respeito do acesso ao Ensino Médio no Brasil, Nordeste, Ceará e Fortaleza, há o seguinte, conforme gráfico 5:

Gráfico 5: Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a Escola



Por intermédio do gráfico, identificamos que os valores são inferiores aos referentes ao ensino Fundamental, entretanto, os dados não são tão alarmantes. Alarmantes mesmo são as ralas e insuficientes estratégias de cunho cultural direcionadas a esse público, como garantia de colaboração a universalização e permanência do público de 15 e 17 anos na escola. De 14 estratégias, só nos restaram 2 coniventes com a importância do acesso cultural para esse público:

3.4) garantir a fruição de bens e espaços culturais, de forma regular, bem como a ampliação da prática desportiva, integrada ao currículo escolar; e 3.10) fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, e de adultos, com qualificação

social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar;

Não fica claro na primeira estratégia, as estratégias para se colocá-la em ação. Nem se levanta a hipótese, por mínima que seja, em se pensá-la partindo de um diálogo entre comunidade escolar e suas demandas de escolhas referentes às novas manifestações culturais atreladas à cibercultura.

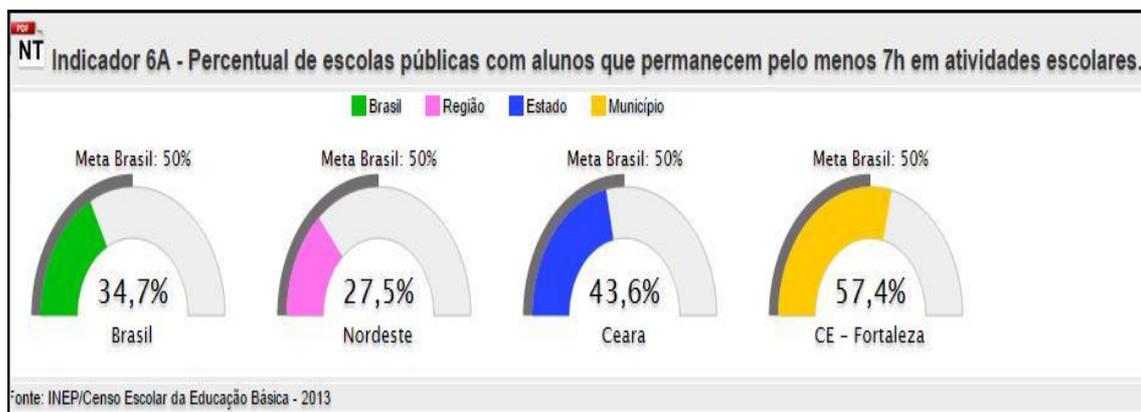
Por outro lado, sabemos que o público do Ensino Médio é bem mais diverso que o público do ensino fundamental: eles são conscientemente mais exigentes em gostos, são mais autônomos e constituem uma massa heterogênea, de múltiplas exigências. Isso não fica claro nas estratégias citadas, o que dificulta que também se fique claro em políticas e ações realizadas no futuro para esse público jovem.

Tratá-los assim, é uma grande dificuldade em se concretizar ações que verdadeiramente promovam a fruição que tanto se é almejada por esse documento. Nem os jovens são homogêneos em gostos, e nem a necessidade de alcançá-los em suas exigências demandadas na atualidade são ressaltadas como estratégia em se alcançar um efetivo interesse pelos bens e espaços de cultura de dentro e fora da escola.

A terceira meta a qual cabe uma análise é a meta 6. Conforme o site do governo federal, a meta consiste no seguinte em: Meta 06 - Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica (Brasil, 2014 s,p).

Os dados indicativos a esse respeito a nível nacional, regional e local podem ser observados no gráfico 6 apresentado a seguir:

Gráfico 6 – Percentual de Escolas públicas com alunos que permanecem pelo menos 7 h em atividades escolares



Conforme o gráfico, o Brasil em geral possui grande déficit na oferta de educação em tempo integral. Enquanto nação, não alcançando nem a média de 50%. A cidade de Fortaleza, em contrapartida, apesar de também representar um índice muito baixo nessa modalidade de educação, encontra-se em destaque tanto ao que se refere à média nacional, quanto Regional e Estadual.

Essa modalidade de ensino requer das escolas um maior preparo e oferta de mais atividades educativas formais e informais para os alunos, pois diferentemente das outras modalidades de ensino, os alunos não passam somente 4 horas dentro da escola, e sim, 7 horas.

Sabendo disso, a tentativa em se pensar um maior número de estratégias com foco cultural é bem mais visível nessa meta. Preocupa-se mais com a estrutura e com a diversidade na oferta de atividades. Percebemos com isso o entendimento da necessidade em formalizar espaços e atividades culturais. Os momentos livres de acesso à biblioteca, por exemplo, aparentemente é visto como possibilidade de lazer propriamente dito, mas como obrigatoriedade para se cumprir o Máximo possível a formalização do ensino integral.

Dentre 9 estratégias, 4 fazem alusão direta ou indireta no apoio e desenvolvimento

das atividades culturais, nessa modalidade de oferta educativa. Além disso, ressalta-se também a necessidade de se melhorar a estrutura desses espaços. As estratégias que selecionamos coniventes à análise são as seguintes:

6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por **meio da instalação de** quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, **espaços para atividades culturais, bibliotecas**, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;

6.4) fomentar **a articulação da escola com os diferentes espaços educativos**, culturais e esportivos e **com equipamentos públicos, como** centros comunitários, **bibliotecas**, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, **combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais**.

Ressaltamos a estratégia como de grande potencial para os espaços de promoção cultural no futuro, desde que professores e gestores tornem esses espaços realmente favoráveis aos sujeitos, levando em consideração suas novas demandas e gostos, bem como fazendo deles um local, verdadeiramente, onde o lazer e momentos livres de incentivo ao desenvolvimento livre e criativo dos alunos seja levado em grande conta.

Na estratégia 3, é clara a noção deslocada que o documento traz a respeito da possibilidade em se aproveitar a biblioteca para a realização de outras atividades além da convencional utilização como espaço de leitura e de estudo. O documento sugere a criação de novos espaços, e não o aproveitamento de um lugar, como a biblioteca que tem potencial de centro cultural, para se realizarem as atividades culturais diversas.

Por fim, na estratégia 4, compreendemos que o próprio MEC reconhece a insuficiência da biblioteca da escola, pois categoricamente aponta para a necessidade em se visitar outros espaços bibliotecários, desconsiderando que a própria biblioteca do espaço escolar pode ser um centro de total apoio para a realização tanto de pesquisas quanto de atividades culturais de forma geral.

Na estratégia 9, por outro lado, apesar de citar a necessidade de junção entre atividades recreativas e culturais, não se é mencionada a biblioteca como possibilidade para tal. A meta 19⁵² nos subsidia em outra dimensão de análise. Ela se refere à participação popular nas decisões intraescolares, para que se tenha a construção de um lugar democrático, que construa ações conjuntas com alunos, gestores e também com a comunidade. A meta é assim descrita no documento oficial:

Meta 19⁵³, - assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto” (BRASIL, idem, 2014 s.p).

Como tática para tal finalidade, o documento aponta 8 estratégias, dentre as quais somente uma muito fragilmente pode representar uma tentativa de inclusão dos espaços de cultura, na sua construção de modo coletivo, a pensar as reais necessidades dos sujeitos, no que se refere a eles, a estratégia é a seguinte:

20.7) implementar o Custo Aluno Qualidade - CAQ como parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar;

Percebe-se que se trata de uma ação a ser construída coletivamente mais direcionada a questões gerais de formação, não dando espaço para se pensar estratégias pontuais e direcionadas aos espaços bibliotecários propriamente ditos.

Por fim, a meta 20⁵⁴, está relacionada ao financiamento da educação. Conforme o MEC, seu objetivo principal pretende oferecer meios de:

⁵² Não foi calculada a situação dos entes federativos nesta meta nacional.

⁵³ Não foi calculada a situação dos entes federativos nesta meta nacional.

⁵⁴ Não foi calculada a situação dos entes federativos nesta meta nacional.

ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (Brasil, idem, s.p)

Essa meta abre precedentes para possibilidades de apoio e desenvolvimento efetivo para os espaços bibliotecários no futuro, caso seja verdadeiramente cumprido.

Entretanto, nada adiantará se o investimento ocorrer de modo errado: eles devem ser pensados de modo que atendam às demandas requeridas pelos jovens, pois efetivamente só terá valor, se for pensado localmente, e não impositivamente de cima para baixo. Só cumprirá o valor, quando a posição patrimonial desses espaços forem compreendidas eficazmente.

Com base na análise das estratégias, entende-se que as bibliotecas escolares não são vistas como centros de cultura, capazes de auxiliar efetivamente no desenvolvimento sócio cultural dos sujeitos, assim, de nada adianta haver investimentos. Eles serão utilizados inapropriadamente, e as bibliotecas continuarão a ser espaços vazios, sem vida, e que não cumprem a função para a qual existem. O grande fator para tal é a desatualização desse espaço, e a inatividade de comunicação de seu valor patrimonial.

O PNE está tomando o mesmo percurso dos PNCs, e tende a reproduzir a ineficiência das políticas educacionais gerais para a utilização das bibliotecas pensadas até o início desse ano, pois o ponto de partida para a eficácia educacional, não está pautada na força que verdadeiramente é capaz de mudar as intempéries e ineficiência da educação formal; que é a valorização da cultura, e de suas múltiplas manifestações.

3.8 Bibliotecas e políticas públicas de cultura

É senso comum pensar que as bibliotecas públicas são responsabilidade única do Ministério da Educação, justamente pelo valor expressamente educativo que desempenham, entretanto, legalmente, elas integram parte dos planos e metas pensados também pelo Ministério da Cultura. Dessa forma, são as políticas públicas culturais, responsáveis em gerilas na sociedade.

É Por política pública entendemos que não existe melhor ou única definição, mas o conceito geralmente gira em torno do conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos na vida dos cidadãos. São ações institucionalizadas com objetivos bem definidos que influenciam diretamente a sociedade

Conforme Souza, (2006, p.24) “a definição mais conhecida continua sendo a de Laswell⁵⁵, ou seja, decisões e análises sobre políticas públicas implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, porque e que diferença faz”. Por esses três pilares de questões, todas as espécies de políticas públicas podem ser desvendadas.

Em específico, as políticas públicas culturais, envolvem um conjunto de iniciativas que, segundo Coelho (2004, p.293 têm por objetivo: “promover a produção, a distribuição e o uso da cultura, a preservação e divulgação do patrimônio histórico e o ordenamento do aparelho burocrático por elas responsável”. Institucionalizadas, essas iniciativas se apresentam na forma de leis, decretos, programas e projetos de ações propositivas.

Resumidamente, a respeito da institucionalização das políticas públicas culturais no Brasil, temos o seguinte: os primeiros passos foram dados no governo de Getulio Vargas (1930-1945), e foram iniciativas com o objetivo único de fortalecer o setor cultural.

Nessa conjuntura, foi somente a partir do ano de 2003, que o Estado passou a expandir o dialogo a respeito das políticas publicas para a cultura mais diretamente para os diversos sujeitos sociais a fim de consolidar políticas públicas culturais participativas, de modo a valorizar aspectos factualmente culturais, pertencentes ao povo, que até então foram relevantemente ignorados. (CALEBRE, 2007).

No ano de 2005 foi criado o Sistema Federal de Cultura –SNC – pelo decreto 5.520, de 24 de agosto de 2005, a fim de integrar órgãos, programas e ações do governo federal e como resultado direto dessa criação, houve a elaboração do Plano Nacional de Cultura, que munido de estratégias e diretrizes direcionou investimentos para a execução de políticas publicas culturais.

Em 2007, o Governo Federal criou o programa Mais Cultura, passando com isso a

⁵⁵ Considera-se que a área de políticas públicas contou com quatro grandes “pais” fundadores: H. Laswell, H. Simon, C. Lindblom e D. Easton.

investir de modo amplo em um conjunto de prioridades culturais, no qual estão inseridas direta e indiretamente as bibliotecas públicas brasileiras.

3.8.1 Políticas nacionais de bibliotecas

Ressaltamos como os primeiros passos de um esforço nacional na implantação de bibliotecas públicas no Brasil, o ano de 1937. Desde a criação do Instituto Nacional do Livro – INL – que os governos se esforçam em criarem bibliotecas públicas. Mas até os dias de hoje, a comunicação desse esforço tem pouco sucesso, sobretudo por ser um esforço grosso modo deslocado das prioridades e demandas criadas pela sociedade, enquanto mudança. Temos o ano de 2003 enquanto um divisor de águas dessa conjuntura, sobretudo pelo caráter participativo de um conjunto de ações que posteriormente ressaltaremos.

Anteriormente ao ano de 2003, algumas ações do governo federal para as bibliotecas merecem destaque: em 1992, vinculado ao ministério de Cultura, o Sistema Nacional de Bibliotecas Publicas – SNBP – é criado com o objetivo de: fortalecer as bibliotecas públicas por meio da “implantação de um processo sistêmico baseado em ações voltadas para a interação e integração dessas bibliotecas em âmbito nacional” (BIBLIOTECA NACIONAL, 2006).

Como principal função atribuída ao SNBP foi a implantação de bibliotecas em municípios que ainda não possuíam e revitalizar as já existentes; cadastrar todas as bibliotecas públicas brasileiras e capacitar os profissionais bibliotecários, assim como, prestar acessória técnica às bibliotecas cadastradas com subsídios do Programa Livro Aberto.

Com o surgimento do SNBP, foi criado em cada Estado do Brasil, um sistema Estadual de bibliotecas públicas. Isso, para Machado (2010, p.100), representou um caminho percorrido incongruente, pois ao mesmo tempo em que expandiu as fronteiras, enfraqueceu a coesão das bibliotecas. Conforme ela:

A nosso ver, a concepção do SNBP foi inovadora, no sentido de propor um sistema que pudesse agir de forma ramificada nesse país de dimensões continentais, porém, sua subordinação à Fundação Biblioteca Nacional (FBN) amarrou sua estrutura,

eliminando a possibilidade de agir de maneira autônoma e, conseqüentemente, minando sua capacidade e força para atuar efetivamente e de maneira contínua na dinamização e no fortalecimento das bibliotecas públicas.

Por outro lado, em território nacional, muitos outros setores e ministérios integraram conjuntamente ações de incentivo à expansão e consolidação do usufruto das bibliotecas no Brasil, ou seja, as ações não se restringiram ao MinC.

Como exemplo dessas ações temos: no ano de 1996, o Ministério da Ciência e tecnologia, criou o programa sociedade das bibliotecas no Brasil, que buscou integrar e conectar as bibliotecas públicas brasileiras; no ano 2000, o Ministério das comunicações criou o fundo de universalização de serviços de telecomunicações – FUST – com o objetivo de gerar recursos a cobrir os gastos com a infraestrutura necessária para a universalização dos serviços de telecomunicação; e, no ano de 2003 e 2006, o Ministério da Reforma Agrária, criou projetos de criação e de distribuição de bibliotecas e livros respectivamente em áreas rurais, buscando auxiliar, sobretudo as famílias e escolas agrícolas dos assentados.

Sobre isso Machado⁵⁶ também ressalta que:

Com esses exemplos, é possível constatar que as ações governamentais voltadas para a área de bibliotecas não se restringem apenas ao MinC, outros órgãos e ministérios incluíram em seus programas ações que, de alguma forma, pretendiam potencializar esses espaços. No entanto, um problema se evidencia: a falta de articulação e sinergia entre as diferentes iniciativas.

Ou seja, foram ações isoladas, sem comunicação ou objetivos pensados conjuntamente, o que fez com que o setor não acumulasse forças para expandir-se de modo efetivamente saudável. Esse problema foi evidenciado, e como estratégia de resolução, a fim de articular o conjunto de ações realizadas separadamente pelo Estado, pelas Empresas e pela sociedade civil organizada, no ano de 2005, foi instituído o Programa Fome de Livro.

Concomitante a isso, o governo federal, no mesmo ano, iniciou um grande movimento nacional em favor do livro e da leitura, nomeando o ano de 2005 como o ano do livro e da leitura, criando, inclusive, uma logomarca para isso denominada de

⁵⁶ (idem, p.102)

“VIVALEITURA”. Em linhas gerais, Marques Neto (2006) afirma que o “VIVALEITURA” teve como principal objetivo “unir intenções do governo, do setor privado e terceiro setor em favor **do livro e da leitura** no Brasil”.

Como resultado desse ano, o Minc em parceria com o MEC estabeleceram o plano Nacional do Livro e da Leitura – PNLL – buscando concretizar uma política de Estado para a área. Apontamos como principal objetivo do PNLL, sobretudo, a articulação desses diversos setores desfragmentados em prol de maior usufruto da população da leitura e do livro.

O próprio Plano Nacional afirma que seu objetivo é: (...) criar condições e apontar diretrizes para a execução de políticas, programas, projetos e ações continuadas por parte de diferentes esferas de governo e também por parte das múltiplas organizações da sociedade civil (...) (PLANO NACIONAL DO LIVRO E DA LEITURA, 2006).

Nas palavras de Marques Neto (2006, p.28), o “vivaleitura” resultou no PNLL, a fim de “tornar perene o trabalho sinérgico que floresceu em 2005, o qual contou com a participação de milhares de pessoas que amam o livro e cultivam o sonho de termos um país com plena cidadania e plena leitura”.

Tal ação foi a maior em toda a história do Brasil e teve como principal característica esse diálogo entre diversos setores sociais em prol de um objetivo comum. Também como resultado direto do ano da leitura, formaram-se as Câmaras setoriais do Livro e da Leitura – CSLL – com representantes de diversos setores, tais como governos – federais estaduais e municipais -, ONGs, Universidades, professores, bibliotecários e escritores e empresas privadas.

É interessante perceber que Machado (2010) aponta dois fatores que contribuíram com o gradativo enfraquecimento da continuidade e eficácia de programas como o “Vivaleitura”: a relevância dos vetores livro e leitura em detrimento ao lugar biblioteca propriamente dito, e o surgimento de mais um plano responsável em regular as bibliotecas públicas - o SNBP E O PNLL –

Criam-se poucas possibilidades de mudanças nos espaços bibliotecários quando se coloca à frente fatores como o livro e a leitura. Isso resulta na verdade, no fortalecimento do mercado de livros, e não no fortalecimento das bibliotecas como vetores de expansão social

ao acesso às bibliotecas propriamente ditas. Por outro lado, desmembrar os setores responsáveis por esses espaços, ao invés de fortalecer o setor, enfraquece-o, pois as relações devem gradativamente minimizarem-se a fim de fortalecer o setor de modo efetivo.

Por fim, uma estratégia de política pública mais atual, presente no setor da cultura que beneficia o gerenciamento das bibliotecas, é o programa Mais Cultura, instituído no dia 04 de Outubro de 2007, por meio do decreto Federal no 6.226, tendo como objetivos basilares:

I – ampliar o acesso aos bens e serviços culturais e meios necessários para a expressão simbólica, promovendo a autoestima, o sentimento de pertencimento, a cidadania, o protagonismo social e a diversidade cultural;

II – qualificar o ambiente social das cidades e do meio rural, ampliando a oferta de equipamentos e dos meios de acesso à produção e à expressão cultural; e

III – gerar oportunidades de trabalho, emprego e renda para trabalhadores, micro, pequenas e médias empresas e empreendimentos da economia solidária do mercado cultural brasileiro. (BRASIL, 2007a, p. 1)

O programa efetivou-se em três linhas de atuação básica. O setor das bibliotecas insere-se na primeira linha, tendo a seguir, a de “cultura e cidadania”, com o fim de garantir o acesso dos brasileiros aos bens e serviços culturais.

Nessa conjuntura, o MinC cria situações e possibilidades diversas para investir nas bibliotecas públicas e comunitárias por intermédio de editais públicos, nos quais tanto municípios quanto associações comunitárias, ONGs e outros setores sociais podem lançar propostas e pleitear recursos para investimentos gerais do setor.

O último edital lançado por tal programa foi o do ano de 2013. O MInC na figura da Fundação Biblioteca Nacional – FBN - apresentou o objetivo da proposta de investimento público no setor, bem como os sujeitos que podem participar do concurso da seguinte forma:

O objetivo do concurso é ampliar o acesso a informação, à leitura e ao livro por meio da modernização e qualificação de espaços e serviços das bibliotecas comunitárias e pontos de leitura. Serão premiadas cem propostas e cada uma delas vai receber o valor bruto de 32 mil.(...)Podem participar do edital pessoas físicas e pessoas jurídicas, de direito privado, sem fins lucrativos, de natureza cultural, representantes de bibliotecas comunitárias e/ou pontos de leitura. (FUNDAÇÃO

BIBLIOTECA NACIONAL⁵⁷, 2013, p. 1-2)

No mesmo edital, os eixos foram divididos em 6, ficando assim definidos:

Eixo 1 – Ação Cultural - manutenção de ações culturais regulares, ou criação de novas ações culturais voltadas para a dinamização dos espaços da Biblioteca Comunitária e/ou Ponto de Leitura.

Eixo 2 – Aquisição de Bens - aquisição de acervo, mobiliário e equipamentos para a qualificação dos espaços e serviços da Biblioteca Comunitária e/ou Ponto de Leitura.

Eixo 3 – Serviços - organização e tratamento do acervo e, informatização dos serviços de controle e empréstimo dos livros da Biblioteca Comunitária e/ou Ponto de Leitura.

Eixo 4 – Formação de pessoal - capacitação de funcionários e gestores para atividades específicas no campo da leitura, da biblioteconomia e da gestão de espaços culturais, com vistas a qualificação dos serviços prestados pela Biblioteca Comunitária e/ou Ponto de Leitura.

Eixo 5 – Mobilização - ações de envolvimento e mobilização da comunidade na gestão da Biblioteca Comunitária e/ou Ponto de Leitura.

Eixo 6 – Manutenção - manutenção do espaço e dos serviços da Biblioteca Comunitária e/ou Ponto de Leitura

É perceptível, por intermédio desse edital, um novo cenário de preocupações sendo lançado no setor, que diz respeito a investimentos para espaços comunitários. Isso representa uma ação de fortalecimento local, que pode muito bem ser direcionado para pontos de cultura locais no atendimento a demandas criadas pela própria comunidade.

Há uma tentativa de envolver iniciativas públicas e/ou privadas, de pessoas jurídicas ou físicas para o fortalecimento do setor de modo geral, mas interventivamente, ainda não se pode dizer que essas políticas públicas culturais sejam realmente voltadas para o

⁵⁷Disponível em:< <http://snbp.bn.br/wp-content/arquivos/2013/12/EditalBCPL2013-2.pdf>> acessado em 02/11/2014.

povo. Como afirma Machado⁵⁸

Infelizmente, quando chegamos mais próximos da população, percebemos que os grandes projetos idealizados na esfera federal, na maioria das vezes, não chegam até ela. A maioria dos municípios, tradicionalmente, se comporta como cliente das políticas idealizadas no nível central, e o MinC, por sua vez, por meio de seus projetos de doação de acervos e equipamentos para bibliotecas, estimulou durante anos essa forma de relação. De maneira geral, o MinC sempre exerceu pouca influência sobre os estados e municípios brasileiros. Sem consciência do potencial que têm esses espaços, os governos locais se contentam em receber kits padronizados de bibliotecas, sem nenhuma identificação com as necessidades locais, o que leva à criação de espaços sem atrativos e sem condições de atendimento adequado. A partir de 2005, a forte divulgação feita pelo VIVALEITURA e o banco de experiências do PNLL, aliados ao momento atual em que a Internet colabora para ampliar o acesso à informação, foram importantes no sentido de dar visibilidade para ações e experiências desenvolvidas no nível municipal e estimular a aproximação entre as esferas.

Entretanto, esse deslocamento do setor para o possível atendimento das necessidades locais pode ser uma centelha de esperança para o fortalecimento de iniciativas educativas patrimoniais pensadas pelo povo e para o povo; pois, por meio dessa mudança de paradigmas, é possível ocorrer a descentralização das políticas públicas de cultura para as áreas periféricas da sociedade.

⁵⁸ (Idem, p.106).

4. RELAÇÕES SIMBÓLICAS DE PODER E ACESSO À CULTURA NA CIDADE DE FORTALEZA.

4. RELAÇÕES SIMBÓLICAS DE PODER NO ACESSO À CULTURA NA CIDADE DE FORTALEZA

No contexto da sociedade atual, questões acerca da promoção cultural ganham relevância pelo poder de contribuição formativa dos sujeitos, que é possível pelo usufruto das instituições ligadas à cultura, como é o caso das bibliotecas, consideradas patrimônios de todos e para todos pelas leis nacionais e manifestos internacionais. Entretanto, uma coisa é a existência dessas instituições e outra coisa é o acesso a elas, o usufruto delas.

Aparentemente a maior exigência que se tem é que os sujeitos saiam de casa e usufruam-na, pois elas existem e é de livre acesso a todos, não parece haver empecilho para ao pleno usufruto desses espaços.

Entretanto, há uma clara tensão entre a existência delas e seu usufruto que fazem parte de conjecturações a respeito de um universo simbólico, de relações de poder entre estruturas objetivas e subjetivas, condições materiais –objetivas – e simbólicas – objetivas – que devem ser clarificadas em relação a esse acesso que se transforma em proveito veraz e transformador da condição humana. O que está por traz dessa limitação de acesso então?

4.1 O poder simbólico interacional no acesso a espaços de cultura: uma questão econômica?

Muitas são as pesquisas e ramificações teóricas desenvolvidas hoje a respeito disso, Sobretudo ao que se refere ao acesso democratizado à educação de qualidade e às instituições de cultura em si.

Algumas centram suas considerações nos indivíduos, demarcando a subjetividade como única fonte de determinação de escolha deles, e outras, desconsideram esses aspectos, afirmando que é o meio geográfico, juntamente com as condições materiais e objetivas em si dispostas ao sujeito, a causa do desinteresse e da incapacidade de pessoas e grupos serem capazes de usufruir o que se é ofertado nessas Instituições culturais, compreendidas como oferta de atividades culturais.

Com base na discussão promovida neste capítulo, ressaltam-se dois princípios diretivos basilares que, no que diz respeito à América latina, tornaram-se referência aos estudos do grupo de pesquisa “observatório das metrópoles”⁵⁹, a saber: a sociologia educativa e a sociologia urbana. Esses estudos são direcionados ao desvendamento das questões acerca da não democratização educativa de qualidade. Atrelado a esse objetivo, perpassando uma análise mais objetiva, busca a explicação na distribuição e espacialização das populações de diferentes rendas nas cidades capitalistas.

Os estudos desse grupo de pesquisa têm como base a teoria sociológica Urbana desenvolvida pelo Norte Americano J. Wilson aliada aos semelhantes estudos efetuados pelo Frances Loic Wacquant- e as teorias da sociologia educativa desenvolvida a partir da década de 1980, que passou a relacionar resultados escolares com a espacialização de populações de diferentes classes sociais no espaço urbano.

⁵⁹Segundo o site do próprio grupo disponível em: <http://www.obsevatoriodasmetrololes.net>, acessado em 10 de abril de 2014, o Observatório das metrópoles é “um grupo que funciona como um instituto virtual, reunindo hoje 159 pesquisadores (dos quais 97 principais) e 59 instituições dos campos universitários (programas de pós-graduação) governamental (fundações estaduais e prefeituras) e não governamentais, sob a coordenação geral do IPPUR – Instituto de pesquisa e planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. instituições reunidas hoje no observatório das metrópoles o grupo de pesquisa vem trabalhando de maneira sistemática sobre 14 metrópoles e uma aglomeração urbana: Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte, Curitiba, Goiânia, Recife, Fortaleza, Salvador, Natal, Belém, Santos, Vitoria, Brasília e as aglomerações urbanas de Maringá.”(s.p)

Sobre a contextualização das teorias desses pesquisadores supracitados, Ribeiro (2010) afirma que a importância da teoria⁶⁰ de J. Wilson está em evidenciar que a pobreza urbana causa a desorganização da vida social e como consequência, produz impactos sobre os indivíduos, as famílias, e a comunidade de modo geral, sobretudo pelo isolamento territorial vivenciado por alguns sujeitos.

Anterior a esse posicionamento, era reinante a preconceituosa ideia de que os problemas sociais eram resultados de aspectos pessoais, morais e raciais das populações pobres, assim, conforme Ribeiro⁶¹, Wilson entendia que o isolamento territorial era seu principal criador, afirmando que ele:

Induz os indivíduos a adotarem um comportamento social disfuncional e tem como resultado a própria reprodução da situação de pobreza e de exclusão. Uma das manifestações mais visíveis de círculo vicioso seria a formação, nos bairros pobres, de um contexto social e familiar pouco propício, e nada dinamizador, de trajetórias escolares bem sucedidas, o que, em uma sociedade crescentemente competitiva, significa praticamente condenar as crianças e os jovens pobres a permanecer na pobreza (RIBEIRO et., al, 2010, p.12)

Da mesma forma, Kaztman (2008) contribui afirmando que o percurso teórico desenvolvido pelo francês Loic Wacquant toma o mesmo direcionamento de Wilson, sobretudo ao que tange ao entendimento dos impactos causados pela desorganização social advindos do isolamento territorial na cidade. A pesquisa do pesquisador francês, entretanto, realizou-se com a análise in loco dos guetos americanos.

Wacquant definiu o gueto a partir de quatro elementos: estigma, limite, confinamento espacial e encapsulamento institucional, e com isso delimitou as consequências sociais de cada um desses elementos para a sociedade.

Para ele, e seus pupilos, nos guetos, instituições como família e escola estão enclausurados em um meio social que reproduz a pobreza como um ciclo vicioso, e isso resulta em um isolamento que interfere negativamente de todas as formas nas limitações dos sujeitos, o que consegue retirar deles qualquer possibilidade de acessar conhecimento e

⁶⁰ Sua pesquisa foi de cunho empírico realizada nas décadas de 1970 e 1980, tendo como objeto de estudo Bairros Norte Americanos pobres.

⁶¹ (Idem)

cultura de modo pleno.

Grosso modo, fundamentado no exposto, os estudos voltados às questões educativas que realizam o grupo Observatório das metrópoles considera que em bairros isolados, segregados socialmente, desprovidos de infraestrutura urbana propícia ao desenvolvimento de uma vida humana digna, as chances dos sujeitos em ascenderem numa boa escolarização com acesso e usufruto eficazes aos equipamentos de cultura são praticamente nulas.

Isso porque o fato de estarem enclausurados numa realidade de limitações econômicas, sociais e culturais faz com que os sujeitos residentes nesses bairros não possuam capacidade cognitiva suficiente de se apropriarem desses equipamentos de cultura, tendo em vista a desorganização geral individual e coletiva desses sujeitos que diariamente convivem com as intempéries dos problemas sociais urbanos, como a criminalidade, o tráfico de drogas, a falta de infraestrutura urbana, fatores que os possibilitariam uma vida humana mais digna.

Na busca dos pormenores dessas questões, os conceitos de vulnerabilidade social e de desigualdades educacionais, são elucidados a fim de atrelarem-se às propostas de desvendamento dessas questões. Katzman (2005), antes de conceituar o termo em si, primeiramente o diferencia de outro que geralmente é confundido, como se pode ver:

Vulnerabilidad no es exactamente lo mismo que pobreza se bien la incluye. Esta última hace referencia a una situación de carência efectiva y actual mientras que la vulnerabilidad trasciende esta condición proyectando a futuro la posibilidad de padecer a partir de ciertas debilidades, que se constatan em el presente. (KATZMAN, 2005, p. 04).

Dessa forma, o autor acrescenta características ao conceito, ratificando que ao ser um sujeito qualquer definido como vulnerável, ele, na verdade é entendido como alguém debilitado em ativos materiais e imateriais, e por isso seu futuro pode estar comprometido. Ele descreve isso da seguinte maneira:

Em su sentido amplio la categoria de vulnerabilidad refleja dos condiciones: la de los “vulnerados”, que se assimila a la condición de pobreza es decir que ya padecen una carência efectiva que implica la imposibilidad actual de sostenimiento y desarrollo y una debilidad a futuro a partir de esta incapacidad y la de los “vulnerables” para quienes el deterioro de sus condiciones de vida no esta yamaterializado sino que aparece como una situación de alta probabilidad em um

futuro cercano a partir de las condiciones de fragilidad que los afecte. (KATZAM, 2005, p. 04).

Isso porque a vulnerabilidade social expõe o sujeito a inúmeras influências malélicas que podem comprometer a formação cidadã do sujeito, portanto, tais infortúnios podem interferir negativamente no desempenho escolar e no usufruto (in) formativo/educativo das instituições culturais - sem que necessariamente o sujeito escolha não ser sujeito a isso. Ele simplesmente é determinado.

Congruente a isso, as desigualdades educacionais seriam as consequência diretas da vulnerabilidade social, que geralmente associada à pobreza se apresenta nos espaços periféricos e de grande exclusão social na cidade. Isso ocorre da seguinte forma: crianças e famílias que vivem em situações de vulnerabilidade social localizam-se geralmente em áreas geográficas de pobreza concentrada – repletas de problemas sociais e essa condição, segundo Flores (2008), faz com que eles tenham menores possibilidades de ter uma educação de qualidade. (FLORES, 2008).

As desigualdades educacionais, como o próprio nome prediz, é o acesso desigual ou diferenciado, de pessoas e/ou comunidades à educação de qualidade. Ou seja, a falta de acesso democratizado a ela. (ALVES, LARGE e BONAMINO, 2011). Isso porque, entende-se a educação como o principal vetor capaz de transformar a sociedade; pois ela é capaz de dar ao homem a condição necessária para que saia da situação de “ser vulnerável” socialmente.

A partir disso, enquanto desfecho geral da teoria apresentada, que é foco das pesquisas do grupo de pesquisa em nível latino americano, Ribeiro (2010, p.15) entende que não somente a família e a escola interferem nos desfechos escolares e culturais dos sujeitos, mas também, e não com menor representatividade a vizinhança. Para ele:

Além da escola e da família, o espaço social conformado pela divisão da cidade importa, tanto para os desfechos educacionais quanto para outros temas socialmente relevantes (...) os resultados escolares são afetados não só pelos capitais culturais e sociais baseado na família, mas também baseados na escola e na comunidade mais ampla (vizinhança).

Assim, o acesso à cultura e à boa educação - está diretamente relacionado às condições materiais e objetivas dos sujeitos, bem como com o local da cidade em que residem; pois se residem em bairros periféricos ou favelas da cidade há limitações no acesso a esses bens. Por sua vez, se residem em locais centrais, não vulneráveis socialmente, o acesso a eles serão bem mais disponíveis e aproveitados pelos sujeitos. Ou seja, tudo gira em torno das condições sociomateriais e da situação objetiva deles.

Mas será mesmo o sujeito preso a estruturas de poder capazes de torná-lo, de modo tão veemente, reflexo de suas condições materiais objetivas? Ser vulnerável limita o sujeito objetivamente e subjetivamente, ou existem outras forças capazes de gerar outra realidade e, portanto, novas possibilidades de interagir nessa conjuntura, tornando-os capazes de mudar o curso de suas histórias?

Isso será discutido de modo mais aprofundado com as considerações feitas acerca de um diálogo complementar entre o francês Pierre Bourdieu e as contribuições diretas e complementares do sociólogo Alemão Jochen Dreher a respeito das teorias de Bourdieu no tópico que se segue.

4.2 Democratização e usufruto dos espaços de cultura na cidade: diálogo entre Pierre Bourdier e Jochen Dreher.

O ponto de partida para responder as indagações referentes ao universo do poder simbólico que apontam para as limitações no/do usufruto do valor educativo presente, sobretudo nos espaços de cultura, se inscreve, em parte, na teoria do Sociólogo Pierre Bourdieu⁶², e em parte complementar, no incremento fenomenológico da teoria do Alemão Jochen Dreher.

Bourdieu é considerado no meio acadêmico um cientista social que buscou interpretar o universo simbólico dos contextos interacionais de modo a considerar os aspectos objetivos – materiais e da condição sociocultural - e subjetivos dos sujeitos.

⁶² Pierre Bourdieu foi um dos grandes filósofos e sociólogos franceses que vivenciou parte dos séculos XX e XXI. Nasceu em 1930, e morreu em 2001, aos 71 anos de idade. Sendo considerado “o cientista social mais citado no mundo” por elaborar teorias sobre trocas simbólicas na educação e na cultura.

Está entendido no conjunto de seus trabalhos que seu principal objetivo foi o de apresentar teorias que superassem o campo de tensão entre objetivismo e subjetivismo, não excluindo esse nem aquele, mas intercalando essas esferas para não restringir a sociologia:

(...) ao plano da experiência e consciência prática imediata dos sujeitos, às percepções intenções e ações dos membros da sociedade, e por outro, que ela se atenha exclusivamente ao plano das estruturas objetivas, reduzindo a ação a uma execução mecânica de determinismos estruturais reificados (NOGUEIRA E NOGUEIRA 2006, p.23).

Sua teoria transita entre a compreensão de que o sujeito é agente produtor da realidade e capaz de apossar-se do conhecimento, mas que ao mesmo tempo, é um agente determinado por formas de saberes e de esquemas de pensamentos preestabelecidos socialmente.

O pesquisador, para provar sua tese, cria o conceito de *habitus*, conceito capaz de concatenar as três esferas de conhecimento: a esfera fenomenológica, a subjetivista e a praxiológica. Nessa conjuntura, O conhecimento fenomenológico relaciona-se ao desvendamento da experiência primeira do mundo social pela descrição da vida cotidiana, das interações e das ações sociais; o objetivista está ligado ao conhecimento da consolidação dessas experiências que ultrapassam o plano da consciência e das intencionalidades individuais e se objetivam em práticas e representações de práticas.

Para o autor, é necessário que as consideremos conjuntamente, pois ambas as formas de conhecer são mutuamente necessárias, uma vez que as ações se objetivam por intermédio de intencionalidades intrínsecas que já são condicionadas e se reproduzem no seio social. E da síntese entre conhecimento fenomenológico e objetivista resultaria o terceiro tipo de conhecimento, o praxiológico.

Nas palavras do autor, o objeto do conhecimento praxiológico não seria: “somente o sistema das relações objetivas, que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas, nas quais elas se atualizam que tendem a reproduzi-las” (Bourdieu, 1983, p.47).

É em posse desse conhecimento que se tem a capacidade de interpretar satisfatoriamente as interações sociais, pois as estruturas de pensamento e de práticas estáveis,

cristalizadas estão interiorizadas nos sujeitos e são elas capazes de reestruturar suas práticas e suas representações das práticas. (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2006).

Para a teoria, é claro que a dimensão subjetiva está totalmente condicionada pelas estruturas externas já consolidadas no meio social, no qual os sujeitos se encontram inseridos e o *habitus* é, pois, o esquema de juízos e percepções; as estruturas cognitivas e avaliativas que os indivíduos adquirem mediante experiência duradoura que determina sua posição dentro do mundo social. (BOURDIEU, 1983).

Partindo dessa conjuntura teórica, Bourdieu esclarece que o usufruto das instituições de cultura é ressaltando da condição socioeconômica dos sujeitos, pois juízos e percepções acerca de sua própria condição estão interiorizados, e determina-o totalmente, bem como suas escolhas no universo pessoal e educativo.

Assim, delimita-se na teoria deste autor que existem diferenças entre apropriação dos bens culturais e dos saberes, nos quais dependendo da quantidade de capital – social e cultural – adquirido pelos sujeitos e pelas famílias de diferentes realidades sociais as vantagens e desvantagens culturais se retroalimentam, e são capazes de tornar os sujeitos determinados. O autor faz uso do conceito de capital, outrora vinculado unicamente às teorias econômicas, transmutando-os às ciências humanas.

Nessa perspectiva, vantagem ou desvantagem cultural é uma questão também econômica e é por intermédio do capital econômico que se originam os dois outros capitais apresentados, que são base para a estruturação das limitações de acesso cognitivas do acesso.

O capital cultural seria o acúmulo e a reprodução do conhecimento em forma de herança. Ele tem origem em um investimento inicial ao conhecimento e intrinsecamente enredado na estrutura familiar é repassado entre seus membros. (BOURDIEU, 1979)⁶³Ele deixa claro que é requerida dos sujeitos a posse de dinheiro, enquanto forma de investimento inicial.

A incorporação desse capital é pessoal e, conforme Bourdieu (1979, p.75) é, pois, fruto do “investimento pessoal ao conhecimento, no qual o indivíduo investe seu tempo e

⁶³ O trabalho de BOURDIEU, P. “Les trois états Du capital culturel” foi originalmente publicado na revista Actes de La Recherche en Sciences Sociales, v.30, p.3-6, 1979. O texto que tomo por referencia aqui é BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M.A; CATANI, A. (Org). Escritos de Educação. Petropolis, RJ. 3ed., 2001, p.73-79.

parte de sua vida num trabalho contínuo do sujeito sobre ele mesmo”. É um ter que torna um ser, é uma propriedade que se faz corpo e se torna integrante da pessoa.

Uma vez alcançado, o capital cultural não se perde, pelo contrário, ele é acumulado e pode ser projetado naturalmente no seio familiar, num cíclico movimento, dessa maneira, o acesso torna-se algo cotidiano e essencial (CAZELLI, 2010). Na família, o capital cultural pode estar consolidado sob três formas elementares: no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado.

No estado objetivado, ele representaria os bens culturais materiais, dentre os quais livros e obras de arte seriam exemplos. A incorporação, ou estado incorporado, estaria relacionado com a capacidade de decodificação de obras e pinturas, por exemplo, e o estado institucionalizado seria o conhecimento materializado em forma de títulos, que simbolicamente dá ao sujeito *status* e influência social. A partir desse *status* advindo do acúmulo do capital cultural estrutura-se o capital social, conceituado por Bourdieu (1980⁶⁴, p.67) como o:

Conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de inter - reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são munidos por ligações permanentes e úteis.

Três aspectos elementares englobam esse tipo de capital: os elementos que o constitui; os benefícios obtidos pelos indivíduos mediante a participação em grupos ou redes sociais e as formas de reprodução desse tipo de capital.

O capital social agrega os recursos atuais ou potenciais relacionados com uma rede durável de relações institucionalizadas de reconhecimento e de inter-reconhecimento entre os sujeitos.

Assim, os benefícios adquiridos ou que serão adquiridos dependem da quantidade de recursos agregados pelo sujeito ou por determinado grupo. De acordo com ele, o volume

⁶⁴ O trabalho de BOURDIEU, P. “Le capital social: notes provisoires” foi originalmente publicado na revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, v. 31, p.2-3, 1980. O texto que tomo por referencia aqui é BOURDIEU, P. O capital Social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, M.A. CATANI, A(Org.). *Escritos de Educação*. Petropolis, RJ: Vozes, 3.ed.. 2001, p.67-69.

de capital social de um agente individual depende tanto da extensão da rede de relações que pode efetivamente mobilizar como do volume das diferentes formas de capital que é propriedade exclusiva de cada um dos agentes ao qual o indivíduo está ligado.

A reprodução desse capital, portanto, se relaciona diretamente com as redes de relações duráveis e são delas que brotam os benefícios materiais e simbólicos que circulam entre os membros que delas fazem parte, beneficiando-se, na maioria das vezes, mutuamente. As redes, pois, são “investimentos sociais consciente ou inconscientemente orientados para relações utilizáveis”, e delas resultam os laços de cumplicidade e de influência entre os indivíduos.

Como conclusão da teoria, percebe-se que: suficiência ou insuficiência dos capitais cultural e social é proporcional ao *habitus*, pois ele modela os sujeitos, modela suas tomadas de decisões seus laços, vínculos sociais e, conseqüentemente, modela a apropriação do conhecimento.

Por outro lado, concluímos que aos indivíduos com déficit de capital cultural está destinada uma conjuntura simbólica de limitação ao conhecimento, acesso e usufruto das instituições que ofertam atividades de cultura, pois toda e qualquer reação individual, vontade, desejo são preestabelecidas pelas condições econômicas e sociais das quais os sujeitos comungam.

Assim, o indivíduo pensa que é livre em suas tomadas de decisões, mas não é. Há uma predeterminação em suas escolhas pelo *habitus*; ele não é agente ativo na tensão entre individual e coletivo, mas é agente passivo, pois está aprisionado num sistema de valores simbólicos estáticos que são frutos de sua condição social.

Essa teoria é aceitável em parte, mas antes que seja aprofundada neste trabalho, a saber: complementando-a com a contribuição científica formulada por Dreher, é oportuna a exposição de um exemplo de vida que desmonta toda a teoria apresentada; trata-se do depoimento do escritor brasileiro Luiz Ruffato.

Ele relata por intermédio de sua formação leitora uma dentre diversas possibilidades que os sujeitos podem ter e que resultam em mudança de curso na conjuntura de acesso à cultura. A seguir.

4.2.1 Depoimento de Luiz Ruffato⁶⁵

Formação como leitor

Na verdade, minha trajetória de leitor e, mais tarde, de escritor, é meio absurda, porque eu não tinha livros em casa, meu pai era um pipoqueiro semianalfabeto e minha mãe uma lavadeira analfabeta.

O único livro que tinha em casa era a Bíblia, porque meu pai era diácono de uma igreja evangélica. Ou seja, estava tudo certo para eu não entrar na Literatura. E eu entrei. Muito tempo depois, porque até meus treze anos não tinha tido contato com livros. Aliás, achava até esquisito pensar na possibilidade de que alguém lesse, tivesse livros em casa. Meu pai era o segundo pipoqueiro mais importante da minha cidade, Cataguases.

O primeiro era o pipoqueiro da praça onde ficava o cinema. E meu pai trabalhava na praça em que tinha a igreja, então o pessoal saía correndo da missa e ia para a outra praça, onde ficava o cinema. Certa vez, uma pessoa foi comprar pipoca com a gente. Eu era o responsável pelo troco. Ele olhou para mim e disse: “Olha, que menino inteligente.” Não sei o que ele viu de inteligente, mas aí me perguntou: “Onde você estuda?” Eu respondi: “No colégio Antônio Amaro”, que era um colégio muito ruim da cidade. Então ele disse: “Mas por que você não estuda no Colégio Cataguases?”, que era o colégio bom, onde estudava a elite da cidade. Meu pai então falou que todo ano a gente ia lá e nunca tinha vaga.

O homem, que era o diretor do colégio, disse: “Ano que vem você me procura, que nós vamos arrumar uma vaga para o seu filho.” Foi assim que, no ano seguinte, eu fui para lá. Só que não consegui me adaptar, porque era um mundo completamente diferente do meu. Comecei a tentar me esconder daquele ambiente.

Até que um dia descobri um lugar maravilhoso que ninguém frequentava, um lugar bacana, silencioso, onde ninguém olhava para mim, que era a biblioteca. De tanto eu ir lá, a bibliotecária me perguntou se eu queria um livro emprestado. Não falei nada, era muito tímido. Ela então pegou um livro e falou para eu levar para casa, ler e devolver. Não falei

⁶⁵. Disponível em: <<http://www.candido.bpp.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=266>> Acessado em 22 de dezembro de 2013

nada, mas levei o livro para casa.

Quando cheguei em casa, meu pai disse: “Que é que isso aí, menino? Onde você pegou isso?” Respondi: “Não, não peguei, a mulher lá da biblioteca falou para eu ler.” Então ele disse: “Agora vai ler.”

Eu li o livro e pensei: “Graças a Deus, já acabei, agora entrego e pronto.” Só que quando entregava um livro, ela me dava outros. Aquele ano foi um inferno. Então, a minha experiência de leitor começou assim. Aquele ano, li uma quantidade de livros absurda, de autores mais absurdos ainda.

Por esse depoimento da formação leitora do escritor brasileiro percebe-se que a realidade é na verdade, maleável; nunca estática ou definitiva. É totalmente possível a uma criança, sem nenhum tipo de capital cultural acumulado dentro de seu lar, pobre e vulnerável socioculturalmente usufruir do valor existente nos espaços de cultura e, quem sabe, de tanto usufruir eficazmente, tornar-se um pintor, um escritor, um músico; um amante das artes, ou mesmo um sujeito que simplesmente compreende, e que pelo exercício constante da recriação da realidade pelo poder que emana do valor da cultura, pode mudar a sua realidade, se não externa, internamente.

Da forma mais esdrúxula possível, o valor da biblioteca foi comunicado a Luiz Ruffato. A motivação em ir aquele espaço não foi o que formalmente é esperado pela conveniência da educação formal: ele não foi em busca de livros, mas foi em busca de refúgio para sua timidez, mas findou em transformar aquela Instituição, como um lugar, um patrimônio não somente institucionalizado, mas para ele.

Ele só queria um lugar seguro no qual pudesse fugir do incomodo dos olhares, mas findou em descobrir o universo desconhecido da imagem literária, capaz de deformar realidades (BACHELARD, 2001). Isso foi suficiente para no futuro dar-lhe condições de transformar-se num escritor, num bom conhecedor das artes e da cultura.

Dreher (2011), partindo da compreensão de que não se pode generalizar que o universo simbólico e as estruturas de poder que emana dele são estáticos, faz uma leitura dos escritos de Bourdieu e a transforma em uma abordagem fenomenológica, a respeito disso, e

com isso alcança a essência, tendo como ponto de partida o fato de que o sujeito é um agente social ativo, e não determinado.

Assim, para Dreher, apesar de Bourdieu ter tentado, não conseguiu a eficácia no conhecimento a que pretendia praxiológico, pois desconsiderou a capacidade dos sujeitos em se moverem em escolhas próprias no seu próprio mundo-da-vida.

Partindo disso, assim como Bourdieu, Dreher (2011, p.487) compreende que “todas as relações de poder existentes no interior de uma ordem social são legitimadas através do universo simbólico”, e que é justamente esse que opera (de)formando as tomadas de decisões dos sujeitos, mas ele não aceita a tônica de que haja uma determinação total disso baseada no contexto das estruturas e ativos materiais dos indivíduos.

O mundo-da-vida, ou a realidade estabelecida subjetivamente, certamente não está desprendido de uma algo maior; pois o indivíduo nasce e se move debaixo de uma orientação natural na qual conscientemente a aceita enquanto sua. Não há como fugir dessa imposição, mas, para ele:

Se nos voltarmos ao tipo de saber próprio ao mundo-da-vida e investigarmos sua estrutura individual, ficará claro que os correlatos subjetivos desse saber são dependentes da motivação individual. O indivíduo que se abre ao mundo experimenta a si mesmo sempre inserido em um determinado contexto o qual aguarda definição. Essa situação é marcada por dois momentos distintos: um, componente da definição situacional resulta da estrutura ontológica do mundo previamente dado, enquanto o outro remonta à situação biográfica do indivíduo, a qual encerra um estoque de saber específico. Os componentes ontológicos da situação do indivíduo são apreendidos como *impostos* – algo sucede ao indivíduo sem que ele tenha a possibilidade de responder espontaneamente a condições pré-dadas. A situação biográfica determina, todavia, o caráter espontâneo da situação dentro do plano ontológico. (Ibidem, p.482)

Ou seja, por um lado o indivíduo se movimenta em estruturas exteriores a ele, com estoques de saberes impostos, mas por outro, é possível que de forma espontânea, ele aja em conformidade com interesses próprios, interesses que são construídos em sua história de vida, em sua biografia.

Ou seja, ser ou não ser participante de uma conjuntura limitada socioeconomicamente, apesar de definir parte do que de fato é, e das possibilidades culturais

desse sujeito, não encerra totalmente suas motivações e a multiplicidade de oportunidades que ele pode usufruir do mundo. Ele é limitado, mas seu futuro não está encerrado no ciclo vicioso da limitação cultural e da pobreza, pois essa relação é maleável em essência.

Para melhor explicar o exposto, o autor prossegue afirmando que o saber que os sujeitos têm do mundo, seja cotidiano ou científico, são “construtos, isto é, abstrações, generalizações, formalizações e idealizações específicas a uma forma de organização do pensamento. (...) que já estão parcialmente interpretados pelas estruturas já existentes na forma de vida” (ibidem, idem), mas apesar de diluídos e absorvidos pelos indivíduos, não os correspondem totalmente.

Isso porque os sujeitos são constituídos de escolhas, para ele e para Schutz (1946), escolhas de relevância que, independente do contexto socioeconômico, perpassam a experiência e a decisão de ação dos sujeitos.

O conceito de escolhas de relevância, embora sejam construções teóricas idealtípicas, ou seja, que dificilmente possam ser observadas de maneira pura na sociedade é capaz de fundamentar de modo eficaz o pensamento do autor. Ele o apresenta em duas ramificações: a primeira; são as relevâncias intrínsecas e a segunda; são as relevâncias impostas.

Conforme Schutz citado por Dreher (2011), as relevâncias intrínsecas dizem respeito às escolhas espontâneas, das disposições próprias de interesses biográficos dos indivíduos, e as relevâncias impostas são as pré-estabelecidas, que foram transmitidas pelo cotidiano.

Nesse jogo de relevâncias, é sinalizado que “o interesse de onde se originam as relevâncias intrínsecas é instituído através de nossa escolha espontânea - e nós podemos a todo instante, deslocar o foco de interesse e modificá-la” (SHUTZ 1946, apud DREHER, 2011, p.483).

Tanto de espontaneidade quanto de passividade; o indivíduo é receptor passivo de situações e conhecimentos que nem sempre tem pleno discernimento, assim como constrói e reconstrói preferências durante sua existência.

Isso contraria a noção da determinação incondicional apresentada pelo *habitus* de

Bourdieu, pois o indivíduo, em certa medida, possui liberdade, e assim, não é prisioneiro irrestrito de seu *habitus*. Seu cotidiano, que também é influenciado pelos símbolos sociais, pode ser transcendido e por isso indo além da orientação natural para outros domínios, com o auxílio da religião e da arte, por exemplo.

Ele pode ainda fantasiar o mundo, sonhar, imaginar. Isso é uma força geradora de realidades. Com base nas relevâncias intrínsecas apresentadas pelo autor: são variadas as situações em que a liberdade intrínseca ao homem possibilita uma fuga das coerções impostas, pois isso o torna capaz de se reconstruir no mundo e de reconstruir seu futuro, ou seja, uma realidade que não existe, já que foi influenciada pelos sonhos e vontades, mas ela deforma o presente e reconstrói o curso natural do futuro.

Isso ocorrendo, o indivíduo compartilha sua realidade com outras pessoas de sua conjuntura social, há, no entanto, possibilidades de novos vínculos e novas formas de pensar e de agir na realidade social; pois esse compartilhamento é o início de uma nova construção de capital social, não mais dependente do capital econômico, mas livre em essência.

As apropriações e constituições de poder só podem ser descritas se inseridas num contexto de constante tensão entre indivíduos e sociedade. Jamais de forma pronta e passiva, porque múltiplas são as possibilidades que os sujeitos encontram para refazerem a vida. (DREHER, 2011).

4.3 Um toque de Sentido na relação sujeito e sociedade e meio geográfico.

A partir desta pesquisa, foi construída a noção de que a dimensão das escolhas e das tomadas de decisão dos sujeitos não estão submetidas por completo às “trancas” do contexto sociogeográfico, já que o homem é capaz de transcender sua realidade por mecanismos que lhes são próprios.

Esta vertente não é defendida somente por sociólogos ou geógrafos culturais. Ela também perpassa as ciências que conjecturam de modo mais profundo a mente humana; como a psicologia e a psiquiatria. Observemos isso, mesmo que de forma simplória para haver o despertar de que, espacialmente falando, o meio geográfico de localização espacial dos sujeitos, que os tornam vulneráveis socialmente ao sistema de valores e práticas desumanas,

não são capazes, também de serem determinantes ao fracasso dos sujeitos.

Viktor E. Frankl⁶⁶, médico psiquiatra fundador da logoterapia⁶⁷ e professor de universidades conhecidas internacionalmente, descreve e analisa experiências de seus amigos e de sua própria experiência quando trancafiado nos campos de concentração Nazista da Alemanha do século XIX.

Ele analisa as diversificadas possibilidades que os judeus encontravam para sobreviver, mesmo sem possibilidade alguma de terem voz na tomada de decisão sobre suas próprias vidas. Um judeu não escolhia estar nos campos de concentração, mas eram levados e obrigados a estarem lá e enfrentavam diversas situações de privação social, encarcerados, separados da sociedade e destituídos de liberdade viviam submersos numa realidade cruel e desumana.

Essa experiência contribui com este trabalho pela similaridade dos questionamentos levantados pelo autor que são basicamente os seguintes: Nessas condições, onde fica a liberdade humana? Haveria liberdade, por mínima que fosse frente às condições ali encontradas? O sujeito é algo além do que múltiplos resultados determinantes e condicionantes sejam de ordem biológica, psicológica ou social? As reações psíquicas da pessoa a esse ambiente evidencia que ele não pode fugir às influências dessa forma de existência? (FRANKL, 2008). A resposta, cabalmente apresentada pelo autor é que:

(...) a experiência no campo de concentração mostrou-nos que a pessoa pode muito bem agir fora do esquema. Há suficientes exemplos que demonstraram ser possível superar a apatia e reprimir a irritação, e que continua existindo, portanto, um resquício de liberdade do espírito humano, de atitude livre do eu frente ao meio ambiente, mesmo nessa situação de coação aparentemente absoluta, tanto exterior quanto interior. (...) e mesmo que tenham sido poucos não deixou de constituir prova de que no campo de concentração se pode privar a pessoa de tudo, menos da liberdade última de assumir uma atitude alternativa frente às condições dadas. E havia uma alternativa! A cada dia, a cada hora no campo de concentração havia milhares de oportunidades de concretizar essa decisão interior, uma decisão da pessoa contra ou a favor da sujeição aos poderes do ambiente que ameaçavam privá-la daquilo que é a sua característica mais intrínseca – sua liberdade - e que a induzem, com a renúncia à liberdade e à dignidade, a virar mero juguete e objeto das condições externas, deixando-se por elas cunhar um prisioneiro típico do campo de concentração. (p.88)

⁶⁶ Foi professor de neurologia e psiquiatria na Universidade de Viena e também professor de Logoterapia na Universidade internacional da Califórnia. É fundador da logoterapia. Lecionou ainda na universidade de Harvard, Satnford, Dallas e Pittsburgh.

⁶⁷ A logoterapia é uma psicoterapia centrada no sentido. Concentra-se mais no futuro, ou seja, nos sentidos a serem realizados pelos pacientes em seu futuro. Para ela, a busca de sentido na vida da pessoa é a principal força motivadora do ser humano.

Em princípio, conforme posicionamento do pesquisador, o sujeito, mesmo imerso em adversidades, pode decidir de alguma maneira o que ele acabará sendo: “ um típico prisioneiro de campo de concentração”, - ou na perspectiva desta pesquisa - um típico sujeito totalmente refém do conjunto de práticas subversivas resultantes de sua vulnerabilidade social - drogas, marginalidade, por exemplo - ou então, um sujeito que também ali permanece sendo um ser humano e ali mesmo conserva sua liberdade de decisão.

Parafrazeando-o, tem-se que a liberdade do ser humano, sua liberdade interior, é a grande arma para que, até o último suspiro de sua vida ele possa configurar ou reprogramar a sua vida, de modo que faça sentido.

O usufruto pleno da vida humana não está somente no suprimento e usufruto de uma vida material bem assistida, mas há sentido também na vida limitada materialmente, e isso depende das atitudes tomadas pelos sujeitos no momento em lhes são impostas restrições a partir do meio externo.

O autor ratifica isso, afirmando que, “muitas vezes, é justamente uma situação exterior extremamente difícil que dar à pessoa a oportunidade de crescer interiormente para além de si mesma.” (p.90). Essa realidade lhe impulsiona a querer outra realidade, que lhe dará forças para superar e ir além do que o meio geográfico objetivo lhe mostra que ele é capaz.

Em posse de sua própria experiência, o autor afirma que dentro do campo de concentração, muitas vezes pensou mesmo em morrer, ou entregar-se de vez a sua condição deplorável de ser humano indigno da existência. Desistir da vida, ou entregar-se para que a própria vida se encarregasse de lhe prover o destino que coube a muitos outros prisioneiros, seus amigos. Mas o que o fez prosseguir em busca pela sobrevivência, conta ele, foi sonhar com o seu futuro, sonhar com um futuro diferente do seu. Os sonhos ajudaram-no a sobreviver! Ele confirma isso pelo seguinte escrito:

(...) nos momentos difíceis de minha existência, sempre de novo me refugiava nessa dimensão futura. (...) eis então aplico um truque: vejo-me, de repente, ocupando a tribuna de um grande auditório magnificamente iluminado e aquecido, diante de mim um público a ouvir atento, sentado em confortáveis poltronas, enquanto vou falando; dou uma palestra sobre a psicologia no campo de concentração, e tudo aquilo que tanto me tortura e oprime acaba sendo objetivado, visto e descrito da

perspectiva mais alta da ciência. (p.98)

Eis uma das grandes forças geradoras de novas realidades, o ato de sonhar, pois quem não consegue sonhar, ou não consegue mais acreditar no futuro, sucumbe interiormente, decai física e psicologicamente segundo o autor, possibilitam a transgressão da realidade, que tem a capacidade de dar asas ao eu interior para ir além do que lhes é imposto socialmente. Ele faz alusão aos sentimentos e às vontades da seguinte forma:

Passo a compreender que a pessoa, mesmo que nada mais lhe reste nesse mundo, pode tornar-se bem aventurada (...) entregando-se interiormente a imagem da pessoa amada. Na pior situação exterior que se possa imaginar, numa situação em que a pessoa não pode realizar-se através de alguma conquista, numa situação em que a conquista pode consistir unicamente num sofrimento reto, num sofrimento de cabeça erguida, nesta situação a pessoa pode realiza-se na contemplação amorosa da imagem espiritual que ela porta dentro de si da pessoa amada. (p.55)

(...) ali eu sonhava os sonhos de minha saudade e enviava meus pensamentos para bem longe, para o norte, nordeste, onde supunha pessoas amadas. (p.71)

Por intermédio disso, é possível compreender que sendo ou não limitados, os sujeitos sempre terão em mãos a possibilidade de transgressão; de transgredir suas condições objetivas e subjetivas. É possível o desenhar e o redesenhar da realidade, sempre que necessário. Eis a grande força geradora nos/dos sujeitos. Cada minuto que se passa na vida de um ser, é o suficiente para mudar tudo e para sempre. O autor encerra a primeira parte de sua obra afirmando o seguinte:

Ficamos conhecendo o ser humano com talvez nenhuma geração humana antes de nos. O que é, então o ser humano? É o ser que sempre decide o que ele é. É o ser que inventou as câmaras de gás; mas é também aquele ser que entrou nas câmaras de gás, ereto, com uma oração nos lábios. (p.113).

4.4 Desigualdade de acesso à cultura na cidade.

Objetivamente, em se pensando a cidade enquanto retrato do Sistema Capitalista

de produção, ela é por natureza desigual excludente, pois sua produção e reprodução estão fincadas em relações de poder retroalimentadas pela exploração de uns para com os outros, na mais valia.

A distribuição da população na cidade vai se delineando espacialmente de acordo com o nível de renda dela (CARLOS, 1992), de maneira que há uma distribuição de espaços de abundância e espaços de miséria; de sujeitos supridos em todos os quesitos para o desenvolvimento de uma vida humana digna – infraestrutura bairrista de qualidade com a presença de aparatos públicos capazes de suprir a necessidade ao acesso à saúde e à educação.

Os desejos, as vontades, os sentimentos são outros fatores que, de qualidade, bem como cultura lazer e moradia digna - e de sujeitos a um grande contingente de características que o delimitam como vulneráveis socialmente, denotados por aspectos outrora discutidos.

Assim, em toda e qualquer cidade capitalista, sobretudo nos países ditos em desenvolvimento, é possível que se identifiquem paisagens materializadas que fazem notória essa desigualdade de distribuição populacional – e de renda – com a contraditória presença de bairros submetidos à extrema pobreza e outros de elevado padrão de vida. (MARICATO, 2003)

Um fato a ser considerado é que a distribuição igualitária de renda numa cidade é importante, mas o mesmo valor de importância deve ser dado à distribuição igualitária dos bens culturais, ou seja, a descentralização dos deles nos espaços de abundância da/nas cidades.

Já se comentou neste trabalho sobre a importância formativa para os sujeitos, no que diz respeito ao usufruto pleno de espaços como as bibliotecas, uma vez que elas possuem valor inestimável de poder e conhecimento, assim, embora a ideia de que as condições socioeconômicas dos sujeitos sejam fatores que engavetam quaisquer oportunidades melhores de acesso à boa educação seja contraditória, é patente a existência de desigualdades nos múltiplos espaços citadinos que toma maiores proporções às relacionadas ao valor do acesso cultural para os sujeitos, que propriamente as múltiplas questões de distribuição de renda: que é a desigualdade de distribuição de instituições culturais.

Dessa maneira, a abrangência dada ao conceito de “desigualdade educacional” é ampliada para a dimensão cultural. Além das condições materiais objetivas e da

espacialização da moradia desses sujeitos na cidade, existe também outra desigualdade de acesso na cidade, que é a desigualdade de acesso à cultura.

As carências sociais e econômicas nos bairros periféricos da cidade é um fato, mas tão importante quanto se ter melhores condições de renda, é ter acesso à cultura, a qual é institucionalizada na figura dos espaços que se propõem a oferecê-la aos sujeitos cidadãos, como é o caso das bibliotecas, dos centros culturais museus, e outros. Tais instituições como em exemplo específico desse estudo, na cidade de Fortaleza, estão quase totalmente localizadas nas áreas centrais da cidade, e com representatividade bem menor nos bairros periféricos.

Existe um valor patrimonial perpassado nas bibliotecas, que para serem considerados como tal, e exercerem positivamente o caráter formativo/educativo ao qual estão revestidos, desde sua existência, não necessitam ser patrimônios institucionalizados, basta apenas serem utilizados.

O espaço urbano se ordena de modo a reproduzir a lógica capitalista. Concorde a isso, Castells (1993, p.296) afirma que “a organização institucional do espaço é determinada, em primeiro lugar, pela expressão, ao nível das unidades urbanas, do conjunto dos processos de integração, de repressão, de dominação e de regulação que emana do aparelho do Estado”.

Ou seja, o Estado, é o principal regulador da produção do espaço. Ele não é neutro em planejar, produzir e direcionar investimentos diversos – de moradia, de cultura e de educação na cidade, mas atua de modo a reproduzir a dinâmica capitalista, onde os investimentos e os gastos públicos, grosso modo, atendem a interesses específicos, que ratificam a dominação e a exclusão na sociedade capitalista. (HARVEY, 1980)

Sabemos que a produção do espaço em si, como ele se organiza, se estrutura e redistribui-se na cidade não é fruto somente ações individuais dos sujeitos, mas de um conjunto de agentes espaciais⁶⁸ que exercem poder de decisão na produção do espaço e no direcionamento dos equipamentos públicos de lazer. O estado, nessa conjuntura, é o organismo que tem a maior voz na produção desses equipamentos de lazer e no direcionamento dos investimentos públicos a essas instituições.

⁶⁸ Ressaltamos como demais agentes sociais consumidores e produtores do espaço urbano: os proprietários dos meios de produção, sobretudo os grandes industriais; os proprietários fundiários; os promotores imobiliários e os grupos sociais excluídos. (CORREA, 2000)

4.5 Distribuição de bens culturais na cidade de Fortaleza: breves considerações.

Fortaleza, cidade localizada no Nordeste brasileiro, é a quinta maior capital do país em termos de população; conforme o IBGE, atualmente são 2.551.805 habitantes distribuídas em 6 regionais administrativas. Sendo uma cidade capitalista, Fortaleza concentra em si grandes disparidades econômicas, e a distribuição de sua população é fruto das disparidades determinadas pelo nível de renda. Em toda a cidade estão materializadas paisagens de que fazem notória a existência de áreas em situação de extrema pobreza e outras de elevado padrão de vida (COSTA, 2009).

Sobre isso, a prefeitura municipal de Fortaleza elaborou um estudo que delimita o Índice de Desenvolvimento Humano por bairro, capaz de demonstrar a situação da distribuição das populações no território municipal, bem como a situação em que se encontram em relação à renda e à educação.

A disparidade não está somente relacionada às questões econômicas, mas também na oferta de instituições de cultura. Sobre tais conjecturas, abordaremos de modo mais intensificado duas regionais da cidade de Fortaleza, a regional V, considerada a com maior incidência de problemas sociais, pois há nela um conjunto de bairros que vivem múltiplas situações de vulnerabilidade social; e a regional I, de vulnerabilidade social quase inexistente.

A análise do nosso objeto de estudo abrange mais diretamente duas escalas elementares interligadas entre si: a localização da biblioteca, ponto de cultura na escola em seu respectivo bairro, e a conjuntura sociorrepresentativa desse bairro na cidade de Fortaleza.

Dissecar a relação entre tais escalas nos ajuda no desvendamento das interconexões maiores a respeito da existência de duas conjunturas de interpretação sobre bibliotecas no ambiente escolar capaz de nos mostrar que o reconhecimento ou desconhecimento da dimensão patrimonial está para além das condições socioculturais dispostas nos diferentes espaços da cidade.

4.5.1. Regional V – bairro Canindezinho

O bairro Canindezinho, localiza-se no Sudoeste em Fortaleza integrando um dos 18 bairros da Regional V⁶⁹, juntamente com os bairros: Bom Jardim, Conjunto Ceará I, conjunto Ceará II, Conjunto Esperança, Genibaú, Granja Lisboa, Granja Portugal, Jardim Cearense, Manoel Sátiro, Maraponga, Mondubim, Parque Presidente Vargas, Parque Santa Rosa, Parque São José, Planalto Ayrton Senna, Prefeito José Walter e Siqueira.

Conforme o relatório da Pesquisa “Cartografia da Criminalidade e da Violência na cidade de Fortaleza”, realizado entre a FUNECE - Fundação Universidade Estadual do Ceará- com interveniência do Instituto de Estudos, Pesquisas e Projetos - IEPRO e a Guarda Municipal e Defesa Civil de Fortaleza – GMF, que tiveram como referência o Censo de 2010 disponibilizado pelo IBGE, como dados gerais sobre tal Regional, temos o seguinte:

A Secretaria Executiva Regional V (SER V) possui 21,1% da população de Fortaleza. É a Regional mais populosa, mas também a mais pobre da capital. (...). A SER V também é uma das Regionais mais jovens de Fortaleza: 44% da população têm até 20 anos. É ainda a parte da cidade com segundo maior índice de analfabetismo (17,83%), (...). A principal atividade econômica é o comércio. (...) A taxa de acesso à rede de esgoto da Regional V é a pior entre as seis regionais, com 24,56% (BRASIL, et, al., 2010, p.13)

Trata-se, portanto, de um conjunto de bairros, em sua maioria, submetidos a um relevante grau de pobreza. O IPECE – Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará – confirma isso mais detalhadamente ao tratar da renda média da população fortalezense no relatório de distribuição espacial de renda pessoal⁷⁰.

O relatório, ressalta que a renda média das pessoas residentes nessa regional é em média 471, 7 reais e 6 dos bairros mais pobres da cidade de Fortaleza fazem parte dela, incluindo-se o Bairro Canindezinho:

⁶⁹ As Secretarias Executivas Regionais foram criadas pela Lei municipal nº 8.000, de 29/01/1997, que reformulou a organização administrativa municipal de Fortaleza. São elas: SER I – Grande Barra do Ceará; SER II – Grande Mucuripe; SER III – Grande Antônio Bezerra; SER IV – Grande Parangaba; SER V – Grande Bom Jardim e SER VI – Grande Messejana.

⁷⁰Disponível em http://www.fortaleza.ce.gov.br/sites/default/files/ipece_informe_42_distribuicao_espacial_da_renda_pessoal.pdf acesso em 20/10/2014

(...) os dez bairros com menor renda média pessoal do município são: Conjunto Palmeiras, Parque Presidente Vargas, Canindezinho, Siqueira, Genibau, Granja Portugal, Pirambú, Granja Lisboa, Aufran Nunes, e Bom Jardim. Entre os bairros mais pobres, seis estão localizados na SER V (CEARÁ, 2012, p.6)

Assim como grande parte dos bairros periféricos da cidade de Fortaleza, em linhas gerais, o Canindezinho é refém de muitos problemas de cunho social, concentrando grande precariedade na estrutura urbana e sendo referenciado como um dos bairros de maior incidência de mortes violentas e assaltos que têm no uso e no tráfico de drogas seus principais geradores.

É um bairro constantemente midiaticizado tanto nos programas policiais da TV aberta, quanto nas reportagens dos jornais impressos na cidade por causa dessa problemática exposta. Quanto à violência e à criminalidade reinantes, o relatório de criminalidade aponta que o público jovem é o principal autor desses desvios de conduta. O relatório prossegue ainda afirmando que:

A Regional V tem sido identificada pelas altas taxas de homicídios e, de modo mais específico, os 5 bairros (Bom Jardim, Siqueira, Canindezinho, Granja Portugal e Granja Lisboa) que integram o denominado Grande Bom Jardim(...) a SER V teve 208 homicídios (2007), 196 (2008) e 237 (2009). No período dos três anos, a SER V apresentou um total de 641 homicídios.

A oferta de atividades de cultura e lazer, para a regional V, resume-se no seguinte: três vilas olímpicas inauguradas pelo governo do Estado no ano de 1997: a do Conjunto Ceará, a do Bairro Genibaú, e do Bairro Canindezinho; um Centro Cultural no Bairro Bom Jardim (CCBJ) e um mini museu no Bairro Mondubim.

Como foi apontado, no Canindezinho existe uma Vila Olímpica. Um espaço criado para atender às demandas de arte-educação, cultura e lazer por meio de música, artes plásticas e artes cênicas de crianças e jovens entre 7 e 17 anos.

Entretanto, já no ano de 2013, esteve vinculado a reportagens locais, na mídia

impressa “diário do nordeste” o temor dos moradores pelo fim do funcionamento das Vilas olímpicas, pela falta de zelo e de progressiva decadência de oferta de atividades, apesar de não faltar demanda de jovens para a utilização do espaço.

A reportagem intitulada “população teme o fim de quatro vilas olímpicas” trouxe imagetivamente o retrato do abandono da vila olímpica do Bairro Canindezinho, sendo vinculada a isso a seguinte declaração a respeito dela: “A unidade do Canindezinho está praticamente sem atividades. De acordo com moradores, os alunos não têm mais o que fazer no local” (DIARIODONORDESTE, 2013⁷¹).

Recentemente, no mês 07 do ano de 2014, outra reportagem⁷², agora vinculada ao jornal “o povo”, traz novamente à tona o quesito “abandono” das vilas olímpicas, sobretudo das que se situam na Regional V do município de Fortaleza.

Contrapondo a necessidade de acesso a atividades de cultura e lazer ao descaso do poder público aos poucos espaços que existem para suprir essa demanda e necessidade nas comunidades da periferia do Município, jovens residentes no Bairro Canindezinho fizeram o seguinte comentário na mídia local:

Denis Santos, 17, e Jéssica de Oliveira, 23, moram no Canindezinho e já não encontram muitas atividades na Vila Olímpica do bairro. Para eles, o local poderia ser melhor aproveitado, até porque a comunidade não tem tantas opções de espaço de lazer. (“O POVO”, 2014).

Assim, além da precariedade no que diz respeito às condições econômicas e sociais vivenciadas pelas comunidades, o quesito insuficiência de oferta à cultura e ao lazer no bairro, de modo geral, são fatores de grande limitação para o público jovem.

Não sendo a praça do bairro – que também é refém do descaso e abandono do poder público - ou a quadra das escolas e as atividades culturais desenvolvidas via projetos

⁷¹ Disponível em <<http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/cidade/populacao-.145842>> acesso em 21/10/2014.

⁷² Disponível em:<<http://www.opovo.com.br/app/opovo/cotidiano/2014/07/19/noticiasjornal,3284641/apesar-do-abandono-populacao-usa-vilas-olimpicas.shtml>> **acessado em 21/10/2014.**

escolares, o acesso à cultura e lazer nos bairros periféricos são bem escasso. (LOPES, 2011).

4.5.2 Regional I - Bairro Centro

No bairro centro, temos um contraponto de realidades, sobretudo no que diz respeito à oferta de espaços voltados para a promoção de cultura e lazer. É comum ouvirmos de pessoas mais velhas ou crianças residentes nos diversos bairros periféricos da cidade de Fortaleza o seguinte comentário ao irem ao centro da cidade “estou indo à Fortaleza”, como se os bairros da 4 maior metrópole brasileira, Fortaleza, fossem, na verdade, outras cidades e a área central fosse factualmente o símbolo que representa a existência dessa cidade.

Isso se dá, sobretudo por causa da concentração de bens e serviços existentes nessa área central da cidade: comercio, serviços, e também espaços de lazer e de cultura se são também abundantes nos bairros que rodeiam o centro da cidade de Fortaleza, fazendo com que se tenha a impressão de que, para se ter acesso a bens culturais, ou para que seja possível a visualização do patrimônio da cidade de Fortaleza, faz-se necessário ir por lá, pois o acesso a esses bens só é possível no centro.

Mas, dentro das próprias condições de limitação, é possível também que surjam forças internas dentro do próprio sistema capazes de mitigar essa limitação. As forças populares, forças criadoras de novas distribuições de acesso, como é o caso de se utilizar as bibliotecas escolares como pontos de cultura dentro das escolas.

Em todas as escolas brasileiras, desde o ano de 2010, existem bibliotecas que não só exercem a função para a qual existem, porque os núcleos gestores não compreendem que aquele lugar simbólico, aquela forma simbólica pode ser apropriada, transformar-se em um verdadeiro patrimônio escolar e fazer toda a diferença não somente para estudantes escolares em si, mas para diversas pessoas que fazem parte da comunidade na qual a escola está localizada.

Não é necessário se construïrem mais bibliotecas, mais centros culturais ou mais museus, antes é necessário fortalecer os pontos de cultura que existem em todos os bairros desses ditos periféricos, como é o caso das bibliotecas presentes na escola.

Para tanto, as políticas públicas estaduais e educativas devem perceber que as bibliotecas escolares têm o poder de transformarem-se em centros de cultura para a escola e para a comunidade de modo geral, para assim, criar possibilidades de transformar esses espaços, partindo do princípio de que a educação patrimonial é algo que flui das próprias necessidades e demandas dos sujeitos, capazes de inovadoramente recriar a realidade à qual estão sujeitos, e assim, conseqüentemente, para que possam usufruir do valor patrimonial existente nesses espaços de cultura.

5. LENDO AS BIBLIOTECAS NA EDUCAÇÃO (IN) FORMAL, ESSE (DES) CONHECIDO PATRIMÔNIO EDUCATIVO.

5. LENDO AS BIBLIOTECAS NA EDUCAÇÃO (IN) FORMAL, ESSE (DES) CONHECIDO PATRIMÔNIO EDUCATIVO.

As descrições que se seguem, dizem respeito à efetivação das observações, entrevistas questionários e enquetes realizadas nas escolas e no CCBNB, sem ordem de dias consecutivos, mas que totalizam ao todo: 6 dias de visitas em ambas as escolas, e uma semana de visitas no centro cultural do Banco do Nordeste. Vale ressaltar ainda que esses 6 dias não consecutivos foram divididos entre os meses de janeiro, abril, maio e junho de 2014.

O apêndice 05 é o mapa de localização dos três pontos de cultura dessa pesquisa, a saber: as duas bibliotecas escolares e o Centro Cultural do Banco do Nordeste e pode ser visualizado na página 208 desse estudo:

Farei os relatos em blocos de três demandas que criei ao longo da pesquisa: a primeira que diz respeito à descrição dos locais onde estão localizadas as bibliotecas da pesquisa, bem como as múltiplas visões dos professores de ambas as realidades sobre preceitos gerais do gerenciamento de ambas.

A segunda demanda diz respeito ao olhar dos sujeitos contemporâneos sobre as bibliotecas que denomino de possível ponto de cultura das escolas. O que eles desejam e quais são seus anseios. Assim, mostrarei tais demandas levando em consideração ambas as

bibliotecas consideradas.

Traçarei o perfil dos leitores da contemporaneidade e dos espaços culturais educativos demandados pelos sujeitos escolares trazendo a figura do Centro Cultural do Banco do Nordeste como proposta patrimonial educativa que cumpre a função de educar formalmente e informalmente a partir da promoção de atividades culturais, conforme a demanda de atividades e funções requeridas pelos utilizadores – tanto escolares quanto não escolares.

5.1 A Biblioteca da Escola EEMSOP – o Lugar cultural em meio ao “caos” da objetividade material dos sujeitos.

A biblioteca da EEMSOP localiza-se na rua Divina no Canindezinho, bairro já apresentado no capítulo anterior. É comum que não se espere organização em meio ao “caos” urbano dos bairros periféricos da cidade; mas o que presenciei nessa biblioteca contradiz os preconceitos e todo paradigma construído para realidades como as quais vivenciam os moradores do bairro Canindezinho.

Lá encontrei um lugar educativo que de tão bonito e organizado tornou-se atrativo, de convivência e de acesso à cultura para alunos de uma bairro que pouco se oferta de cultura e lazer a jovens e crianças.

O bairro Canindezinho, sobretudo o perímetro que permeia a Escola Senador Osires pontes, é uma boa demonstração de “caos social” presenciado por mim em realizações de pesquisas. Todas as vezes que precisei ir a campo, em visitas à Escola, senti insegurança, pois me sentia observada por jovens aparentemente drogados que passavam pela “rua Divina”. Como sempre ia sozinha, até que o portão da Escola fosse aberto pra eu entrar, ficava temerosa. A espera no lado de fora da Escola, um intervalo de 10 minutos aproximadamente, era de grande tensão para mim.

O que apresentei a respeito do bairro no capítulo anterior como teoria, na prática é perceptível; o bairro é um dentre tantos outros na cidade de Fortaleza com incidência significativa de impasses sociais que vão desde a falta de estrutura urbana a ações criminosas advindas principalmente pelo uso de entorpecentes ou da ação de criminosos traficantes de

drogas ilícitas.

Esse é ainda um dos exemplos de bairro que se constata situações de extrema pobreza na cidade de Fortaleza, e que por isso, seus moradores convivem cotidianamente com problemas sociais intensos. (COSTA, 2009)

Posso descrever dois momentos nos quais vivenciei situações de tensão e de insegurança no bairro; o primeiro foi em uma segunda-feira em um final de tarde, especificamente no mês de abril e o segundo foi no mês de junho, numa sexta-feira pela manhã.

Nesse dia do mês de junho demorei um pouco para entrar na Escola; o porteira atendia a outro chamado de alguns professores do outro lado. A espera foi de meia hora. Foi o suficiente para eu perceber a movimentação incomum na rua Divina; Jovens de aproximadamente 15 anos iam e voltavam numa impaciência sem aparente explicação; uma junção de medo e incômodo.

Notei que dois deles entraram com muita pressa em um beco, há trezentos metros da Escola no sentido Oeste - Leste. Tive medo. Minutos depois um carro de polícia estacionou em frente a esse beco e um grupo de policiais armados adentrou-no. Quando o porteiro chegou e percebeu a movimentação na rua pediu que eu entrasse com pressa para que ele retornasse a fechar o portão da Escola. Ele chegou a me dizer, nesta mesma tarde, que naquele beco existia um de muitos pontos de venda de drogas ilícitas do bairro.

O segundo, tão amedrontador quanto o primeiro, foi numa manhã de sexta feira, na qual eu estava aplicando enquetes com os alunos. Neste dia, escutei um tiroteio que ocorria nos arredores da Escola. Ao ouvir os tiros, a diretora fechou os portões e aconselhou a todos que não saíssem da Escola até que tivessem a certeza de que o conflito havia cessado.

A partir desses dois exemplos, pude perceber que além de todas as privações que os sujeitos vivenciam cotidianamente, a liberdade e o direito de ir e vir dos moradores também sobre interferência das condições objetivas e de conflitos no/do bairro. Ao vivenciar esses momentos descritos entendi que aquela Escola era também um lugar de refúgio, de referência para os bairristas, tanto alunos como pais de alunos.

A biblioteca foi outra surpresa para mim, desde sua aparência à sua utilidade

vivaz. Uma grande sala limpa e cheia de cores; fotos, flores em EVA, cartazes com alunos premiados pelo desempenho de leitura no ano corrente, informativos de atividades. Ela era cuidadosamente dividida em “área de convivência – que contava com um espelho que tomava toda uma parede – área de estudos, e área dos livros, todas devidamente organizadas e pensadas de modo a possibilitar a fluidez e o livre acesso dos estudantes a todos esses ambientes.”

Consta também de modo presencial que as condições sociais dos sujeitos, juntamente com as múltiplas privações as quais estão submetidos não determinam suas escolhas, nem os aprisiona a uma realidade de privação cultural. Também não os limita no desenvolvimento de habilidades em usufruírem das diferentes formas de acesso à cultura.

Afirmo isso porque presenciei adolescentes pretos, brancos e pardos, cheirosos e mal cheirosos entrando na biblioteca, com liberdade e naturalidade, folheando e escolhendo os lançamentos que chegaram à biblioteca – a coleção do Crepúsculo e as aventuras de Percy Jackson, por exemplo.

A ação de entrar livremente na biblioteca já é algo que merece destaque. Nas cinco visitas que realizei a essa Biblioteca, distribuídas entre os meses de Janeiro, Abril, Maio e Junho, em todas elas a Biblioteca estava com as portas abertas – escancaradas para ser mais precisa na informação - e em perfeito estado de funcionamento. Em dois dos 5 dias, as portas escancaradas demonstravam a vivacidade e atratividade do lugar.

Não tive dificuldade alguma em me tornar parte daquele ambiente que em estrutura não passava de espaço bibliotecário qualquer com prateleiras e livros dispostos entre si, e com algumas “carteiras” a servirem de assento aos alunos, mas em essência era um lugar acolhedor, de encontro, de estudo e de descanso para alunos e professores.

Também não me senti um “sujeito estranho” naquele ambiente em nenhuma das 5 oportunidades que tive de visitá-lo, pois para os alunos que dele usufruíam não era motivo de espanto ou desconforto ver pessoas entrando e assentando-se por lá.

Na terceira visita, efetivada no mês de maio, em específico, isso me pareceu mais claro ainda quando despercebidamente sem que nenhum professor, diretora ou coordenador tivesse conhecimento de minha presença na Escola, fui diretamente para a biblioteca e lá fiquei observando o movimento do lugar naquela manhã.

Havia um grupo de estudantes, meninas e meninos sentados e conversando sobre uma intriga entre amigas que ocorrera no dia anterior. Eles notaram minha chegada e o momento em que tomei assento e passei a, disfarçadamente, escrever sobre o que via e ouvia a respeito do diálogo e comportamento deles, mas isso não pareceu incomodo, pelo contrário, acredito que minha presença não fez diferença alguma para eles, pois lá estavam e lá ficaram conversando ininterruptamente sobre o mesmo assunto.

Isso durou em média 20 minutos, até que mais algumas estudantes chegaram, deram suas opiniões sobre as colegas da intriga em comento, arrumaram o cabelo olhando seus reflexos no grande espelho disposto na biblioteca, e uma delas disse em alto e bom som: “(sic) Bora pra sala?! O professor chegou!”.

E o mais interessante: a professora G, regente da biblioteca que naquele mesmo dia estava lá, também não parecia incomodar-se com a presença daqueles alunos, mesmo que não estivessem em silêncio nem buscando ajuda escolar.

Havia prazer em adentrar naquela sala, mesmo que fosse somente para olhar, admirar o próprio reflexo naquele imenso espelho. O contentamento de estar ali sem pressão para retirar um livro e ir-se embora fora perceptível.

Na mesma manhã observei também o trabalho da professora G na biblioteca. Ela também não me viu, mas eu a vi e aproveitei a oportunidade da espontaneidade do momento para entender os bastidores do trabalho realizado naquela biblioteca. Vi que ela concentradamente preenchia umas fichas de registros de livros e comentava com a colega de trabalho, a secretária, que elas precisavam lembrar aos professores de cobrar os livros de alguns alunos que tinham tomado por empréstimo, mas que até a data não haviam devolvido nem renovado o empréstimo do material. Observei também que elas falavam acerca de um planejamento para o próximo bimestre. Planejamento de como reaver os livros que ainda não tinham sido entregues antes das férias escolares iniciarem-se.

Em outra oportunidade, no mês de junho, cheguei à Escola no horário do intervalo, e, adentrando na biblioteca, que como de costume mantinha suas portas abertas – portas escancaradas, na verdade - era fácil de observar o entra e sai constante de alunos, presenciei duas cenas que ocorriam concomitantemente dentro da biblioteca: o funcionamento da rádio da Escola e um aluno “dando uma olhada” na prateleira dos livros dispostos na

sessão a que estava escrito com letras garrafais a palavra “lançamentos”.

A rádio escolar tinha sua “central de apoio” dentro da biblioteca, e por ela, os alunos faziam o intervalo entre aulas na Escola funcionar de modo mais divertido. Novamente, não me pareceu que os atores dessa e daquela cena – seja da rádio, seja do pesquisar livros para levar para casa - parecessem incomodados com minha presença.

Toda essa dimensão propositalmente elucidada fomenta a compreensão de que essa biblioteca em essência é usufruída como um lugar educativo, exercendo funções de lazer, entretenimento e de oferta à cultura.

Para exercer tal função, uma biblioteca não precisa ter somente alunos sentados estudando silenciosamente, mas ela deve ser um lugar experimentado, vivenciado. Lugar de encontro, de lazer e também de cultura e de estudo, mas uma coisa não exclui a outra. O sentir-se pertencente ao lugar, abre múltiplas situações de aproveitamento educativo.

Muitos desses momentos não foram capturados em imagens, pois temi retirar da cena a naturalidade que é o ingrediente que abrilhanta a apresentação dos seus atores. Assim, guardei-os em minha memória e registrei-os em caderneta de campo, para ser parte integrante da pesquisa no momento da escrita. Fiz isso para tornar clara a noção do que deve ter um espaço que se propõe a ofertar cultura no contexto escolar; um espaço no qual os sujeitos se utilizam dele, porque se sentem participantes e integrantes dele.

É a partir disso que surge a possibilidade de educar-se informalmente, entre iguais, com o acesso livre à educação formal pelo acesso livre e natural a instrumentos culturais como livros, revistas e outros.

Ao vivenciar isso na biblioteca citada, sabendo que se trata de um raro caso nas escolas de Fortaleza, busquei a professora regente da biblioteca para cruzar as informações das ações intencionais dos professores que atuam na biblioteca que propositalmente fazem ações com o fim de fomentar cenas das quais presenciei no usufruto desse ambiente.

A entrevista – efetuada somente com ela - e os questionário – realizado com ela e com os demais professores da biblioteca - demonstraram fatos importantes que impulsionavam as ações dos professores para que os alunos percebessem o valor da apreciação geral das atividades e do ambiente bibliotecário. Apresentando-a, de modo geral: a

professora G é uma senhora de 37 anos, formada em geografia e pedagogia e devido à sua formação de pedagoga e seu bom desempenho em sala de aula foi convidada pela diretora da Escola para exercer o cargo de regente da biblioteca, pois a regente anterior havia findado seu tempo de trabalho institucional aposentando-se.

Perguntei-a se a biblioteca sempre possuiu essa característica de um espaço aberto e visitado pelos alunos, e sua resposta foi a seguinte:

***Professora G** – “a biblioteca, ela funcionava, mas aí a gente viu que precisava ter alguma coisa, que... Incentivasse os alunos a vir mais eles vinham, mas não com frequência. Aí, então, eu e minhas colegas sentamos, colocamos algumas metas no papel, e (...) o que fazer (...) que tipo de projeto e até premiação aos alunos. E aí a gente viu que depois dessas metas que colocamos no papel, começamos a realizar e aí a gente viu que o número de alunos na biblioteca aumentou. Principalmente no horário do intervalo que é a hora que fica bem mais aberta pra eles virem trocar livros. Até outras coisas como jogos, tirar fotos, dança. E trabalhos também!”.*

Por intermédio dessa fala, pude perceber que a tomada de decisão em planejar, gerenciar, e executar metas, foi o ponto de partida para a efetivação da apropriação desse espaço educativo na Escola. Todas as etapas para que houvesse a conscientização da função desse espaço foram intermediadas pelos professores, para que findasse em ser usufruído e vivido pelos alunos.

Questionei-a se juntamente com os demais professores, encontraram dificuldades para tornar e manter a biblioteca em perfeito estado de conservação e bonita, e ao mesmo tempo tornando possível o acesso livre e voluntário dos alunos e a resposta foi a seguinte:

***Professora G** – Antes esse espaço aqui não era enfeitado desse jeito, era só simplesmente as paredes, riscos e pichações. Aí, aos poucos a gente fomos (sic) colocando. E o que acontecia? Se rasgava tudo. A gente chegava era as coisas no chão, as mesas riscadas (...). Aí a gente foi trabalhando com eles, pedindo pra não fazer, aconselhando; preparando!!! Então agora a gente nota uma diferença enorme. Se antes a gente colocava uma foto ali quando a gente olhava já não tava (sic) mais. Hoje devido a gente trabalhar com eles, é muito difícil a gente ver algo rasgado. Ou alguma coisa retirada da parede. Eu acho que devido a gente trabalhar com eles, eles acabaram se acostumando e se conscientizando*

que o espaço é deles e quanto mais enfeitado melhor pra eles. Mas no começo foi muito difícil. (...) até bomba soltaram. Mas graças a Deus aos poucos (...) a gente fica até feliz. E a gente tem vontade de enfeitar mais ainda pra eles. A gente ver que agora eles se sentem realizados aqui e já não querem mais destruir o espaço. Então, a gente indo aos poucos, nós vamos conseguindo melhorar junto com eles, Porque também não depende só de nos, mas junto com eles, né?!(sic)

Quando lancei a pergunta acima, surpreendeu-me a resposta, pois minha intenção fora elucidar algumas características a respeito dos alunos, de induzi-la a falar sobre a situação socioeconômica deles e dos desafios que encontraram para fazê-los pertencentes aquele ambiente educativo.

Acreditei que ela fosse falar sobre essas dificuldades, sobretudo relacionando-as as questões socioeconômicas dos utilizadores, pois é comum ouvirmos esse tipo de comentário de professores que ensinam ou exercem algum cargo em bairros com as características elucidadas anteriormente. Em nenhum momento de conversa, formal ou informal, isso foi citado por ela, ou foi lançado como empecilho para que a biblioteca cumprisse sua função.

A partir disso, entendi a importância dos projetos de intervenção escolar para transformar um “simples depósito de livros” em um patrimônio educativo.

Deliberadamente pensados, projetados e executados, os projetos exercem esse poder de agregar interação e conhecimento nos ambientes que se propõem a ofertar cultura e educação para os alunos. Indaguei-a sobre isso da seguinte forma:

Pesquisadora Jéssica – *queria que a senhora falasse um pouco sobre os projetos. Projetos que você, junto com as professoras que aqui ficam pensam para trazer esses alunos para cá (biblioteca). Eu queria saber quais são os projetos que existem e como é o funcionamento deles.*

A resposta que obtive foi a seguinte:

Professora G - *certo. Um dos primeiros projetos é o projeto valor do livro. E aí é chamado “sala por sala”. E aí a gente apresenta vídeos e incentiva os alunos a valorizar os livros não é?! Principalmente o livro didático. Porque tem que ter com eles um certo*

cuidado. E aí a gente faz esse trabalho, inclusive tem até umas fotos ali do projeto. E a gente viu que é difícil, ainda eles continuam esquecendo o livro aqui outro ali, mas já melhorou um pouco. E aí todo ano a gente faz esse projeto pra que os que vão chegando saber como é, e os que já estão, pra ir relembrando, né, e tentando valorizar o livro. Pra não rasgar. É sempre no começo do ano. Ele funciona sempre no começo do ano pra incentiva-los a cuidar dos livros.

Pesquisadora Jéssica J - Há mais projetos?

Professora G - Tem. *A gente tem o projeto galeria dos leitores que nós, é (...) criamos pra incentivar ainda mais a leitura, pra... ir premiando esses alunos. Eles têm a fichinha e todos os dias no intervalo eles vêm e vão trocando os livros, e aí, no final de cada semestre a gente procura vê na ficha quem mais leu. A gente dá pra eles uma fichinha de avaliação, inclusive está aí, pra saber se eles leram mesmo, tipo com perguntas dos livros, porque ele pode levar o livro pra casa dizer que leu e não leu, né (sic)?! E aí tem uma fichinha de avaliação pra saber se eles leram mesmo o livro, e aí a gente premia aqueles que mais leram. E aí a gente tira uma foto e coloca no banner.*

Pesquisadora Jéssica - É uma forma de incentivar, não é?

Professora G - Isso! *É uma forma de incentivar a leitura. E eles gostam!!! Gostam de ser premiados. E de a gente passar na sala, e também colocar a foto ali no banner. Se sentem valorizados.*

Pesquisadora Jéssica - Há mais projetos?

Professora G - Tem o projeto trânsito que é coordenado pelo Governo do Estado, ETUFOR. *Aí, junto com a gente trabalhamos com Ensino Fundamental e Médio com ações para melhorar o trânsito. E também temos o projeto superação que foi do ano passado coordenado junto conosco e a professora J., que ajuda o menino a ler e a superar as dificuldades de aprendizagem, né?!. E também o projeto que iniciamos junto com a professora Denise nesse ano de 2014 que é o primeiro projeto. Que é o projeto nossa escola Lê. No qual as turmas do 1º 2º e 3º ano toda semana eles vêm na biblioteca, eles fazem um rodízio de livros e além de ler o livro eles fazem uma resenha, né?! E depois vamos ver uma forma de premiar esses alunos, né?!*

Pesquisadora Jéssica - Depois desses projetos vocês já perceberam alguma mudança de acesso à biblioteca? Eles estão mais interessados visitando mais a biblioteca? Perceberam evolução nessas turmas?

Professora G - Sim, no começo era um pouco bem difícil, complicado, mas (...) muitos não queriam ler, outros “ah eu não vou ler”!(...) Queriam pegar aqueles livrinhos bem infantis e aí, a gente viu que aos poucos eles foram se interessando, e aí a gente tá notando que o projeto tá melhorando, porque eles já chegam aqui sem a professora, e antes até do dia da troca eles já vêm pegar outro livro. Então a gente viu que eles já vêm mais na biblioteca, e com a ajuda da professora isso já melhorou bastante. A gente já nota o prazer deles pela leitura.

A partir disso, passei a compreender a importância de um projeto escolar que é articulado em sua base de acordo com as necessidades dos sujeitos a quem se direciona. A efetuação deles auxilia na criação de hábitos não existentes, e transformam os que já existem. Considero-os o grande trunfo de transformações pontuais na educação, pois têm a capacidade de vivificar os espaços da Escola, de torná-los lugares por excelência usufruídos, e por isso, aliados reais do aprimoramento educativo e de acesso à cultura.

Ressalto ainda que pensar os projetos dessa forma é dar-lhes a responsabilidade de serem boas alternativas para as Escolas do futuro, que são capazes de elaborar atividades e ações que atendam as necessidades e desejos dos sujeitos de modo geral.

A partir do diálogo/entrevista com ela, entendi que a responsabilidade pelo bom funcionamento de uma biblioteca não está a cargo somente da professora regente, mas que o trabalho é contínuo e em conjunto. Digo mais, isso não está restrito somente aos professores locados na biblioteca, mas requer uma interação constante com o restante dos professores que trabalham na Escola. A biblioteca é também um local de interdisciplinaridade.

Assim, formação, capacitação, e a expansão do acesso cultural dos próprios professores para outras instituições culturais, são o conjunto de fatores que também podem auxiliar no bom desempenho de uma biblioteca escolar. E isso também pode ser compreendido pelo motivo pelo qual esse profissional desenvolve seu trabalho na biblioteca e não em sala de aula, ele está lá, porque tem competência para isso, ou porque não podia mais trabalhar em sala de aula e foi relocado para cumprir sua carga horária mensal? Essa carência

de formação específica pode ser mitigada pela capacitação, então, é bom que se saiba se aquele profissional recebeu capacitação para exercer a função a que está submetido.

No caso dos professores que trabalham diretamente na biblioteca da EMMSOP Mostrarei isso de modo mais detalhado com a tabela 3 que se segue.

Tabela 3- Conhecendo os professores que trabalham na Biblioteca da EEMSOP

	FORMAÇÃO	ESTÁ A QUANTO TEMPO NA ESCOLA?	PORQUE TRABALHA NA BIBLIOTECA?
PROFESSORA G*	Pedagogia, História e Geografia	20 anos	Foi selecionada para o trabalho de regente pela diretoria da Escola
PROFESSORA B	Licenciatura e Bacharelado em Geografia	18 anos	Readaptação de função devido a problema de saúde nas cordas vocais.
PROFESSORA N	Pedagogia e Teologia	29 anos	Professora aposentada.
PROFESSORA A	Não entregou o questionário	Não entregou o questionário	Não entregou o questionário

Fonte – Elaboração própria (*Professora Regente)

Em relação a receber ou não capacitação do Estado para aturem na biblioteca, elas responderam o seguinte:

Professora G* - “*Sim, participo de encontros proporcionados pelo Governo do Estado*”.

Professora B - “*Sim. Recebi duas capacitações para aprender a catalogar e a tomar livros*”.

Professora N – “*Para a biblioteca não, mas recebi muitas capacitações. De informática, de ciclos e acelerações; salas especiais.*”.

Pude com isso entender, alguns fatores dessa conjuntura de análise: primeiro, 2 delas possuem formação em pedagogia e estão há bastante tempo exercendo o magistério na

escola. Por outro lado, apesar de não serem bibliotecárias, todas possuem capacitações que de uma forma ou de outra melhoram seus desempenhos em se pensar melhores formas de gerir a biblioteca.

A formação e a maneira como enxergam e representam em suas práticas pedagógicas os espaços de cultura, bem como o usufruto de outros espaços de cultura podem contribuir também para que esse profissional exerça sua função de modo inovador. Sua representação sobre os lugares educativos diz muito a respeito de sua prática *in loco*. Assim, questionadas sobre o que entendem a respeito da importância das bibliotecas, responderam o seguinte:

Professora G* *“Promover leitura e informação para a comunidade, desenvolver programas e apoio aos projetos dos professores”.*

Professora B *“Incentivar a leitura trabalhando com projetos e auxiliar na pesquisa”*

Professor N *“É dar apoio aos outros professores, ajudando na elaboração dos projetos, na ordem e nos empréstimos”.*

Em relação a frequentar ou não outros espaços de cultura na cidade, responderam o seguinte:

Professora G* - *“Sim, no período de férias e acompanhando os alunos em projetos da escola.”.*

Professora B - *“Sim, porque depois que comecei a trabalhar com livros, me apaixonei. Sempre estou na livraria cultura, recentemente visitei a biblioteca do colégio 7 de setembro.”*

Professor N - *“Não, porque não tenho tempo. tenho muitas responsabilidades com minha família”.*

Cabe ressaltar dois desdobramentos a partir dessa gama de respostas: o primeiro que diz respeito à noção limitada e arcaica no que tange à função da biblioteca e segundo, porque percebi enquanto muito positivo o entendimento da necessidade de ir a outros espaços de cultura ofertados na cidade.

A função da biblioteca, como pôde ser visto em todas as respostas, limita-se aos livros e, portanto, à leitura da palavra escrita e nada mais. Por outro lado, o desejo de sempre se renovarem, com a visitação a outros espaços de cultura é visível pela fala das professoras, e isso mesmo com o tempo livre limitado. Isso abriu meu entendimento de que, para essa realidade escolar, tudo o que for preciso fazer para que a biblioteca cumpra tal função, encontrará no esforço coletivo dessas profissionais a busca por resultados.

Da mesma forma, é clara a concepção de que é necessário renovar-se e expandir o conhecimento a respeito de novas propostas culturais existentes na cidade. Com isso, percebe-se uma abertura para mudanças, para a inovação bibliotecária em prol de um bem maior: que é o usufruto efetivo e atualizado desse espaço de cultura.

Em relação à noção dos motivos de atração e repulsão dos alunos à biblioteca, questionadas se eles visitam ou não a biblioteca, responderam o seguinte:

Professora G* - *“sim, todos os dias na hora do intervalo e com projetos de professores.”*

Professora B - *“Sim, pois temos um acervo bastante interessante para os jovens, livros modernos de aventura, literatura estrangeira, literatura brasileira, etc.”*

Professor N - *“Altamente”! Eles gostam demais, tudo o que eles precisam eles encontram. Atendimento (...) nós planejamos todo o espaço para eles.*

Observei que, assim como as citações referentes à questão anterior, a noção delas de utilidade é ratificada no questionamento acima; está estritamente relacionada a livros. Mas é perceptível uma preocupação positiva para o aprimoramento contínuo do lugar, que é a atualização dos acervos em literaturas infanto-juvenil. Por outro lado, em se analisando a resposta da Professora N, temos clara a noção de que não são somente os livros que são capazes de atrair os alunos, mas também o planejamento do lugar a fim de torna-se aconchegante e familiar a eles. Ela fez questão de ressaltar que tudo isso é intencionalmente pensado para trazer esse aluno para dentro da biblioteca.

Pensando no futuro dessa biblioteca, a fim de que sejam usufruídas em conformidade com as demandas requeridas na atualidade pelos alunos, as respostas foram as seguintes:

Professora G* - *“Melhora nos equipamentos; mesas com ilhas para leitura.”*

Professora B - *“Solicitaria junto ao Estado uma capacitação para as pessoas que ainda não fizeram, compraria um computador melhor e colocaria os apoio e regente para fazer curso de computação.” (sic).*

Professora N - *não respondeu a questão.*

Por essas respostas, compreendo que tais professoras sabem da necessidade de melhora da estrutura física da biblioteca, e da importância de capacitação para as professoras que trabalham lá. Elas entendem a necessidade de atualização tanto da estrutura física, quanto dos profissionais para as novas demandas.

Pela entrevista com a professora G, fui mais a fundo com a questão de se pensar o futuro daquele espaço. E sendo indagada a respeito das possibilidades de melhorá-lo ela afirmou o seguinte:

Professora G - *Eu acho que tudo pode melhorar. E a gente vai aprendendo aos poucos. A gente nunca pode dizer que tá parado. É vivendo e aprendendo. Então eu acho que numa biblioteca até como na nossa vida tudo pode melhorar. Basta a gente procurar estar bem (...) estar super antenado, incentivar os alunos e junto com eles procurar novas ações de melhorias. E procurar sempre estar incentivando a leitura junto com eles.*

Nesse momento, apresentei para o futuro da biblioteca uma proposta de centro cultural, ressaltando as atividades multimidiáticas ofertadas nos Centros culturais, bem como projetos de dança teatro, e outros, e a indaguei sobre sua opinião a respeito disto, de se pensar o futuro desse espaço de modo dinâmico e atual. Ela afirmou que:

Professora G - *Olha, dança (...) música (...) eles gostam muito disso. A gente tá sempre aberto pra novas ações. E a gente tem que ver o desejo deles. Então eu acho que a gente tem que sempre esta se atualizando. Perguntando pra eles o que eles gostariam. O que que ta faltando (...) E ai a gente aos poucos vai colocando. Porque é difícil, por exemplo, dança eu quero hoje um som. Mas só tem um som pra escola toda. Ai não dá. Então é por isso que ate coloquei nas sugestões o material de multimídia porque a escola é muito grande e são poucos os recursos. Porque a nossa diretor é maravilhosa, porque se tivesse recurso com certeza ela cederia, mas aí, como a escola grande e todos precisam utilizar esses*

recursos (...) Mas aí a gente tá disponível pra novas coisas, com certeza! Aos poucos a gente vai melhorando.

Em posse das representações dessa gestora, compreendi que inovar não é o problema, pois tanto ela quanto o restante das profissionais que trabalham na biblioteca esforçam-se sobremaneira para promover atividades que tragam os alunos para dentro do espaço bibliotecário, mas ter recursos para dinamizá-lo é uma das grandes travas para isso.

Apesar de não atualizado, no que tange ao atendimento das novas propostas de leituras e de espaços multimidiatizados, a biblioteca da EEMSOP é um excelente exemplo de um espaço que cumpre e comunica o valor patrimonial de um protótipo dos centros milenares de acúmulo dos saberes da humanidade.

Na Escola, ela cumpre a função tradicional porque os sujeitos conseguem usufruí-la como um espaço de convivência entre iguais, interativo, e aconchegante, onde é possível a fruição do acesso e a livre utilização dos materiais de apoio e de entretenimento existentes nela. E esse usufruto independe das condições objetivas e materiais dos sujeitos, mas relaciona-se, sobretudo, aos laços criados e ratificados dentro do próprio ambiente escolar.

5.2 A Biblioteca da Escola EEMCB – a típica biblioteca escolar

A biblioteca da EEMCB localiza-se no centro comercial da cidade de Fortaleza, no bairro Centro. Também apresentado no capítulo anterior, o bairro centro difere do bairro Canindezinho, sobretudo pela oferta de múltiplos estabelecimentos culturais, pois a concentração de equipamentos de lazer e de cultura na cidade de Fortaleza estão significativamente centralizados nessa área, e por isso, o público alvo da Escola possui inúmeras possibilidades de acesso cultural.

Diante disso, a biblioteca escolar não aparece minimamente como promotora de acesso à cultura, muito menos lazer. Na verdade seu valor educativo reduz-se ao máximo a apoio à pesquisa e ao trabalho do professor que está em sala de aula. Concluimos isso por intermédio dos 5 dias de campo que estive nessa Escola.

O espaço físico da biblioteca da EEMCB reduz-se a duas pequenas salas: uma

voltada ao armazenamento de livros paradidáticos, e outra de múltiplas funções: de armazenamento de livros didáticos, de efetivação de reuniões – quando os demais locais da Escola estão ocupados - e local reservado para estudo.

Na salinha dos livros paradidáticos há duas grandes prateleiras de livros, mas devido ao pequeno espaço dessa sala, é quase impossível que duas ou mais pessoas estejam folheando livros no mesmo instante sem sentirem-se incomodadas ou impulsionadas a sair de lá o quanto antes; pois é uma sala claustrofóbica.

Já na ala de múltiplas funções, separada da anterior por uma porta, existem duas mesas medianas que na maior parte do dia são ocupadas pelos professores responsáveis pelo gerenciamento da biblioteca, ou na realização de reuniões quando não há outro local disponível na Escola. Por outro lado, as prateleiras de livros existentes são fixadas nas paredes, para economizar espaço, e nelas estão os livros didáticos, e alguns livros pré-selecionados pelos professores para serem utilizados pelos alunos das disciplinas de Língua Portuguesa.

Das 5 visitas que realizei, em quase todas a biblioteca estava aberta, funcionando normalmente, apesar de estar sempre com a porta fechada, para manter agradável a temperatura dentro da sala com o aparelho de ar condicionado ligado. A única exceção foi o a de um dia apenas, no qual ela estava fechada devido a uma reunião de professores realizada no interior da sala.

Minhas observações e anotações foram divididas em momentos dentro e outros fora da biblioteca, isso para que eu tivesse clara a função cumprida por esse espaço e também para ver a movimentação de alunos que a adentravam. Assim, dividi as análises em: “do lado de fora” e “do lado de dentro”

Estando do lado de dentro, em uma das visitas no mês de junho, passei quase toda uma tarde – aproximadamente 3 horas consecutivas, sentada, conversando informalmente com uma das professoras locadas na biblioteca. Não conversávamos especificamente sobre a biblioteca, muito embora eu tivesse clara a intenção de estar ali: observar a quantidade de vezes que aquela porta verde era aberta e fechada, e quais as motivações dos sujeitos em abri-la.

A primeira pessoa que a adentrou foi uma aluna que, com cara de desespero, pediu à professora um livro didático de matemática, pois havia esquecido em casa o seu, e o

professor havia passado um trabalho valendo nota.

A segunda pessoa foi uma funcionária que estava à procura da professora regente da biblioteca, pois precisava entregar-lhes umas encomendas.

Já no finalzinho da tarde, houve a visita de um aluno que pediu auxílio à professora para escolher um livro, pois ele precisava realizar uma atividade de final de bimestre requerida pelo professor de Literatura do Ensino Médio.

Algo ficou claro para mim durante os campos realizados na Escola: quase todas as visitas feitas pelos alunos tinha a finalidade de fazer empréstimos imediatos de livro didático para auxiliar os “alunos esquecidos” na realização de tarefas de classe passadas pelos professores. Para isso, ele não precisava de muito esforço: dizia a matéria, a série e logo a professora resolvia o problema emprestando-lhe o material para ser entregue no final da aula.

Mas um caso em particular fugiu da rotina de abertura de portas daquela biblioteca. E me foi muito útil, pois fora no exato momento em que eu realizava a entrevista com a professora regente da biblioteca, e por isso, consegui gravar todos os detalhes do diálogo.

A conversa foi entre a professora regente da biblioteca, que chamamos de Tia C, com um aluno de aproximadamente 16 anos que estava em busca de instrumentos musicais para suprir a falta de aula naquela tarde. O diálogo foi o seguinte:

((entrada de aluno))

Aluno: com licença

Jéssica.: oi amores, pode entrar viu’

Aluno: a gente vai precisar de um:: de um:: favor muito muito grande da senhora

Tia C.: depen::de do favor

Aluno.: a senhora vai emprestar um instrumento daquele ali pra gente tocar

T.C: não, só:: com a autorização da S.

A.: pois ela vai dar uma autorização aqui escrita e a senhora vai liberar?

Jéssica.: não:: ela ela ela vem:: ela vem e vocês chama a C. pra abrir

Aluno2: aham:: é por causa que eu tinha falado com o H. ontem (no face) pra gente que ela tem (incompreensível)

Tia C.: não, não tem por cara que falou com o H. não tá havendo aula

A. (ei dona incompreensível)

Tia C.: tá havendo aula e é prova agora no terceiro horário e nós não podemos dar esses instrumentos

A.: claro, claro, a senhora já foi pro samba?”

Tia.C.: já, já!

Aluno.: quando a senhora era mar nova, né?”

Tia C.: é, é!

A.: então pra que tanta burocracia pra uma coisa tão simples” só pegar um instrumento aqui a gente canta aqui::

T.C.: não, não é uma coisa tão simples pra você que não quer nada que não fica na sala e nem...

Aluno.: não::a diferença entre mim e a galera aqui

Tia C.:não,tá, tá tendo aula no terceiro horário, é prova depois do terceiro horário!Vocês dois se manda, comé que eu vou dar um instrumento se não vem ninguém lá de cima mandar”

((alunos falando ao mesmo tempo – incompreensível))

Aluno.: E se a gente fala com a S.?”

Tia C.: a C. da intervençã::o ela vem aqui:: diga ela que venha aqui:: permitindo ai:: você chama a C. pra C. abri:: pra vocês(...) esses aí pensa que enrola

A.: tá cer::to

((alunos saem resmungando))

Considerarei esse momento valioso por dois motivos; primeiro porque a Escola

dispunha de instrumentos musicais, mas esses estavam guardados e trancados em um armário dentro da biblioteca. Segundo porque os alunos desejaram suprir o tempo ocioso com a música, mas foram impedidos pelo excesso de cuidado em manter os instrumentos musicais em perfeito estado de conservação. Assim, já é possível identificar uma demanda clara a respeito de novas possibilidades de se aprender na Escola.

Por outro lado, esse exemplo demonstra que em muitos casos, a Escola dispõe de alternativas para mudar a situação de um “ócio não produtivo” para ócio produtivo, no entanto, a burocracia em se ter livre acesso aos instrumentos impossibilita-os de fazê-lo.

Entendi com clareza as novas demandas culturais na escola e também os motivos de sua inviabilização. Na verdade, até o potencial educativo bibliotecário, como já expus não é usufruído, pois em muitos casos a biblioteca é somente um local de passagem rápida; quanto mais rápido se consegue o que se busca, e quanto mais rápido se sai de lá,

Em se observando o lado externo próximo à biblioteca, pude perceber claramente que o pátio é mais usufruído pelos alunos, portanto mais importante, que aquela biblioteca, pois em duas visitas que fiz, ambas no mês de junho para a aplicação dos questionários, os alunos estavam utilizando o espaço do pátio como quadra esportiva, e por lá ficaram até que terminasse uma aula a que faltara professor.

E lá ficaram durante mais de duas horas, até que se findasse o tempo da aula de um professor que havia faltado. Por vezes sentados conversando, por vezes jogando futebol no pátio escolar, os alunos reinventavam, redirecionavam seu ócio suprimindo assim a “falta do que fazer”.

O pátio daquela Escola cumpre um papel educativo de aprendizagem informal, pois é lugar de conversas, de brincadeiras, de felicidade, lugar de convivência entre iguais, diferente da biblioteca que não possui nenhuma atratividade para manter um aluno em seu interior por mais de 20 minutos.

Esse é um exemplo que se agrega bem com a constatação feita por Souza (1994) a respeito das bibliotecas escolares brasileiras, que elas são, na verdade espaços esvaziados, subutilizados e silenciosos; sem vida.

A partir dessa descrição geral das condições estruturais e de uso da biblioteca da

EEMCB, busquei compreender, assim como o fiz nos relatos anteriores com a EEMSOP, por intermédio das representações dos professores que cuidam da biblioteca o que eles pensam a respeito desse espaço, o que fazem para melhorá-lo, além disso, como fiz outrora com a EEMSOP, indaguei aos professores acerca do que compreendem sobre o futuro desse espaço educativo. Preliminarmente, as características gerais de identificação desses profissionais são o seguinte, conforme Tabela 4.

Tabela 4 - Conhecendo os professores que trabalham na EEMCB

	FORMAÇÃO	ESTÁ HÁ QUANTO TEMPO NA ESCOLA?	PORQUE TRABALHA NA BIBLIOTECA?
PROFESSORA T	Licenciatura filosofia	em 1 ano e 5 meses	Readaptada por motivos de saúde
PROFESSORA C*	Licenciatura pedagogia	em 9 anos	Readaptada por motivos de saúde
PROFESSORA S	Licenciatura pedagogia	em 6 meses	Por não haver lotação para pedagogo em sala de aula
PROFESSOR C	Sociologia e História	3 anos	Readaptado por motivos de saúde.

Fonte – Elaboração própria (*Professora Regente)

Em relação à formação continuada, direcionada ao desenvolvimento do trabalho que realizam na biblioteca, somente uma professor disse ter recebido capacitação, mas, segundo ela, essa capacitação não condiz necessariamente com o trabalho efetivado na biblioteca. Os demais professores responderam que não.

Professor C - “sim, como desenvolver o trabalho com alunos e professores na escola”.

Temos o seguinte quadro com esse conjunto de respostas: todos os professores alocados para trabalhar na biblioteca da Escola além de serem readaptados, ou seja, de estarem na biblioteca por não terem condições de estarem em sala de aula – sobretudo por motivos de saúde - não possuem capacitação direcionada para o desenvolvimento do ofício, e isso certamente reflete nas limitações em se pensar formas de torná-la útil ao desenvolvimento e acesso à cultura da comunidade escolar. Isso impossibilita inclusive que se

tenham novas práticas atuais para avivar esse espaço educativo.

Sobre a função das bibliotecas, as respostas foram as seguintes:

Professora C* - *“É prover a leitura, o trabalho com alunos e professores na escola”.*

Professora S - *“oferecer acervo para incentivo à leitura e apoio pedagógico para alunos e professores”*

Professor C - *“fornecer livros didáticos ou não aos alunos (incentivando a leitura), incentivar a leitura. Desenvolver projetos culturais diversos (teatro música, literárias) em relação ao ambiente de leitura.”.*

Professora T - *“incentivar a leitura”*

Como pôde ser visto, três das quatro respostas favoreceram a noção tradicional da função da biblioteca, direcionada à leitura somente, portanto, a contribuição direta para o desenvolvimento de atividades ligadas às matérias escolares.

O conhecimento de outros espaços culturais pode ser um grande aliado para que eles repensem esse lugar educativo. Questionados sobre isto, se frequentam ou não outros espaços culturais, as respostas foram as seguintes:

Professora C* *“Não, por falta de tempo”.*

Professora S *“Sim, caixa cultural e dragão do mar, no período de dois em dois meses, de acordo com as atrações oferecidas”.*

Professor C *“Vou principalmente ao Centro cultural do BNB, ao Dragão do mar, além de livrarias diversas.”.*

Professora T *“não. Por falta de tempo.”.*

Há um equilíbrio entre as respostas, segundo as quais dois professores dizem não ter tempo de conhecer outros espaços culturais, e dois afirmam que sempre se atualizam pelo usufruto desses espaços de cultura presentes na cidade de Fortaleza.

Em relação à assiduidade dos alunos na biblioteca da Escola e o motivo para tal, as respostas foram todas positivas, e a justificativa está grosso modo direcionada ao auxílio que encontram nesse ambiente para cumprirem atividades requeridas pelos professores. Em outras palavras, como um auxílio à pesquisa escolar. Podemos comprovar isso com as seguintes respostas:

Professora C* - *“sim, pelos alunos e pelos professores, empréstimos de livros para pesquisa e para fazer os trabalhos que os professores passam da matéria estudada”.*

Professora S *“Sim, a procura por acervo literário e pedagógico de acordo com*

os projetos oferecidos pela escola.”.

Professor C - *“Procuram para empréstimos de livros, revistas e material didático disponível”.*

Professora T - *“Sim, procura por livros e material didático”.*

No que diz respeito aos projetos existentes na Escola, os realizados pela biblioteca, que incentivam a ida dos alunos à biblioteca, todos os professores falaram de dois projetos, que são: “jovens leitores” e o “incentivo à leitura”, entretanto, questionada a respeito de ambos, a professora regente da biblioteca os descreveu de modo incipiente, como pode ser visto na entrevista que se segue:

Jessica.: *pron.:to T. (...) oh ai eles (os professores) me falaram sobre dois projetos certo” que é um projeto de:.*

Tia.C : *projeto de leitura:.*

Jéssica.: *Esse projeto de incentivo à leitura e o outro é o jovem do futuro?*

Tia.C.: *o futuro ta aqui:: jovem do futuro ((entrevistado soou irônico))*

Jessica.: *pronto:: aí eu queria que a senhora me falasse um poquinho a senhora/ sobre os dois*

Tia.C: *olha, quando foi? quando teve esse projeto?*

Tia.C.: *o jovem do futuro eu tava de licença eu tive uma parada cardíaca e esse projeto de leitura é pra incentivar um aluno a ler*

Jéssica.: *sim, aí como é que eles fazem?*

Tia.C.: *Aí, o professor passa lá explica tudo pede os livros eles começa a ler e daquele quando eles começa a lê eles vão ai ela passa uma atividade pra eles responder do que eles entenderam naquele livro(sic)*

Tia.C.: *E é por isso que agora a leitura aqui tá bombando(sic)*

Tia.C.: *porque antigamente eles não vinham é a M. e a Ms. São duas professoras de português uma de redação e uma de Português incentivaram eles, agora é livro por cima de livro eles pedindo emprestado porque antes eles não liam*

Jéssica.: *aham*

Tia.C: *mas desse jovem do futuro eu não participei do projeto, por sinal, eles chegaram e continuaram (incompreensível)*

Jéssica.: *intendi:.*

Tia.C.: *(eu sempre vi tudo)*

Jéssica.: *é um projeto que veio de fora foi?Veio da:.*

Tia.C: *não, eu não sei eu acho que os professores daqui:: assistiram*

Jéssica.: *ãham*

Tia.C.: *esse curso aí era, é pa passar para os outros professores eles passaram como não tem espaço pra guardar*

((porta abrindo))

P.: *e aí, C?."*

Jéssica.: *Olá!*

T.C.: *os livros aí, dexaram os livro aqui, mas muito professor já não usa mais o projeto em si::*

Jessica.: *uhum*

Tia.C.: *Eu acho, é exatamente incentivando a o aluno ter interesse pela escola, porque os alunos da escola não querem mais nada não sabe de nada*

J.: *ãham*

((risos))

T.C.: *nada:: no terceiro ano nós vai aí a gente vamos e dá vontade de arrancar a cabeça deles*

Jéssica.: *ãham*

T.ia C.: *tendeu?"*

((risos))

Tia.C: *aí, esse projeto aí eu não assisti mas eles aí ajeitaram tudo*

Por essa parte da entrevista constatei o desconhecimento dos projetos da professora regente da biblioteca, e mais, constatei certo desânimo e descrédito a respeito dos alunos da escola, em relação à busca e o interesse pelo conhecimento.

Acerca do futuro desse espaço educativo para a Escola, a maior parte dos professores, com exceção ao professor C, como pode ser percebido a seguir, explanam condições de atualização somente pensando em condições ideais de uma biblioteca tradicional, havendo um desconhecimento da possibilidade de esse espaço vir a tornar-se um espaço de envolvimento cultural. Percebi isso com os seguintes comentários:

Professora C* *“acervo mais atualizado e informatizar o multimeio para melhor atender os alunos*

Professora S *“acervo mais atualizado – informatização do acervo – trazer os alunos para dentro da sala de multimeios para conhecimento e exploração do material”*

Professor C “Biblioteca digital; concursos literários (premio aos leitores); projetos literários teatrais (teatro e literatura em conjunto)

Professora T “informatizar o multimeio; novos livros paradidáticos”.

De modo geral, esse espaço bibliotecário é a representação de muitos outros espaços bibliotecários na cidade de Fortaleza, no qual funciona quase que exclusivamente para desempenhar o papel de depósito de livros ou servindo como apoio aos trabalhos requeridos em sala de aula.

Por outro lado, ao comparar ambas as bibliotecas escolares, percebi que o usufruto desses espaços independe das condições materiais e simbólicas dos sujeitos educativos, mas adentra em outras dimensões que estão para além disso: a tomada de decisão dos professores em traçar estratégias para o uso apropriado e consciente do ambiente e para o desenvolvimento de hábitos voltados à convivência com esses lugares educativos. É bem verdade que essa tomada de decisão, por vezes, pode ser influenciada por capacitações, tendo em vista o fato de os professores necessitarem de novas ideias para a construção de espaços convidativos aos alunos.

A EEMCB mesmo localizando-se em um bairro central, favorável ao desenvolvimento de hábitos propícios ao usufruto de Instituições culturais não cumpre tal função, enquanto que a EMMSOP, localizando-se em um bairro no qual essa oferta é escassa cumpre a função de intermediar, na medida do possível ações que fazem dos alunos sujeitos ativos no usufruto dos bens culturais. Isso demonstra que o grande problema para o usufruto de tais instituições não está nas condições econômicas dos sujeitos, mas na falta de oferta desses equipamentos e no incentivo ao usufruto.

5.3 Demandas dos jovens da atualidade: vozes dos sujeitos escolares e suas demandas culturais resignificadas.

Todas as enquetes realizadas, em ambas as Escolas, com os alunos mostraram que as bibliotecas não são espaços educativos necessários na atualidade, tendo em vista que a internet pode perfeitamente suprir a carência pela informação a qualquer momento, bastando para isso que o individuo tenha acesso à internet.

As gerações tecnológicas hodiernas possuem sua identidade marcada pelas

multimídias, ou seja, convivem cotidianamente com imagens, com sons e com movimento, e assim, sendo ávidas em serem utilizadas, as bibliotecas, sobretudo as escolares que consideramos pontos de cultura nas escolas devem atualizar-se de modo a atender às demandas requeridas pelos utilizadores em potencial.

Tanto as enquetes realizadas com os alunos da EEMSOP, quanto os efetivados na EEMCB, quantos os efetivados com os alunos utilizadores em realização da pesquisa *in loco* no próprio CCBNB apontaram para a necessidade de resignificação desses espaços que se propõem a ofertar cultura nas Escolas; resignificações, sobretudo, voltadas às mudanças multimidiáticas.

Das enquetes que realizei gostaria de trazer os exemplos que mais me serviram para comprovar o exposto. Primeiro da EEMCB e depois da EEMSOP.

O primeiro foi do aluno A de 17 anos, que fazia o 9º da EEMSOP; o segundo, da aluna J, de 13 anos que fazia o 9º ano, e o terceiro, o aluno V, de 15 anos que fazia o 9º ano.

Indagado sobre visitar ou não a biblioteca da escola, o aluno afirmou que sim, que a utilizava, mas “para terminar os trabalhos que a professora manda”. Por outro lado, questionado sobre o conhecimento a respeito de outras bibliotecas na cidade ele afirma que conhece, mas que só foi para efetuar uma pesquisa escolar.

Ao passo que se desenvolve nossa enquete, em forma de diálogo, ele me afirma que conhece o CCBNB porque é dançarino de dança de rua, e que todos os sábados faz apresentações juntamente com um grupo de amigos naquele espaço cultural.

Afirmou ainda que sempre ia às programações musicais e para o “ato compacto”, que são as programações de teatro ofertadas pelo Centro cultural. Questionado sobre a utilidade da biblioteca de sua escola, e se ela tem sido referência de oferta à cultura para ele, ele abriu um sorriso de descaso e disse que não. E afirmou o seguinte:

Aluno A – geralmente são poucas atividades de programações culturais. É pouca coisa e quando tem acontece no multimeios.

No momento em que eu efetivava essa enquete, a mãe do aluno estava em reunião com a diretora a respeito do comportamento do aluno em sala de aula. Tive inclusive que o explicar que essa enquete não seria mostrada a ninguém, porque ele estava receoso em

umentar seus problemas com a direção da Escola.

Nesse exemplo, o que foi interessante foi que pelas características, tratava-se de um aluno problemático para a Escola: fora de faixa, e que dava trabalho aos professores. Mas esse mesmo aluno possuía um grande potencial artístico a ser desenvolvido, o que não era aproveitado ou direcionado pela Escola, pois para ter acesso a grupos de danças ele precisava ir a outros espaços de cultura.

Outro exemplo interessante que quero elucidar é o caso do aluno V. Ele era músico. E questionado a respeito das características que a tornaria mais atrativa ele afirmou o seguinte:

Aluno V – queria que tivesse livros de todos os tipos. Outra coisa é que, uma coisa que eu mais gosto na vida é música! Se tivesse como unir ela e colocar lá dentro música (...) seria muito bom!

Esse mesmo aluno afirmou que já visitara outras bibliotecas na cidade, e questionado sobre o motivo da ida a elas, ele afirmou que ia para lá para ler livros e brincar, pois lá havia um espaço reservado para jogos em tabuleiro.

Por fim, questionado sobre se a biblioteca tem cumprido seu papel de ofertar atividades de cultura ele disse o seguinte:

Aluno V – A biblioteca é aquilo ali? (apontando para a sala da biblioteca da escola). Mesmo não tendo essas atividades de cultura eu a visito, imagina se tivesse essas atividades que você falou!

Com isso, percebi que apesar da surpresa de se pensar a biblioteca para além da oferta de livros, o aluno gostou muito da possibilidade de mudanças desse espaço. Entretanto, viu como problema o seguinte fato:

Aluno V – acho que o principal problema da biblioteca além do que eu falei é a falta de espaço da estrutura. Não tem como colocar nada nesse espaço tão pequeno!

Outra demanda requerida que me chamou atenção, foi a da aluna J, também da EMMCB. Ao conversarmos sobre as possibilidades culturais que podem ser/estar vinculadas ao espaço da biblioteca, ela zombeteiramente afirmou:

Aluna J – a gente nem pode ficar nem um minuto na biblioteca. Só pode entrar na hora do intervalo. Não tem nada lá.

Vemos com isso, que a demanda não é somente por atividades culturais, mas de um espaço que propicie a convivência, o diálogo e o livre acesso a ele. A aluna requeria, acima de tudo, livre interação entre os alunos em ambientes específicos, como no caso da biblioteca.

Da mesma forma, as enquetes com os alunos da EMMSOP revelaram que as propostas de bibliotecas requeridas pelos alunos contemporâneos, vão muito além que oferta de livros. Apresento o exemplo de três alunos que são, a aluna R, 16 anos e cursando o 8^a ano; a aluna E, 16 anos do 9^o ano, e a aluna Vi, de 14 anos que cursava o 9^o ano.

Questionadas se sua Escola tem cumprido a função de ser facilitadora do acesso à cultura, e mesmo depois de ter elogiado a biblioteca e ter dito que constantemente entra na biblioteca para pegar livros emprestados e para conversar com as colegas em sua dependência, a aluna afirmou que:

Aluna R - Não tem cumprido, porque aqui não tem teatro.

Na mesma linha de raciocínio, a aluna E, afirma que:

Aluna E – não. Porque não tem muitas coisas. Se tivesse todas essas coisas que tem nesse lugar que você apresentou, as pessoas teriam mais interesse de visitar a biblioteca. Mas a nossa biblioteca é sempre aberta, e às vezes tem ensaio de dança...

Por outro lado, a aluna R afirma que o para ela tornaria a biblioteca mais atrativa era:

Aluna Vi – se tivesse mais livros novos, pois só tem livros velhos. Mais apresentações artísticas também e computadores.

Tomando como base todos esses relatos, entendo que há uma premência de atualização dos espaços bibliotecários nas escolas, a fim de que seja um espaço que verdadeiramente cumpra a função de ofertar acesso à cultura, que seja, na verdade, um ponto de cultura na escola de modo geral. Para tanto, é necessário que se efetuem projetos que levem em consideração a nova conjuntura sociotecnológica presente na sociedade da imagem.

5.4 Os centros culturais: proposta de educação patrimonial eficaz da atualidade na educação.

Os centros de cultura, ou espaços de cultura como comumente são denominados são modelos ideais de patrimônios que educam na atualidade. Isso porque não cumprem somente o papel de oferta e acesso a leitura, como é a proposta das bibliotecas, mas que por sua multiplicidade de atividades disponibilizadas geralmente de modo gratuito, são coniventes com as demandas do público multimidiáticas da Era da Tecnologia. São ainda espaços apropriados por públicos diversos, tanto ricos quanto pobres, jovens ou velhos.

Na cidade de Fortaleza, o Centro Cultural do Banco do Nordeste – CCBNB - foi o Espaço de cultura que ganhou minha atenção; foco da minha análise. Localiza-se no Centro comercial da cidade na Rua Conde´deu, local que outrora abrigava o antigo Mercado Central da cidade de Fortaleza; um prédio tombado pelo Iphan. Sua relevância para minha análise está na diversidade de programações gratuitamente ofertadas e mensalmente atualizadas de acordo com as demandas requeridas pelo público utilizador.

Seus muitos espaços de convivência como biblioteca, teatro sala de exposição de artes, auditório, sala de informática, sala de vídeo, e sua múltipla programação contendo apresentações musicais, de teatro, exposições de arte, passeios pela cidade, leituras realizadas em grupos e outras, estão em perfeita sintonia com as tendências da cultura Cearense com o incremento multimidiático.

Além disso, tal espaço de cultura é um lugar atrativo por sua beleza arquitetônica e história, o que lhe atribuiu a nomeação de patrimônio tombado da cidade de Fortaleza; da mesma forma por ser aconchegante e inovador e por estar sempre disponível ao acesso – com portas abertas - atrai a muitos pois considerando outros locais de oferta a cultura na cidade onde não há a liberdade para o público sentar-se, descansar, ou mesmo jogar gamão nos espaços de convivência enquanto atualiza-se quanto às principais tendências da cultura, o CCBNB proporciona isso.

Ou seja, o CCBNB não é somente um centro multimídia, mas é um lugar de

convivência, lugar de descanso para muitos trabalhadores do Centro comercial da cidade e para alunos de diversas escolas de Fortaleza; é, pois, lugar de encontro de amigos; um verdadeiro patrimônio da cidade.

É um espaço assim que consideramos de fato “um lugar patrimonial” de relevância educativa, pois pode livremente ser usufruído, por qualquer pessoa, independente de sua classe social ou idade; assim, o acesso a cultura é liberado e universalizado e não é seletivo quanto a classe social, o que o torna patrimônio de todos.

Descreverei 3 momentos, que considereei cruciais para minha pesquisa, como forma de basear a minha tese da importância de que os espaços de cultura universalizem-se em espaços já existentes nas escolas; no caso, nas bibliotecas.

Nas oportunidades em que estive no CCBNB, não exerci papel somente de observadora, com meu caderninho de anotações em mãos, mas participei das atividades, travei diálogos com alguns sujeitos, sorri, emocionei-me, senti-me mais humana, não menos importante que tudo isso, produzi minha pesquisa; vivi e senti a importância dela.

As atividades que descreverei foram respectivamente vivenciadas por mim numa sexta feira, dia 06 de junho, no qual assisti há uma apresentação teatral chamada de “anatomia das coisas encalhadas” presente na atividade denominada de “ato compacto”; numa segunda do mesmo mês, no dia 11, participando da atividade de leitura denominada “clube do leitor” e, por fim, no dia 27 de junho, no qual participei do espetáculo musical denominado de “Rock Cordel”. Nesses dias, me fiz sujeito participante da pesquisa.

- *Ato compacto: “A Anatomia das coisas encalhadas” – dia 06/06*

O ato compacto é uma programação do CCBNB que ocorre nas sextas feiras. Trata-se de uma apresentação teatral que geralmente conta com criações e/ou apresentações de artistas cearenses, a fim de valorizá-los e de fazer-lhes conhecidos na cidade.

Em “Anatomia das coisas encalhadas”, a criadora e interprete Silva Moura buscou mostrar a relação do ser humano com o descartável. Por ser bailarina, a atriz utilizou-se ainda da dança e da música para incrementar sua apresentação. Assim, através do uso e da manipulação de objetos ela mostra de maneira emocionante o quanto a humanidade obedecendo a mesma lógica do consumo e descarte das coisas torna os relacionamentos e a

própria vida uma “coisa descartável”.

Além da comoção do público, fator que pôde ser influenciado propositalmente a partir da manipulação da arte, uma participação de um garoto de 9 anos chamado Gabriel me prendeu a atenção no momento final do espetáculo. Não somente a mim, mas de todos os que estavam presentes; cerca de 20 espectadores.

Gabriel estava sentado próximo a mãe que segurava no colo uma criança inquieta; o trio chamava a atenção pela aparência maltrapilha e pela impaciência do bebe de colo que não estava satisfeito em ficar quase uma hora sentado. Gabriel usava um short jeans sujo e uma camiseta um pouco rasgada. A mãe vestia um vestido de alça com flores desbotadas e a criança de colo somente uma cueca também com aspecto sujo.

No final da apresentação a atriz que buscava dialogar com o público durante todo o espetáculo, pediu que alguém a ajudasse numa leitura, que fazia parte do *script* da peça teatral. Como ninguém se manifestara, Gabriel levantou a mão. Queria participar! A atriz vendo o alvoroço da criança, que durante toda a peça estivera atenta, prontamente lhe convidou a se aproximar, mas foi perceptível o incomodo. Seus pensamentos “falaram alto”, e, na verdade, todos tiveram o mesmo pensamento; todos pensaram que Gabriel talvez não tivesse o domínio da palavra escrita.

Percebendo a tensão do momento, a mãe se manifestou dizendo: “Ele estuda e sabe ler! Eu não sei, mas ele sabe!”. Quando Gabriel terminou a leitura toda a plateia boquiaberta bateu palmas pra Gabriel que retribuiu sorrindo e ficando um pouco envergonhado.

A família não permaneceu até o final da apresentação, devido a inquietude do menor, mas essa cena foi suficiente para que no final da apresentação houvesse uma discussão sobre o episódio entre a plateia. A atriz, que agora não mais encenava, chorou e confidenciou ao público o quanto aquela cena a emocionara e contribuíra para corroborar sua criação teatral e fazê-la rever seus preconceitos. Por mais de meia hora houve uma discussão calorosa sobre isso, e sobre a importância daquele momento – e do acesso livre a atividades culturais - para a mãe, Gabriel, e para a plateia.

Percebi pela entonação do comentário da mãe seu esforço de reação frente as limitações econômicas e de acesso a cultura da família. Fora claro através do comentário e de

sua postura⁷³ no local da apresentação que ela estava se esforçando para dar a Gabriel oportunidades que talvez ela mesma nunca tivesse na vida; um sentimento digno e reacionário.

- *Clube do leitor - dia 11/06*

A atividade “clube do leitor” é destinada a pessoas que gostam de discutir sobre autores e obras escritas. Na oportunidade de minha visita/participação o autor selecionado para aprofundamento fora Gabriel Garcia Marques, escritor colombiano ganhador de prêmios literários, como o Nobel de Literatura (1982). Há na atividade um rodízio de obra e de autores que ocorre mensalmente em conformidade com o gosto dos participantes. As obras são selecionadas em reunião e o próprio grupo que lança as propostas e coletivamente decidem.

A atividade ocorre da seguinte forma: os participantes sentam-se em círculo dentro da biblioteca e discutem sobre a vida do autor e o que acharam da obra. Semanalmente são selecionados capítulos dos livros para serem apreciados coletivamente.

Na oportunidade o livro discutido era o “Cem anos de Solidão”. Pude observar nesse encontro que havia 10 pessoas de variadas idades, desde jovens da escola regular a senhores aposentados. Também havia participação universitária. Essa diversidade de público, percebi, é responsável em enriquecer a atividade, pois opiniões diversas e de variadas complexidades são levantadas dentro do contexto da obra.

A importância dessa atividade está na diversificação do público e das obras; que não traz a tona somente obras clássicas, mas obras contemporâneas, buscando o equilíbrio entre o “velho” e o “novo” (tanto na idade dos participantes quanto nas obras)

- *Rock Cordel 27/06*

No dia 27 do mesmo mês, participei como observadora da atividade “Rock Cordel”, uma programação musical direcionada a um público bem específico: jovens que gostam de *Rock Metálico*. O que mais me impressionou nessa atividade foi a quantidade de participantes e a multiplicidade de lugares de origem.

⁷³ No momento da apresentação, a criança de colo, que aparentemente era irmão de Gabriel, não se aquietava. Gabriel vendo o esforço da mãe em tentar acalmar o pequeno pedira várias vezes para cuidar dele, mas a mãe não deixava e sempre mandava ele prestar atenção na apresentação.

Pude conversar com muitos residentes em Horizonte, Caucaia, Itaitinga, Eusébio, Maracanau e de muitos bairros Alencarinos, como Messejana, Centro, Álvaro Wayne, Montese e Quintino cunha.

Observei um público específico: todos vestidos de preto, com muitas correntes e miçangas enroladas no pescoço, e as meninas, em especial, maquiadas de sombra e batom preto. Não existia a possibilidade de conversa próximo ao palco da apresentação, o que não importava muito para o público que aparentemente tinha vindo a apresentação com um único intento: dançar - balançando a cabeça para frente e para traz, sem se importar em estar sendo ou não observado – em meio aos sons guturais emitidos pelos artistas do palco.

Por essas experiências pude entender que para que um espaço que se propõe a ofertar cultura seja verdadeiramente vivenciado e usufruído não pode faltar em seu planejamento: a diversidade de atividades culturais, a abrangência do perfil do público e a atualidade e atualização das atividades que deve estar de acordo com as demandas de interesse do público utilizador.

A ideia geral dos centros culturais são atualmente o que denomino de resignificação do valor de um espaço simbólico educativo. Resguarda em si grandes potencialidades para a educação tanto formal quanto informal, na oferta de cultura aos sujeitos contemporâneos.

Um centro cultural nada mais é que a atualização de uma biblioteca. Nele está a resignificação do valor dado às bibliotecas, com um diferencial: são utilizados! E isso só é possível pela atualização que está em conformidade com as necessidades dos sujeitos utilizadores.

Um centro de cultura é uma multiteca. Um local que se propõe a ofertar bem mais que leitura de livros, mas que tem potencial para desenvolver por diversas frentes o gosto pela cultura dos sujeitos que dele se beneficiam, pois consegue congrega em si as letras, as cores, os sons e o movimento, além de ser aberto para todo o tipo de público, independente de sua classe ou condição social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de uma biblioteca define sua vida, sua serventia. Battles (2003) afirma isso quando compara metaforicamente uma biblioteca ao organismo humano que para sobreviver precisa respirar. Para ele, uma biblioteca respira na medida em que é usada. O movimento em seu interior se processa com a entrada, permanência e saída de pessoas em convivência próxima ao conhecimento produzido pela humanidade.

Por outro lado, o reconhecimento da importância de uma biblioteca é geral na sociedade; tanto sujeitos escolares quanto não escolares sabem disso, e representam-no em seus discursos. Reconhecer essa relevância comprova uma única coisa: que o valor simbólico patrimonial educativo das bibliotecas que foi construído historicamente foi absorvido pelos sujeitos contemporâneos.

Mas apesar disso ser claro para nós, as bibliotecas, grosso modo, não tem cumprido a função a que se destinam; elas são salas vazias, sem vivacidade - são espaços que desvirtuam a função do patrimônio do saber da humanidade. Na maioria das escolas elas são somente depósitos de livros didáticos e paradidáticos, enquanto que espalhadas pela cidade – como o caso das bibliotecas públicas – eles servem, sobretudo de refúgio para concurseiros que munidos de apostilas de cursos preparatórios só utilizam as cadeiras e mesas, nada mais.

Empiricamente compreendemos, portanto, que ter valor de patrimônio não faz dela um real patrimônio, pois há um claro entrave de temporalidade entre a forma/função da biblioteca com as demandas dos sujeitos contemporâneos. Para ser um patrimônio da atualidade ela deve ser um espaço vivenciado, usufruído; a partir de seu uso ela se torna um lugar educativo – um patrimônio educativo.

Onde está, portanto o problema dessa disfunção? Está na sua desatualização! As bibliotecas de hoje mantêm praticamente a mesma forma, a mesma estrutura e as mesmas regras de respeito e silêncio estabelecidas nos monastérios dos padres na idade média: é um espaço que requer de nós um respeito quase penitente.

Demonstramos no capítulo 02 e 03 desse estudo a necessidade de resignificação – ou atualização - desses espaços, tendo em vista as mudanças das épocas. A cybercultura – ou cultura tecnológica - trouxe consigo um novo formato de vida e isso requer atualização também dos espaços que se propõem a ofertar conhecimento na atualidade, que devem adaptar-se as demandas desse novo formato de vida, que tem como fundamento a imagem e o movimento.

Existem temporalidades representadas na biblioteca; vários passados “gloriosos” representados em um presente, que se teima em ser pretérito a torna decadente, insignificante e extremamente desnecessária. Da mesma forma, se seu futuro não aceitar sua condição de “mais que moderna”, a desimportância tende a aumentar.

Mas essa atualização não terá como consequência o fim das bibliotecas, assim como a chegada do livro digital não significou o fim do livro manual; essa resignificação só trará benefícios, pois transformará um “espaço de livro” (Biblio – teca) em uma multiteca e lhe trará vivacidade; lhe fará respirar!

Dessa forma, na era da informação a melhor maneira de se pensar a resignificação desse espaço de saber milenar, é dar-lhes características de centros culturais, pois eles são bibliotecas resignificadas em função; atendem eficazmente as demandas culturais e informativas criadas pelos sujeitos da cibercultura, da cultura da informação, da imagem e do movimento.

Ainda no capítulo 03 ao fazer um levantamento sobre a representação da biblioteca, ou dos espaços de cultura dentro e fora das escolas, nos documentos oficiais do Ministério da

Educação e Ministério da Cultura concluímos que pouco se pensa nessa necessidade de atualização. Institucionalmente pensadas pelos documentos oficiais frisa-se de modo mais veemente o retrogrado, ou seja, a velha estrutura de espaço de leitura que possui valor educativo disposto ao acúmulo de capital cultural, mas pouco se teoriza sobre sua resignificação, ou sobre a necessidade disso para o futuro.

Trouxemos ainda uma reflexão sobre a dimensão das relações simbólicas de poder no acesso aos espaços de cultura, pois isso foi algo que muito nos inquietou no início dessa pesquisa. Sentimos a necessidade de entender se o acesso a espaços de cultura está condicionado ao contexto socioeconômico dos sujeitos ou se existem outros fatores limitantes que os impedem ao usufruto. Em miúdos: buscamos entender se pobres também usufruem de atividades/espaços de cultura, ou se sua condição econômica define também uma condição de pobreza intelectual.

A partir do diálogo entre Bourdieu e Dreher proposital no capítulo 04, concluímos que não são as condições econômicas quem prendem em definitivo os sujeitos em uma condição de inferioridade intelectual e cultural, apesar desses encontrarem maiores dificuldades para isso.

Concluímos que existem outras forças geradoras nos próprios sujeitos que são capazes de fazê-los transcender em acesso a cultura e que as vezes a condição de pobreza é na verdade a mola propulsora que impulsiona-os a lugares mais altos através do desejo de superação da pobreza intelectual e econômica.

Após teorizarmos partimos para a observação *in loco*, apresentada no capítulo 05 no qual descrevemos dois espaços de cultura escolares (um, em um bairro de condições socioeconômicas precárias e sem possibilidade de acesso a outro espaço de cultura que não a própria biblioteca escolar e outro no centro comercial da cidade, que centraliza também a maior parte dos espaços de cultura da cidade de Fortaleza).

A partir desses dois cenários, buscamos por intermédio da vivência dos sujeitos (os potencialmente utilizadores dos espaços de cultura - alunos -, e os gestores desses espaços - os professores) compreender quais os fatores limitantes e que podem potencializar a utilização desses espaços na Escola.

Citamos alguns fatores identificados como limitantes do acesso, a saber: A falta de

estrutura física para possibilitar que aquele seja um local aconchegante de encontro; a cerramento das portas, que evita que os mesmos possam visitar tal espaço com liberalidade para a escolha de livros; a desatualização do acervo; a falta de integração entre gestores da biblioteca e os professores para elaboração de projetos escolares capazes de valorizá-las e serem acessadas; a formação limitada dos gestores, etc. os fatores potencializadores seguem sendo exatamente o oposto dos limitantes.

Percebemos que o acesso independe da condição econômica dos alunos, e que a necessidade de atualização desses espaços é premente; pois até um pátio escolar é mais atrativo que uma biblioteca para os alunos; percebemos, por outro lado, que há também a necessidade de atualização dos próprios professores quanto a função da biblioteca no tempo atual. Poucos compreendem a necessidade de repensar essa função. Na verdade há uma dificuldade de aceitar o trânsito dos alunos na biblioteca para o bem do acervo; pois o livre acesso e o folhear dos livros traz prejuízo ao acervo.

Pelas representações dos alunos identificamos que as demandas, aquilo que esperam de um espaço que se propõe a ofertar cultura na atualidade, coincide com a função e com as atividades disponíveis nos Centros Culturais, o que indica a necessidade urgente de atualização das bibliotecas, pois elas são os locais de cultura mais próximos da realidade dos sujeitos em formação.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ABREU, Regina e Chagas, Mario (orgs.) **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro, DP&A, 2003, 316 p.

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Martins Fontes, São Paulo, 1998.

ALMEIDA JUNIOR, Oswaldo Francisco. **Sociedade e Biblioteconomia**. Editora Polis. São Paulo, 1997.

BARATIN, M; JACOB, C. **O poder das Bibliotecas**; memória dos Livros no Ocidente. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2006.

BATTLES, Matthew. **A conturbada História das Bibliotecas**. Editora Planeta, São Paulo, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 1.a a 4. séries. Brasília: MEC, 1997. 10 v.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 5.a a 8. séries. Brasília: MEC, 1998. 10 v

BRASIL, **LEI N° 13.005, DE 25 JUNHO DE 2014. Plano Nacional da Educação.**

DISPONIVEL EM [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). ACESSADO EM 13 de outubro de 2014 as 23: 34

BELO, A. História & Livro e Leitura. Belo Horizonte, Ed autêntica, 2008.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org) **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Método científico e hierarquia** social dos objetos. 1979

CAVALLO G; CHARTIER, R. História da Leitura no Mundo Ocidental. São Paulo, Editora Ática, 1997.

CARLOS, A. F. **A cidade**. São Paulo: Contexto, 1992.

CASTRO, Cesar Augusto. História da Biblioteconomia brasileira, perspectivas históricas. Editora Thesaurus, Brasília, 2000.

CASCÃO, Rodolfo. Cultura: 300 definições, 2 equívocos e alguns desafios. In: SOUSA, Eustáquia Salvadora de (Coord.). **Glossário de cultura**. Brasília: SESI – Departamento Nacional, 2007

CESAR. Constança Marcondes. **BACHELARD: Ciência e poesia**. Paulinas: São Paulo, 1989.

COELHO NETO, José Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural: cultura e imaginário**. 3.ed. São Paulo : Iluminuras, 2004.

COSTA, Maria Clélia Lustosa da; DANTAS, Eustógio Wanderley Correia. Vulnerabilidade Socioambiental. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

CORRÊA, R. L. O espaço urbano. 4ª edição, 2ª reimpressão. São Paulo: Editora Ática, 2000.

COSGROVE. D. A Geografia está em toda a parte. In: CORREIA, R. L. e ROSENDAHL, Z. **Paisagem, Tempo, Cultura**, Rio de Janeiro, Eduerj, 1998. (p.92-123).

CUENCA, José Maria; PARRILLHA, José Maria Gonzalez. La Musealización Del Patriônio. Universidade de Huelva, Huelva, 2009.

CHARTIER, Roger. **A aventura do Livro: do leitor ao navegador**. Editora da Unesp, São Paulo, 2009.

CHARTIER, R. A ordem dos livros: Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1999.

CHARTIER (org) Roger. **Práticas da Leitura**. São Paulo, Estação Liberdade, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura política e política cultural**. São Paulo: [s.n.], 1995. p. 71-84.

_____. **Cultura política e política cultural**. São Paulo: [s.n.], 1995. p.71-84

_____. **Cidadania Cultural. O direito á cultura**. São Paulo; FundaçãoPerseu Abramo, 2006.

CHUVA, M. Preservação do patrimônio Cultural no Brasil: Uma perspectiva histórica, ética e política. In: CHUVA, M.& NOGUEIRA, A.G.R. **Patrimônio Cultural políticas e perspectivas de preservação no Brasil**. Rio de Janeiro, Mauade, 2012.

CLAVAL, Paul. **A geografia cultural**. Florianópolis: UFSC, 1999.

CRAIA, Eladio Constantino Pablo. Gilles Deleuze e a questão da técnica. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, 2003

DARDEL, Eric. O Homem e a Terra: natureza da realidade geográfica. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DARTIGUES, A. **O que é fenomenologia?** Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.

DARNTON, R. A questão dos livros. São Paulo, Companhia das Letras, 2010.

ECO, Humberto. **A memória vegetal**: e outros escritos sobre bibliofilia. Editora Record, Rio de Janeiro, 2011.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **PATRIMONIO EM PROCESSP**. Trajetória da política federal de preservação no Brasil. Editora UFRJ, Rio de Janeiro, 2009.

FRANKL, V.E. **Em busca de Sentido**. São Leopoldo, editora Vozes, 2008.

FREIRE, P. **A Importância do ato de ler**. São Paulo, Cortez, 1982.

GIMÉNEZ, Jesús Estepa. La Educación Patrimonial en La Escuela Y el Museo: Investigación y Experiencias. Artes gráficas bonzanna, Huelva (Espanha), 2013.

HARVEY, D. A justiça social e a cidade. São Pulo, HUCITEC, 1980

JAMERSON, F. **Espaço e Imagem**. Teorias do pós moderno e outros ensaios. Rio de Janeiro, editora UFRJ (2006).

OLIVEIRA, C.D.M de. Da representação á encenação geográfica: formando mundos

imaginários. In: (Orgs) JUNIOR, R.E; COSTA, O.J.L; et, al. **Multiterritorialidades e novas práticas Culturais**. Fortaleza, RDS editora, 2012.

_____. Caminhos da Festa ao Patrimônio Geoeducacional: como educar sem encenar Geografia? Fortaleza, edições UFC, 20012.

MARICATO, E. Brasil, cidades: alternativas para a crise urbana. Ed.Vozes, RJ, 2001

MERLEAU – PONTY, M. **Ciências do Homem e Fenomenologia**. Edição Saraiva; São Paulo, 1973.

NOGUEIRA, Alice Nogueira; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Bourdieu e a Educação. São Paulo; Autentica editora, 2006.

QUEROL, Maria Ángeles. Manual de Gestion de patrimônio Cultural. Editora akal, Madrid, 2010.

GONNET, Jacques. Educação e Mídias. 1997

HUSSERL E. **A filosofia como ciência do rigor**. Coimbra: Atlântica, 1965.

HILL, Cristopher. **A revolução Inglesa e as revoluções do século XVII**. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2003.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. A formação da Leitura no Brasil. São Paulo, editora ática, 1996.

LEMOS, André. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LEMOS, A.A.B. Bibliotecas In: CAMPELLO, B; CALDEIRA; **Introdução as fontes de Informação**. Editora autentica, Belo Horizonte, 2008

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e Pedagogos, para quê*. São Paulo, Cortez, 2005.

LYONS, Martyn. Livro uma História Viva. Editora Senac, São Paulo, 1946. Tradução de LUIS CARLOS BORGES 2011

MARTINS, M.H. O que é leitura. São Paulo, editora brasiliense, 2006.

MARTINS, W. A palavra Escrita. Historia do Livro, da imprensa e da biblioteca. Editora ática, São Paulo, 1996.

MACHADO, Ana Maria. **Como e porque ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro; Objetiva, 2002.

MERLEAU – PONTY, M. **Ciências do Homem e Fenomenologia**. Edição Saraiva; São

Paulo, 1973.

MILANESI, Luis. **O que é Biblioteca**. São Paulo, Brasiliense, 1983.

MILANESI, L. **Biblioteca**. São Paulo, editora ateliê, 2002.

NOGUEIRA, Alice Nogueira; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Bourdieu e a Educação**. São Paulo; Autentica editora, 2006.

OLIVEIRA, Manfredo Araujo de. **Antropologia Filosófica Contemporânea**. Paulus, São Paulo, 2012.

PELLIZZOLI, M.L. **O eu e a Diferença**, Husserl e Heidegger. ediPucRS; Porto Alegre, 2002.

QUEROL, Maria Ángeles. **Manual de Gestion de patrimônio Cultural**. Editora akal, Madrid, 2010.

RIBEIRO, Luis Cesar de Queiroz; ALVES, Fátima; KOSLINSKI, Mariane; LASMAR, Cristiane. **Desigualdades Urbanas, Desigualdades Escolares**. Rio de Janeiro, Letra Capital, 2010.

ESCARPIT, Robert. **A revolução do Livro**. Rio de Janeiro, Editora Fundação Getulio Vargas, 1976.

SALANSKIS, Jean-Michel. **Husserl**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Estação Liberdade, 2006.

SANTAELLA, L. **Leitura de Imagens**. São Paulo, editora Melhoramentos, 2012.

SILVA, Waldeck Carneiro da. **Miséria da Biblioteca Escolar**. Cortez editora, São Paulo, 1995.

SILVA, Jonathas Luiz Carvalho. **Uma análise sobre a Identidade da Biblioteconomia: perspectivas históricas e objeto de estudo**. Ed do autor, Recife, 2012.

TRIVINHO, Eugênio. **A Dromocracia cibercultural**. São Paulo, paulus, 2007.

VÁLIO, Else Benetti Marques. **Biblioteca escolar: uma visão histórica**. **Trans-informação**, v.2, n.1, p. 15-24, jan/abr 1990.

VIANA, Uhelinton Fonseca. **Patrimônio e Educação: Desafios para o sucesso do Ensino e aprendizagem**. DISSERTAÇÃO DE MESTRADO, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2009.

Reportagem de jornal

<http://www.opovo.com.br/app/opovo/cotidiano/2014/07/19/noticiasjornalcotidiano,3284641/apesar-do-abandono-populacao-usa-vilas-olimpicas.shtml> (acessado em 21/10/2014) Disponível em <<http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/cidade/populacao-teme-fim-de-quatro-vilas-olimpicas-1.145842>> acesso em 21/10/2014.

Arquivos em pdf

BRASIL, G. M.; Rosemary de Oliveira Almeida; César Barreira. Pesquisa **Cartografia da Criminalidade e da Violência na cidade de Fortaleza** <http://www.uece.br/labvida/dmdocuments/relatorio.pdf>. Fortaleza - CE, 2010.

CALABRE, Lia. **Políticas culturais no Brasil: balanço e perspectivas**. In: **Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura**, 3., 2007, Salvador. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.gestaocultural.org.br/pdf/Lia%20%20Pol%C3%ADticas%20Culturais%20no%20Brasil%20balan%C3%A7o%20e%20perspectivas.pdf>>. Acesso em: 20 de novembro de 2014.

CAMPELLO, B. et al. A coleção da biblioteca escolar na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Informação & Informação*, v. 6, n. 2, p. 71-88, jul./dez. 2001.

_____. Parâmetros para bibliotecas escolares brasileiras: fundamentos de sua elaboração I. *Inf. & soc.*, João Pessoa, v.21, n.2, p.105-120, maio/ago. 2011.

CEARA, IPECE. **Perfil municipal de Fortaleza**, tema VII: Distribuição espacial da renda pessoal. Disponível em <http://www.fortaleza.ce.gov.br/sites/default/files/ipece_informe_42_distribuicao_espaacaal_da_renda_pessoal.pdf>, 2012> acessado em 20/10/2014.

CORREA, R.L. Formas simbólicas e Espaço algumas considerações. *GEOgraphia*, ano IX, N17 – 2007. Rio de Janeiro (P. 7-17)

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. En: *Crítica y emancipación* : Revista latinoamericana de Ciencias Sociales. Año 1, no. 1 (jun. 2008-). Buenos Aires : CLACSO, 2008- . -- ISSN 1999-8104. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>

DREHER, J. Fenomenologia do poder. *Revista Civitas*. Porto Alegre. Ano VII, n 3, p.474-490, set/dez 2011.

DIRETRIZES da IFLA/UNESCO para a biblioteca escolar. São Paulo: IFLA, 2005.

Disponível em: < http://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-pt_br.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2013

SILVA, Jonathas Luiz Carvalho. Perspectivas históricas da Biblioteca Escolar no Brasil e Análise da Lei 12.244/10. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v.16, n.2, p.489-517, jul./dez 2011

HOLZER, Werther. **O lugar na Geografia Humanista**. Revista Território. Rio de Janeiro. Ano IV, n. 7, p. 67-78, jul/dez., 1999.

_____. A Geografia Fenomenológica de Eric Dardel. In: ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato. **Matrizes da Geografia Cultural**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, p. 103-122, 2001.

_____. **O conceito de lugar na Geografia Cultural-Humanista: uma contribuição para a Geografia contemporânea**. GEOgraphia. Ano V, n. 10, p. 113-123, 2003.

KAZTMAN, Ruben. **Vulnerabilidad y Exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares CEPAL**, nº75, Dez/2005. LIBERMAN, K. Reespecificação da Fenomenologia de Husserl como investigações mundanamente situadas. 2009. Disponível em : HTTP// Scielo.br/ MACHADO, E.C. **Análise de políticas públicas para bibliotecas no Brasil**. InCID: R. Ci. Inf. e Doc., Ribeirão Preto, v. 1, n.1, p. 94-111, 2010.

MARCUSHI, Luis Antonio. Oralidade e escrita. Revistas UFG, 1997. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/viewFile/7396/5262>, acesso em 19 de março de 2013 SOUZA, C. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45

_____. **O conceito de lugar na Geografia Cultural-Humanista: uma contribuição para a Geografia contemporânea**. GEOgraphia. Ano V, n. 10, p. 113-123, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA****QUESTIONÁRIO DA PESQUISA: O PODER IDENTITÁRIO DO SABER:
BIBLIOTECA OU CENTRO CULTURAL? ESTUDO SOBRE REPRESENTAÇÕES
DOS ESPAÇOS DE MEMÓRIA E DE SABER EM ESCOLAS PÚBLICAS DE
FORTALEZA**

Agradeço sua prontidão em colaborar com essa pesquisa. Sou estudante do curso de pós-graduação em Geografia da UFC, e minha pesquisa é sobre bibliotecas escolares. Busco entender o valor desses espaços na (in) formação dos indivíduos. Este questionário servirá de base para outros momentos de conversas que pretendo ter com você, a fim de juntos pensarmos melhores e novas possibilidades de interação entre os alunos e o conhecimento nos/dos espaços bibliotecários escolares.

Nome da Escola _____

- 1 - Fale-me um pouco sobre você.
 - A- Qual sua formação?
 - B- Há quanto tempo trabalha na escola
 - C- Porque você hoje você está trabalhando na biblioteca?
 - D- Recebeu capacitação do Estado para desenvolver o trabalho que hoje desenvolve na biblioteca?
- 2 - Qual a função de uma biblioteca escolar?
- 3 Você costuma frequentar outras bibliotecas, ou Centros Culturais? Quais e com qual frequência considerando o período de seis meses? Se a resposta for não, informe o porquê.
- 4 A biblioteca da escola é frequentada assiduamente pelos alunos? Se a resposta for sim, diga o que la existe que justifique a frequência deles nesse espaço; se a resposta for não, tente explicar o porquê da ausência.
- 5 A escola possui projetos de incentivo á leitura – arte e cultura - e á visitação da biblioteca?
- 6 Pontue 03 ações que você realizaria, caso fosse a diretora (o) da Escola, que você considera crucial para a presença dos alunos nesse espaço. Pode usar o verso da folha, caso necessite complementar as respostas.

APÊNDICE 02 - ROTEIRO PARA CONVERSA (ENQUETE MISTA) COM ALUNOS DAS ESCOLAS

Escola _____

Idade _____ Série _____

- 1) Se costuma visitar a biblioteca da Escola e porque(ou o que faz)
- Não. A biblioteca está sempre fechada
 - Não. Não costumo pegar livros
 - Sim. Pego livros, estudo, e utilizo outros recursos disponíveis na biblioteca como, por exemplo:
 - Sim. É um bom lugar para descansar e conversar.
 - Outros

F.R (FALA RELEVANTE) _____

- 2) O que tornaria a Biblioteca um lugar mais atrativo?
- Multifuncionalidades
 - Ter livros atuais
 - Ser aberta todos os dias
 - Outros

F.R _____

- 3) Conhece e/ou já visitou alguma outra biblioteca aqui na cidade de Fortaleza?
- Sim, a Biblioteca Dolor Barreto.
 - Sim, a Biblioteca do dragão do mar.
 - Sim,

Se não, por quê? _____

- 4) O que foi fazer nessa biblioteca?
- Uma pesquisa escolar
 - Nada. Ia passando por perto e teve curiosidade de conhecer.
 - Estava acompanhando um amigo que ia fazer uma pesquisa.
 - Outra

F.R _____

05) Se conhece o CCBNB? Não () sim (). Como conheceu?

- Visita guiada pela Escola
- Amigos ou familiares
- Os professores indicaram
- Outro

F.R. _____

06) Quais as atividades e/ou espaços do CCBNB você conhece, gosta e já participou/utilizou que você acha indispensável que exista em qualquer espaço que se propõe a ofertar atividades e acesso cultural?

() Peças teatrais () apresentações musicais () biblioteca com livros didáticos e paradidáticos, revistas e ilha digital () exposição de artes () ilha digital () promoção de trilhas urbanas.

Outro

F.R. _____

07) Ao comparar o CCBNB com o espaço bibliotecário ou de multiuso da sua escola, você acha que ela tem cumprido a função de ofertar/promover uma demanda de acesso cultural com as atividades que desenvolve?

a) Sim, minha escola promove muitas atividades culturais que nos dão a possibilidade de termos acesso tanto a livros quanto a cultural.

b) Não. Só utilizamos a biblioteca quando precisamos pegar algum livro indicado pelo professor.

c) Não. Nossa biblioteca sempre está fechada.

d) Outro

F.R. _____

APENDICE 03 - ROTEIRO PARA CONVERSA (ENQUETE MISTA) COM SUJEITOS UTILIZADORES (GERAIS) DO CCBNB

- 1) Idade ____; profissão _____ grau de escolaridade ____
- 2) Qual o motivo da visita ao CCBNB?
 - a) Ter acesso ao que não existe na escola nem no bairro aonde mora
 - b) Lazer (tempo ocioso)
 - c) Estudar (uso exclusivo da BIBLIO do CCBNB)
 - d) Outro

FR _____

- 3) Porque está no CCBNB e não em outro Centro cultural da cidade?
 - a) Gosta mais da programação ofertada aqui
 - b) Aqui é mais próximo da casa/escola
 - c) Se sente mais confortável aqui
 - d) Outro

F.R. _____

- 4) Como conheceu o CCBNB?
 - a) Andando no Centro da cidade
 - b) Amigos ou familiares
 - c) Internet/ redes sociais

Outro

FR _____

5) Quais as atividades e/ou espaços do CCBNB você conhece, gosta e já participou e que você acha indispensável que exista em qualquer espaço que se propõe a ofertar atividades e acesso cultural?

() Peças teatrais () apresentações musicais () biblioteca com livros didáticos e paradidáticos, revistas e ilha digital () exposição de artes () ilha digital () promoção de trilhas urbanas.

Outros

F.R. _____

- 6) O que faz na biblioteca do CCBNB?
 - a) Estuda
 - b) Ler, estuda e faz empréstimos de livros
 - c) (T.a) e assiste filme e usa internet
 - d) Outro

F.R. _____

A mudança do prédio do CCBNB trouxe impactos ao seu funcionamento usual, você vai continuar vindo aqui, mesmo sabendo de toda essa problemática que envolve a mudança? Por quê?

- a) Sim, essas mudanças não querem dizer nada, pois as atividades e programações são as mesmas.
- b) Não. A localização agora é muito contramão. Além disso, acho o local muito inseguro.
- c) Não sei ainda. Estou observando como tudo vai ficar e com o tempo eu decido.
- d) Outra resposta

F.R. _____

APENDICE 04 - ROTEIRO PARA CONVERSA (ENQUETE MISTA) COM SUJEITOS UTILIZADORES (ALUNOS) DO CCBNB

Aluno de escola pública () aluno de Escola privada ()

- 1) Qual o motivo da sua visita ao CCBNB?
- a) Ter acesso ao que não existe na escola e aonde mora.
 - b) Lazer (tempo ocioso)
 - c) Estudar (uso exclusivo da BIBLIO do CCBNB)
 - d) Outro

FR _____

- 2) Porque está no CCBNB e não em outro Centro cultural da cidade?
- a) Gosta mais da programação ofertada aqui
 - b) Aqui é mais próximo da casa
 - c) Se sente mais confortável aqui
 - d) Outra

F.R. _____

3) Como conheceu o CCBNB?

- e) Visita guiada pela Escola
- f) Amigos ou familiares
- g) Os professores indicaram
- h) Outro

F.R. _____

4) Quais as atividades e/ou espaços do CCBNB você conhece, gosta e já participou e que você acha indispensável que exista em qualquer espaço que se propõe a ofertar atividades e acesso cultural?

() Peças teatrais () apresentações musicais () biblioteca com livros didáticos e paradidáticos, revistas e ilha digital () exposição de artes () ilha digital () promoção de trilhas urbanas.

Outro

F.R. _____

- 5) O que você espera de uma biblioteca?
- a) Que ela tenha livros e um espaço para estudar
 - b) Que ela possua multimeios, revistas e jornais além de livros e um espaço para estudar
Que ela ofereça mais que livros
 - d) Outro

F.R. _____

6) Ao comparar o CCBNB com o espaço bibliotecário ou de multiuso da sua escola, você acha que ela tem cumprido a função de ofertar/promover uma demanda de acesso cultural com as atividades que desenvolve?

- a) Sim, minha escola promove muitas atividades culturais que nos dão a possibilidade a termos acesso tanto a livros quanto a cultural.
- b) Não. Só utilizamos a biblioteca quando precisamos pegar algum livro indicado pelo professor.
- c) Não. Nossa biblioteca sempre está fechada.
- d) Outro

F.R. _____

7) A mudança do prédio do CCBNB trouxe impactos ao seu funcionamento usual, você vai continuar vindo aqui, mesmo sabendo de toda essa problemática que envolve a mudança? Por quê?

- a) Sim, essas mudanças não querem dizer nada, pois as atividades e programações são as mesmas.
- b) Não. A localização agora é muito contramão. Não dá mais pra mim. Além disso, acho o local muito inseguro.
- c) Não sei ainda. Estou observando como tudo vai ficar e com o tempo eu decido.
- d) Outra resposta

F.R. _____

APÊNDICE 5 – MAPA DE LOCALIZAÇÃO DOS PONTOS DE CULTURA

