

ANA SENNA

Capital social e capital cultural na Biblioteca Comunitária Paulo
Coelho das favelas Pavão-Pavãozinho/Cantagalo no Rio de
Janeiro

Tese de Doutorado
Dezembro de 2015



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)
ESCOLA DE COMUNICAÇÃO (ECO)
INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IBICT)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (PPGCI)

ANA SENNA

CAPITAL SOCIAL E CAPITAL CULTURAL NA BIBLIOTECA COMUNITÁRIA PAULO
COELHO DAS FAVELAS PAVÃO-PAVÃOZINHO/CANTAGALO NO RIO DE
JANEIRO

RIO DE JANEIRO

2015

Senna, Ana

Capital social e capital cultural na Biblioteca Comunitária Paulo Coelho da favela do Pavão-Pavãozinho/Cantagalo no Rio de Janeiro/Ana Senna. – 2015.

192 f.

Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação, Rio de Janeiro, 2015.

Orientador: Geraldo Moreira Prado

Coorientadora: Maria de Fátima S. O. Barbosa

Biblioteca comunitária. 2. Biblioteca escolar 3. Favelas. 4. Capital social. 5. Ciência da Informação. I. Prado, Geraldo Moreira (Orient.). II. Maria de Fátima S. Barbosa (Coorient.). III. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação. VI. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. V. Título

CDU: 027.4:316.42

ANA SENNA

**CAPITAL SOCIAL E CAPITAL CULTURAL NA BIBLIOTECA
COMUNITÁRIA PAULO COELHO DAS FAVELAS PAVÃO-
PAVÃOZINHO/CANTAGALO NO RIO DE JANEIRO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, convênio entre o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e a Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Ciência da Informação.

Orientador: Geraldo Moreira Prado

Coorientadora: Maria de Fátima Sousa de Oliveira Barbosa

Rio de Janeiro

2015

ANA SENNA

CAPITAL SOCIAL E CAPITAL CULTURAL NA BIBLIOTECA COMUNITÁRIA
PAULO COELHO DAS FAVELAS PAVÃO-PAVÃOZINHO/CANTAGALO NO RIO
DE JANEIRO

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, convênio entre o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e a Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Ciência da Informação.

Aprovada em 14 de dezembro de 2015.

Prof. Dr. Geraldo Moreira Prado (Orientador)
PPGCI/IBICT – ECO/UFRJ

Profa. Dra. Maria de Fátima S. O. Barbosa (Coorientadora)

Profa. Dra. Elisa Campos Machado
UNIRIO/Escola de Biblioteconomia

Profa. Dra. Regina Maria Marteleto
PPGCI/IBICT – ECO/UFRJ

Profa. Dra. Regina Maria M. C. Dantas
HTCE/UFRJ

Prof. Dr. Ricardo Pimenta
PPGCI/IBICT – ECO/UFRJ

*Para Mukunda e Loretta,
os amores da minha vida.
Obrigada!*

“Eu sou o início

O fim e o meio”

(Raul Seixas e Paulo Coelho, 1974)

AGRADECIMENTOS

A Bourdieu por ter me mostrado teoricamente minha visão de mundo.

A todos os autores e informantes que embasaram meu trabalho.

Ao meu orientador Geraldo Prado por sua generosidade e confiança.

A minha coorientadora Fátima Barbosa pela paciência e estímulo.

A todos do Solar Meninos de Luz pelo carinho e colaboração.

A todos professores da banca por estarem aqui compartilhando comigo este momento especial e por tudo que me ensinaram nas aulas, nos artigos e na vida.

Ao IBICT e a UFRJ pelas oportunidades de crescimento.

A UFF e UNIRIO pelo meu progresso.

Aos professores Lena Vânia Pinheiro e Aldo Barreto pelo meu amor à Ciência da Informação.

A todos os professores do IBICT que compartilharam comigo seus conhecimentos.

Ao Prof. Dr. Marcos Miranda, um marco na minha nova leitura da Biblioteconomia e guinada na profissão.

A Profa. Dra. Mariza Russo, por estimular a autoestima do profissional bibliotecário quando de sua gestão no CRB7.

A Mazé, pelo PIBEX da Maré, serei eternamente grata.

Aos meus colegas do CBG, pela compreensão.

Aos meus filhos Pedro e Mateus, por compreenderem minha impaciência.

Aos meus netos Davi e Luke, por suportarem minha ausência.

À vida, que me dá essa oportunidade única de estar aqui e agora.

A Mukunda e Loretta, por terem estado ao meu lado em todos os momentos deste desafio.

RESUMO

SENN, Ana. **Capital social e capital cultural na Biblioteca Comunitária Paulo Coelho, das favelas Pavão-Pavãozinho/Cantagalo, no Rio de Janeiro.** 2015. 192 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) PPGCI - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação, Rio de Janeiro, 2015.

O presente trabalho faz uma análise da geração de capital social, capital cultural e os recursos educacionais na Biblioteca Comunitária Paulo Coelho, das favelas “Pavão-Pavãozinho/Cantagalo”, no Rio de Janeiro. O capital social está associado às estratégias para aquisição de recursos através das interações sociais e as bibliotecas possuem características que podem criar esses recursos. Tendo como fundamentação teórica do capital social os autores Pierre Bourdieu, James Coleman e Robert Putnam, foi feita uma revisão bibliográfica detalhada sobre biblioteca e leitura. A hipótese levantada nesta pesquisa é de que uma comunidade que dispõe de uma biblioteca, no modelo cívico, pode desenvolver capital social e com isso proporcionar aos seus usuários capital cultural e recursos educacionais. Nosso objetivo foi identificar como é criado e como se distribui o capital social na Biblioteca Comunitária Paulo Coelho, do Complexo do Pavão-Pavãozinho/Cantagalo, no Rio de Janeiro. Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa com uma estratégia de estudo de caso. Como métodos e técnicas de coleta de dados são utilizadas a entrevista, a observação, a análise documental (virtual) e escolhemos as narrativas como procedimento de análise. Os resultados apontam que a Biblioteca Comunitária Paulo Coelho gera capital social e os recursos advindos dele como: capital cultural e educacional. Concluímos que a configuração da Biblioteca Comunitária Paulo Coelho favorece esse resultado, por ter essa biblioteca três vieses: escolar, infantil e comunitária.

Palavras-chave: Capital Social; Capital Cultural; Biblioteca em Favelas; Recursos Educacionais.

SENNA, Ana. **Capital social e capital cultural na Biblioteca Comunitária Paulo Coelho, das favelas Pavão-Pavãozinho/Cantagalo, no Rio de Janeiro.** 2015. 192 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) PPGCI - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação, Rio de Janeiro, 2015.

This paper analyzes the generation of social capital, cultural capital and educational resources in Community Library Paulo Coelho, the Pavão-Pavãozinho/Cantagalo slum, in Rio de Janeiro. The capital is associated with strategies for acquiring resources through social interactions and libraries have features that can create these resources. With the theoretical basis of social capital the authors Pierre Bourdieu, James Coleman and Robert Putnam, a detailed literature review of library and reading was done. The hypothesis in this research is that a community that has a library, the civic model, can develop social capital and thereby provide their cultural capital and educational resources users. Our goal was to identify how it is created and how it distributes social capital by the Community Library Paulo Coelho, Complex Pavão-Pavãozinho/Cantagalo, in Rio de Janeiro. This research has a qualitative approach with a case study strategy. The methods and data collection techniques used in this work are interview, observation, document analysis(virtual) and, then the choice of the narratives as an analysis procedure. The results show that the Community Library Paulo Coelho generates social capital and the proceeds from it as cultural and educational capital. We conclude that the configuration of the Community Library Paulo Coelho favors this result, by having this library three configuration: school, children and community.

KEYWORD: Social Capital; Cultural Capital; Educational Resources; Library in Slums.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Idea Store – Londres	82
Figura 2 – OBA – Amsterdam	83
Figura 3 - Biblioteca de Hjperrings – Dinamarca	84
Figura 4 – Parque Biblioteca - Medellin	87
Figura 5 – Biblioteca Parque de Manguinhos – RJ	89
Figura 6 – Biblioteca Pública de Niterói	91
Figura 7 – Biblioteca Infantil da BPN	92
Figura 8 – Biblioteca Comunitária Paulo Coelho - RJ	142
Figura 9 – Biblioteca Comunitária Paulo Coelho - RJ	145
Figura 10 – Biblioteca Infantil Ana Maria Machado da BCPC - RJ	147

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Categorias da Educação Básica no Brasil	99
Tabela 2 - Percentual de pessoas alfabetizadas e não alfabetizadas de 8-9 anos no Pavão-Pavãozinho/Cantagalo	128
Tabela 3 - Percentual de pessoas alfabetizadas e não alfabetizadas de 10-14 anos no Pavão-Pavãozinho/Cantagalo	129
Tabela 4 - Percentual de pessoas alfabetizadas e não alfabetizadas de 15 anos em diante no Pavão-Pavãozinho/Cantagalo	129
Tabela 5 - Informantes da pesquisa	116

LISTA DE SIGLAS

AICE	Asociación Internacional de Ciudades Educadoras
ALA	American Library Association
AMPLA	Ampla Energia e Serviços SA
ASSASC	Associação de Ação Social Comunitário
BCPC	Biblioteca Comunitária Paulo Coelho
BOPE	Batalhão de Operações Especiais
BPN	Biblioteca Pública de Niterói
CCDC	Centro Comunitário de Defesa da Cidadania
CCR	Grupo CCR
CDDC	Centro de Defesa da Cidadania
CEAA	Centro de Estudos Afro-Asiáticos
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CONFITEA	Conferência Internacional sobre Educação de adultos
FAFERJ	Federação das Associações de Favelas do Estado
FIRJAN	Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento de Educação Básica do Rio de Janeiro
IECD	International Council for Educational Development

IETS	Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade
IFLA	Federação Internacional de Associações de Bibliotecas e Instituições
INAE	Instituto Nacional de Altos Estudos
INAF	Indicador de Analfabetismo Funcional
ISAE	Estudos Avançados em Educação
IPP	Instituto Pereira Passos
MEC	Ministério da Educação
MUF	Museu da Favela
OBA	Openbare Bibliotheek van Amsterdam
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento econômico
ONG	Organização Não Governamental
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNNL	Plano Nacional do Livro e da Leitura
PPC	Pavão-Pavãozinho/Cantagalo
PPGCI	Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação
SNBP	Sistema Nacional de Biblioteca Pública
SNIIC	Sistema Nacional de Indicadores de Informação e Indicadores culturais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UPP	Unidade de Polícia Pacificadora
YMCA	Associação Cristã da Mocidade

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	PROBLEMA	19
1.2	HIPÓTESE	20
1.3	JUSTIFICATIVA	20
1.4	OBJETIVO GERAL	20
1.4.1	Objetivos específicos	21
1.5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	21
2	CAPITAL SOCIAL	23
2.1	PIERRE BOURDIEU	27
2.1.1	Capital cultural	32
2.2	JAMES COLEMAN	32
2.3	PIERRE BOURDIEU E JAMES COLEMAN	40
2.4	REDES SOCIAIS, INTERDISCIPLINARIDADE E LAÇOS	44
2.4.1	Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e sistemas	46
2.4.2	LAÇOS E PONTES	52
3	ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO, AS AÇÕES SOCIAIS E POLÍTICAS GERADORAS DE CAPITAL SOCIAL	55
3.1	EDUCAÇÃO NÃO FORMAL	56
3.2	AÇÕES SOCIAIS E POLÍTICAS	60

4	BIBLIOTECA, LEITURA E O TERCEIRO SETOR	68
4.1	BIBLIOTECAS SOCIAIS	72
4.2	BIBLIOTECAS PÚBLICAS	76
4.2.1	O Terceiro lugar	79
4.2.2	Bibliotecas de terceira geração	80
4.2.3	Bibliotecas parque: Colômbia e Brasil	85
4.3	BIBLIOTECAS COMUNITÁRIAS	92
4.4	LEITURA	97
4.5	BIBLIOTECAS ESCOLARES CÍVICAS	105
4.6	CAPITAL SOCIAL E AS BIBLIOTECAS	108
5	METODOLOGIA	113
6	CAMPO EMPÍRICO	120
6.1	FAVELA DO CANTAGALO	121
6.2	FAVELA PAVÃO-PAVÃOZINHO	125
6.3	SOLAR MENINOS DE LUZ	131
6.4	BIBLIOTECA COMUNITÁRIA PAULO COELHO	142
7	ANÁLISE DOS RESULTADOS	150
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
	REFERÊNCIAS	165
	APÊNDICES	175

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma investigação sobre a produção de capital social e o ganho de recursos culturais e educacionais para usuários de biblioteca, em favelas do Rio de Janeiro. Para o embasamento teórico deste estudo, definimos o conceito de capital social nas visões de Pierre Bourdieu, James Coleman e Robert Putnam. A teoria do capital social desenvolvida pelos três autores, expoentes da área, foi essencial para esclarecer a complexidade do campo empírico desta pesquisa e atingir os objetivos pretendidos. Buscamos suporte teórico também nas abordagens de outros autores como Salej Higgins e John Field e suas interpretações sobre Bourdieu e Coleman. Alejandro Portes é outro autor importante para nossa reflexão, pois além de discutir as ideias de Bourdieu e Coleman destaca em seu trabalho o lado negativo do capital social, assim como John Field também ressalta a mesma questão. Bourdieu esclarece que:

O capital permite manter à distância as pessoas e as coisas indesejáveis ao mesmo tempo que aproximar-se de pessoas e coisas desejáveis (por causa, entre outras coisas, de sua riqueza em capital), minimizando, assim, o gasto necessário (principalmente de tempo) para apropriar-se deles [...]. Inversamente, os que não possuem capital são mantidos à distância, seja física, seja simbolicamente, dos bens socialmente mais raros e condenados a estar ao lado de pessoas ou dos bens mais indesejáveis e menos raros (BOURDIEU, 1999, p. 164).

Pode-se inferir daí o quanto se torna quase intransponível a geração de capital social em espaços de exclusão socioeconômica (BOURDIEU, 1999).

A partir dos anos 1970 do século XX, o mundo norte ocidental passa a conviver com crises econômicas e mudanças culturais profundas, que já vinham acontecendo na década anterior. Vemos o surgimento de uma sociedade pós-industrial baseada no conhecimento e na informação, fruto de tecnologias revolucionárias, que avançam numa velocidade nunca experimentada. A luta agora passa a ser fundamentada em quem tem mais ou menos conhecimento e essa questão se torna determinante para o mercado de trabalho – a aquisição de habilidades específicas. E como buscar essas eficiências exigidas em quem mora em comunidades excluídas?

[...] é através dos sujeitos sociais que se torna possível a transformação da sociedade; uma transformação possibilitada pela inserção das redes afetivas. Redes de comunicação baseadas na ação, no agir comunicativo, que pressupõe o diálogo (MARTELETO; NÓBREGA; MORADO, 2013, p. 97).

Na Sociedade do Conhecimento e da Informação se discutiu o fim do livro e da biblioteca pela inclusão da internet e das webs. Contudo, no Canadá, nos países europeus e em vários países latino-americanos (como o Brasil) a biblioteca desponta com uma nova configuração: com ações políticas e cívicas, ações sociais, culturais e educativas. Seu papel vem se tornando imprescindível no Brasil, neste tempo de diversidade, crises econômicas, pobreza, racismo, perda de jovens para o tráfico e por balas perdidas, mas sobretudo, por falta de políticas educacionais profícuas.

A biblioteca enquanto lugar de memória alarga o seu conceito para Biblioteca de Terceira Geração e Biblioteca Parque, como um espaço social de ligações estruturais e multifuncionais que tem como compromisso proporcionar educação e cultura à comunidade local e possibilitar a todos a inclusão social.

Outros espaços culturais, como museus e teatros, não passaram por um processo de democratização, permanecendo seu uso restrito às mesmas classes sociais, sem modificação ao longo do tempo. As bibliotecas ao contrário, conseguiram uma notável democratização, mas ainda estão aquém do que desejaríamos, e a Sociologia aí está para nos lembrar disso (PETIT, 2012, p. 73).

Ressaltando o papel das bibliotecas comunitárias no Brasil, Prado (2010) aponta seu papel democrático que garante a seus usuários suportes informacionais voltados para a reflexão e libertação de suas mentes. As interações sociais nesses ambientes mostram uma compreensão maior sobre os fenômenos sociais através dos sujeitos, grupos e organizações que usam as redes para a ação social, política e econômica.

A ação política que envolve a biblioteca estende a análise dessa pesquisa sobre a leitura como um elemento formador para educação e a consciência crítica propícia para a transformação social, pois corroborando com Leenhardt (2012, p. 75) entendemos que “pela leitura a pessoa aprende a ser ela mesma, e a ser ela mesma em comparação a todas as outras na vida social”.

A literatura, citada nesta pesquisa, mostra que a educação e a cultura constituem as bases da mudança social, da prevenção da violência e da criminalidade, causadas pelas desigualdades socioeconômicas nas grandes cidades e que, a criação de bibliotecas e centros culturais, em comunidades economicamente desiguais, é primordial para a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos que nelas habitam. Buarque pontua que:

O Brasil é um país atrasado intelectualmente, científica e tecnologicamente, porque dois terços da população excluída da educação formam um potencial perdido e um terço recebe uma educação sem necessidade de grande qualidade, já que está protegido pela má educação dos excluídos (BUARQUE, 2008, p. 48).

O debate sobre a educação em espaços não formais, como a biblioteca, surge no final dos anos 1960, do século XX, oriunda das políticas educacionais voltadas para os grupos excluídos e tendo em vista promover o desenvolvimento de todos os cidadãos através de uma educação continuada.

Marandino (2009) cita o documento *“Learning to be: the faure report”*, produzido em 1972 pela Unesco, o qual firmou metas quanto à educação ao longo da vida e à sociedade de aprendizagem, que já naquela época incitava a criação de novas categorias para o universo educacional tipificando-o como educação formal, educação informal e educação não formal.

Os conceitos de capital social, educação ao longo da vida e educação não formal, vão fazendo parte de uma teia que passa a embasar a reflexão e a execução de políticas de inclusão diante dos problemas sociais que rondam uma enorme parcela da sociedade humana. A busca de soluções foi se ampliando com a participação da sociedade civil que vai intensificando suas ações políticas e sociais na elaboração de práticas de desenvolvimento em lugares pobres.

A desigualdade social, e a consequente exclusão de grande parte da população brasileira ao acesso à educação de qualidade, à informação e à cultura, podem transformar muitas crianças em adultos desprovidos de habilidade para o trabalho

mais qualificado. Esta desigualdade pode, também, gerar a evasão escolar e deixar à margem dos avanços tecnológicos uma imensa parcela da população, tirando-lhes a possibilidade de atuar como cidadãos. Observa-se, então, que a relação entre capital social (recursos interacionais) e as bibliotecas como um canal informacional e produtor de recursos educacionais e culturais está nas interações dessas bibliotecas com os projetos de políticas públicas e com as ações de desenvolvimento promovidas pela sociedade civil.

Estudos na área da Biblioteconomia e Ciência da Informação, alguns desses citados nesta pesquisa, vêm destacando a relação entre bibliotecas públicas e o capital social. Com esse foco, escolhemos a Biblioteca Comunitária Paulo Coelho, do complexo de favelas Pavão-Pavãozinho/Cantagalo como campo de análise para essa relação. Esse ambiente de exclusão se torna instigante por ser um desafio identificar de que forma se produz o capital social na biblioteca e quais as mudanças que são observadas. Essa biblioteca tem uma característica singular, pois se constitui como uma biblioteca comunitária, uma biblioteca escolar e uma biblioteca infantil, todas no mesmo espaço, atuando mais fortemente com os dois últimos tipos de configurações. Machado (2008, p. 103) destaca que “há muitas bibliotecas criadas por organizações religiosas no Brasil”, com um perfil humanitário e voltadas para o acompanhamento escolar das crianças e jovens de suas comunidades, como é o caso da biblioteca em tela.

1.1 PROBLEMA

A injustiça social e as desigualdades socioeconômicas são constantemente divulgadas na mídia, que mostra os baixos índices educacionais, a pouca oferta no mercado de trabalho e as altas estatísticas de assassinato de jovens em regiões de exclusão do Brasil. Contudo, não vemos procedimentos adequados para sanar tal situação e foi essa inquietação que incitou esta pesquisa. Sabemos que políticas públicas implantadas para resolver as questões das desigualdades, ainda estão longe de trazer as melhorias que esperamos e que, muito dos ganhos sociais que têm mudado o status quo dos moradores de periferia têm surgido de ações do terceiro setor. Nesta perspectiva, buscamos responder à questão: de que forma a

Biblioteca Comunitária Paulo Coelho contribui para a criação de capital social e com isso proporcionar ganhos de capital cultural para sua comunidade?

1.2 HIPÓTESE

A hipótese levantada nesta pesquisa é de que uma comunidade que dispõe de uma biblioteca, no modelo cívico, pode desenvolver capital social entre seus usuários e estes difundir melhorias em seu entorno.

1.3 JUSTIFICATIVA

A justificativa para empreendemos esta pesquisa se dá primeiro pela experiência da pesquisadora, que traz em sua bagagem profissional 28 anos de trabalho no Centro de Estudos Afro-Asiáticos (CEAA), da Universidade Candido Mendes, espaço acadêmico onde se desenvolveram muitos debates voltados para o tema das relações raciais e que era utilizado não só para pesquisas mas também para articulação de reuniões e eventos do Movimento Negro. A inserção nas discussões dos temas raciais lhe possibilitou participar como pesquisadora, ativista e colaboradora da ONG Diálogos entre Povos, criado por líderes femininas do Movimento Negro. Como coordenadora do Projeto de Extensão da UFRJ, desenvolve ações, juntamente com alunos, na Biblioteca Comunitária Escritor Lima Barreto (localizada na Favela da Maré) e na da Biblioteca Comunitária Visconde de Sabugosa, na Barreira do Vasco. As ações nesses espaços colocaram a pesquisadora em contato direto com os problemas sociais, econômicos e educacionais das comunidades pobres destes locais.

Nessa perspectiva, a escolha do campo empírico vai em busca de alternativas e de apontar soluções para as desigualdades socioeconômicas registradas nestas comunidades e busca ser uma estratégia contra o narcotráfico e a violência.

1.4 OBJETIVO GERAL

Identificar como é gerado e como se distribui o capital social na Biblioteca Comunitária Paulo Coelho, no Complexo do Pavão-Pavãozinho/Cantagalo, no Rio de Janeiro.

1.4.1 Objetivos específicos

- Descrever o contexto social e econômico onde se insere a Biblioteca Comunitária Paulo Coelho, de modo a traçar um quadro das condições socioeconômicas do lugar;
- Identificar a configuração da Biblioteca Comunitária Paulo Coelho e o seu papel naquela comunidade para entender como esta biblioteca contribui para reverter o baixo índice de escolaridade do lugar;
- Analisar as narrativas dos atores envolvidos com a Biblioteca Comunitária Paulo Coelho para avaliar o impacto da BCPC em suas vidas;
- Analisar as interações geradoras de capital social e capital cultural na BCPC para identificar o modo como estas interações acontecem e se propagam entre os sujeitos desta pesquisa e seus laços na rede.

1.5 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Esta pesquisa apresenta um estudo de caso, com uma abordagem qualitativa. Neste tipo de pesquisa, o contato é direto do pesquisador com seu campo empírico e se caracteriza “como a de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados [...]” (RICHARDSON, 1999, p. 90).

Como métodos e técnicas de coleta de dados são utilizadas a entrevista, a observação, a análise documental (virtual) e escolhemos as narrativas como procedimento de análise, que se caracterizam por “longas citações dos informantes para ajudar o leitor a ouvir as vozes reais das pessoas cujas vidas estão sendo descritas” (ANGROSINO, 2009, p. 104).

Nesse capítulo, traçamos um panorama da pesquisa que ora apresentamos. Nos capítulos seguintes, serão apresentados os Referenciais Teóricos que nortearam esta pesquisa. No Capítulo 2 desenvolvemos o conceito de capital social e das redes sociais. No Capítulo 3 evidenciamos os espaços não formais de Educação e as ações sociais e políticas geradoras de capital social. No Capítulo 4 desenvolvemos os conceitos de biblioteca e de leitura e a criação de capital social, assunto diretamente relacionado com essa pesquisa. No Capítulo 5, apresentamos a metodologia e os procedimentos metodológicos utilizados para dar conta dos objetivos do trabalho. Seguindo, no Capítulo 6 descrevemos o campo empírico. No Capítulo 7 mostramos os resultados e a análise de dados e no Capítulo 8 trazemos nossas considerações. Terminamos apresentando as referências, os apêndices e anexos que fizeram parte da pesquisa.

2 CAPITAL SOCIAL

Neste capítulo, serão apresentados os conceitos de capital social e de capital cultural e a importância das redes sociais, que através da tipologia dos laços (interações) produzem o capital social. Além disso, ressaltam-se os conceitos de transversalidade, inter e transdisciplinaridade por sua relevância para os conceitos abordados.

A partir da década de 1990, o Banco Mundial passou a formular políticas de desenvolvimento sustentável com o objetivo de incentivar a participação das comunidades em suas decisões e na organização de seus membros para a elaboração de projetos de demanda local, de modo a facilitar o autodesenvolvimento dessas comunidades.

As evidências crescentes de que a coesão social possibilitaria prosperidade se relacionavam com o conceito de capital social. A partir dessa época, as experiências da participação popular e o associativismo para a produção de políticas públicas de desenvolvimento estão nas principais instituições internacionais de financiamento como FMI e o Banco Mundial, governos e o associativismo civil beneficiando grupos sociais que não fazem parte da elite.

O capital social é um conceito inter e transdisciplinar, utilizado em várias disciplinas e refere-se às interações baseadas em normas e confiança entre instituições, organizações, atores individuais ou coletivos, facilitando a ação conjunta para objetivos comuns. As interações permitem criar comunidades através das redes sociais e com isso ganhar recursos valiosos para suas ações, envolvendo também outros conceitos como redes sociais, territorialidade, pertencimento, bem como as inovações sociais locais.

De acordo com Higgins, o capital social surge “como uma proposta para responder à difícil situação de grupos excluídos economicamente e pela pobreza e a violência” (HIGGINS, 2005, p. 21). Na América Latina, o conceito vem sendo usado por organismos internacionais e locais para alavancar políticas públicas contra a pobreza, a desigualdade e para o fortalecimento das comunidades. Esta

nova associação entre Estado e sociedade civil se fundamenta na colaboração em espaços de coesão entre órgãos governamentais e parceiros, tais como empresas, ONGs da própria comunidade, igrejas etc., e/ou em interação com outras ONGs focando um mesmo objetivo.

Higgins (2005) ressalta que o conceito foi se perfilando como um “objeto teórico que exigia uma extensa coleta de informação, até precisar quais eram suas principais formulações conceituais”, e entre os vários enfoques, percebe-se uma interdisciplinaridade entre a Economia, a Sociologia e a Ciência Política. Além dessas áreas, o capital social também é abordado nas ciências da saúde, nos estudos urbanos, nas políticas sociais, na criminologia, dentre outras. De acordo com Portes (2000, p. 133) “o capital social evoluiu para algo como uma panaceia para todas as enfermidades que afetam a sociedade [...]”. O sociólogo cubano-norte-americano pondera que isso poderá prejudicar o verdadeiro significado do conceito. Os debates atuais apontam o capital social como um recurso em que as pessoas usam para cooperar com outras, para atingirem suas metas ou compartilharem através dessas interconexões sociais, que também se fundamentam em crenças e valores. Entretanto para Field (2008, p. 3, tradução nossa). “as relações sociais podem, por vezes, servir para excluir e negar bem como incluir e permitir”.¹

Outra contribuição vem de Portes (2000, p. 138) que define capital social como “a capacidade dos atores garantirem benefícios em virtude da pertença a redes sociais ou a outras estruturas sociais”.

Silva (2010, p. 68) afirma que as origens históricas do uso do termo capital social “remontam ao século XVII e XVIII, quando autores como Alexis Toqueville, John Stuart Mill, Émile Durkheim, Max Weber, Karl Marx, Rousseau, Adam Smith e Georg Simmel usaram ideias semelhantes”. Entretanto, o primeiro autor a usar

¹ “Social relationships can sometimes serve to exclude and deny as well as include and enable” (FIELD, 2008, p. 3).

o termo capital social foi L. J. Hanifan, em 1916, para explicar a relação entre a vida associativa e a democracia.

Field (2008) registra que Lydia Judson Hanifan foi uma reformista social que escolheu o termo “capital social” para explicar a importância da comunidade na promoção da escolaridade. O caso específico da observação de Hanifan foi uma escola numa comunidade rural. Ela percebeu que o cotidiano das pessoas e o cultivo da boa vontade, do companheirismo e da solidariedade daquela comunidade criavam uma coesão, pois o “capital social” refere-se às conexões nas redes sociais, percebendo então que cooperação entre cidadãos permite resolver problemas coletivos com mais facilidade. Além disso as redes que constituem o capital social são canais de informação, importância fundamental na sociedade atual.

Na década de 2000, Silvio Salej Higgins, em 2005 e John Field em 2008 fizeram um levantamento da produção científica sobre o tema capital social em importantes periódicos científicos.

Higgins (2005) fez uma revisão no “Sociological abstracts”, da Universidade de Cambridge, das publicações entre 1986-2001, tendo como critérios principais de busca os títulos nos idiomas inglês e espanhol e que incorporassem em seu título o termo “capital social”. Na etapa seguinte criou seis categorizações, que julgou pertinentes, a partir desse resultado. São elas:

- i) autores seminais;
- ii) campos temáticos;
- iii) países ou regiões geográficas;
- iv) tipos de publicações;
- v) anos da publicação e
- vi) tipos de variáveis aplicativas ou dependentes aplicadas ao conceito.

Foram recuperados 326, desses, 37 foram no campo da Sociologia da Educação. A maioria dos trabalhos era em língua inglesa, pertencentes a autores dos Estados Unidos e os autores mais citados apareceram nesta ordem: James

Coleman; Robert Putnam, Pierre Bourdieu, Francis Fukuyama e Alejandro Portes.

Para Portes (2000) Pierre Bourdieu não teve, *a priori*, grande visibilidade na área pois seu conceito de capital social surgiu em “Notas provisórias”, publicadas em francês nos *Actes de la Recherche em Sciences Sociales*, em 1980, em língua francesa. Higgins (2005) ratifica a percepção de Alejandro Portes quando credita esse resultado ao fator idioma, tendo como pressuposto o fato de a revista *Sociological Abstracts* ser editada nos Estados Unidos em língua inglesa.

Essa falta de visibilidade é lamentável na medida em que a análise de Bourdieu pode ser considerada como a que apresenta maior refinamento teórico entre aquelas que introduziram o termo no discurso sociológico contemporâneo. (PORTES, 2000, p. 135)

Higgins (2005) ressalta que entre os anos 2001 e 2002 mais quarenta novos títulos foram inseridos no *Sociological Abstracts*, porém não foram inseridos e analisados para seu trabalho.

Em sua investigação, Field (2008) apresenta a frequência das citações sobre “capital social” que apareceram no *Social Science Citation Index*, entre os anos de 1990 a 2006. Ele constata que em 1990 não havia nenhuma referência e em 2006 já eram 429 títulos sobre o assunto o que dá uma ideia do crescimento pelo interesse do tema. O autor (2008, p. 8, tradução nossa) escreve:

A preocupação com a qualidade das relações e sua associação com valores compartilhados, permearam a teoria sociológica clássica [...]. Os autores clássicos estavam preocupados com a compreensão de como os seres humanos criaram estruturas e padrões de comportamento num mundo social estável onde a urbanização, industrialização e a racionalidade científica tinham corroído, como parecia a eles, a ordem tradicional; hábito, fé e uma obediência cega.²

² A preoccupation with the quality of relationships, and their association with shared values, pervaded classical sociological theory [...]. The classical writers were concerned with understanding how human beings created stable social structures and patterns of behaviour in a world where urbanisation, industrialisation and scientific rationality had eroded, as it seemed to them, the traditional order; habit, faith and unthinking obedience. (FIELD, 2008, p. 8)

Muitos pesquisadores destacaram a importância da família e do parentesco e de instituições civis na criação do capital social, contudo, Pierre Bourdieu, com respeito à teoria social, e James Coleman, em suas reflexões sobre o contexto social da educação, influenciaram sobremaneira o debate acadêmico da área. Bourdieu traz o termo para a contemporaneidade analisando em seus trabalhos formas de capital e suas relações com o conceito de classe ressaltando os capitais econômico, cultural e social.

Segundo Higgins (2005), a visão de Bourdieu se baseia num enfoque político; e a visão de Coleman se baseia num enfoque utilitarista em conjunção com a teoria da estrutura social.

2.1 PIERRE BOURDIEU

Para Bourdieu, o mundo social possui, independente da vontade de seus agentes, estruturas objetivas que orientam e coagem as práticas e representações desses agentes. A essas estruturas sociais chamou de “campo”, ou:

O *locus* onde se trava uma luta concorrencial entre os atores em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão... particularizando-se pois, como um espaço onde se manifestam relações de poder, o que implica afirmar que ele se estrutura a partir da distribuição desigual de um quantum social que determina a posição que um agente específico ocupa em seu seio (BOURDIEU, 1983, p. 19-21).

Por outro lado, existe uma gênese social de esquemas perceptivos, de pensamentos e ação que são constitutivos e que são os *habitus*:

Sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas, predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, como princípios geradores e organizadores de práticas e representações que podem ser adaptadas aos seus objetivos sem supor a intenção consciente de fins e de domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los objetivamente reguladas e regulares sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso,

coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro. (BOURDIEU, 2011, p. 87).

É a partir daí e desses conceitos de habitus e de campo que Bourdieu constrói o conhecimento praxiológico que seria uma teoria da prática, ou seja, um produto de mediação entre uma situação (campo) e um habitus. Este conceito de habitus foi apropriado da Filosofia da Escolástica e referido a um fato estável e difícil de ser removido.

Para Bourdieu, o estruturalismo objetivista considera os sistemas de representação como estruturas e não como estruturas estruturantes, isto é, os agentes executam a estrutura sem levar em conta as funções do discurso ideológico. Esses sistemas enquanto estruturas estruturadas estão ligados à noção de classificação, isto é, de hierarquização arbitrária do mundo. Ele acredita que essas representações coletivas, classificadas, devem ser extrapoladas e são entendidas como divisão política entre dominantes e dominados. O mito, a ciência, a língua, a arte são sistemas simbólicos estruturantes, mas são assim por serem estruturados.

As práticas dos agentes são executadas através da exteriorização da interioridade e a interiorização da exterioridade pela mediação do habitus com uma conjuntura. Essas condutas são objetivamente orientadas a um fim, mas sem serem premeditadas, não são objetivamente conscientes. Não existe uma estratégia consciente nem uma determinação mecânica, a estratégia é inconsciente, arraigada mas não imutável e as ações ocorrem naturalmente porque os agentes se ajustam ao mundo histórico de acordo com sua própria história e mais ajustadas estarão essas práticas se ocorrerem em campos onde haja condições favoráveis. Mas os campos não são um oásis de reprodução das práticas pelos habitus adquiridos. Esses espaços sociais possuem uma autonomia, têm particularidades de funcionamento e estrutura própria com hierarquias e lutas internas. Reúnem grupos e funcionam porque o grupo específico de cada campo é estimulado por interesses comuns para que participem no jogo próprio do campo, na relação de forças que faz com que haja trunfos necessários para a dominação do jogo. Todo campo tem sua estrutura,

mas sempre haverá uma analogia com outros campos, que por sua vez, reproduzirão a estrutura da organização social. Essa estrutura será determinada pelo valor dos **capitais** necessários na luta dentro do campo. Os agentes trazem esses capitais e também vão adquirindo outros para melhor estarem equipados na luta de forças. Os capitais poderão ser de ordem econômica (bens e serviços), social (relações sociais que favorecem os objetivos a serem conquistados), cultural (institucionalizado pela escolaridade e cultura geral) e simbólico (categorias simbólicas criadas com propósitos específicos visando resultados concretos) e têm poder nas orientações da organização e manutenção da ordem social. São os capitais que representam o poder dentro de um campo e que diferenciam propriamente a rigidez dos esquemas classificatórios das classes sociais porque outros componentes estarão em jogo.

Para Bourdieu “capital social” é:

Conjunto de recursos reais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento mútuos, ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como o conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns mas também que são unidos por ligações permanentes e úteis. (BOURDIEU, 2004, p. 67)

Portes (2000, p. 135) sintetiza que para Bourdieu o capital social “é decomponível na relação social e o acesso a recursos e à quantidade e qualidade desses recursos” enfatizando seu caráter instrumental a partir das sociabilidades. Em sua significativa análise sobre educação e sua forma de reprodução, Bourdieu já mencionava noções sobre o conceito de “capital social” e de outros tipos de capital, particularizando e aprofundando o conceito de capital cultural. A sua teoria de “capital social” nas Notas Provisórias (2004) apresenta as principais ideias sobre esse conceito. Para Bourdieu (2004) o “capital social” se estabelece através das redes de relações e se constitui por ato social de instituição (nas relações de parentesco, no grupo familiar). Essas redes de ligação são produtos estratégicos de investimento social, consciente ou inconsciente, orientadas para a instituição ou a reprodução de relações sociais diretamente utilizáveis e de acordo com Bourdieu,

[...] orientadas para a transformação de relações contingentes, como as relações de vizinhança, de trabalho ou mesmo de parentesco, em relações ao mesmo tempo necessárias e eletivas, que implicam obrigações, respeito, de amizade etc.) ou institucionalmente garantidas (direitos). (BOURDIEU, 2004, p. 68).

Para o autor toda reprodução do “capital social” é tributária às instituições ou práticas e diálogo e são esses que possibilitarão os recursos oriundos do “capital social” para minimizar a exclusão social. Em sua análise sobre o campo educacional, constata que isso se reflete, sobremaneira, nas desigualdades apresentadas nas escolas e que acaba por excluir, de uma forma constante, as crianças de classes mais pobres, pois não há autonomia no ator individual mas, sim, uma bagagem socialmente herdada.

A ação do privilégio cultural só é percebida, na maior parte das vezes, sob suas formas mais grosseiras, isto é, como recomendações ou relações, ajuda no trabalho escolar ou ensino suplementar, informação sobre o sistema de ensino e as perspectivas profissionais. (BOURDIEU, 2004, p. 42).

E é nas entrelinhas de seu trabalho que se percebe inserido o conceito de “capital social” que mais tarde iria desenvolver em tão poucas páginas. Bourdieu ressalta: “a influência do “capital cultural” se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança” (BOURDIEU, 2004, p. 42).

Por diversas vezes, ao longo do seu estudo para desenvolver o conceito de capital cultural, o autor apontou sobre a transmissão da informação pela família, incluindo os avós; a importância subsequente nos espaços habitacionais, que ele denomina de “parisiense ou provinciana” (de acordo com a localização geográfica) e essas seriam determinantes às categorias socioprofissionais.

As práticas culturais em relação às artes e à linguística ampliam, através desses canais de informação, o universo do conhecimento e com isso o capital cultural incorporado. Por isso, “as desigualdades de informação são por demais

evidentes e reconhecidas para que haja necessidade de recordá-las mais longamente” (BOURDIEU, 2004, p. 44). E por conta dessa leitura do mundo da vida, que vem de suas origens sociais, as desigualdades aparecem mais proeminentes. Mas é desse passado que materializa as desigualdades do presente que emergem práticas rumo à uma aparente libertação.

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (BOURDIEU, 2004, p. 53).

Mostrando a característica funcionalista da escola, critica essa visão por ignorar a reprodução da estrutura social e da transmissão hereditária do capital cultural e ressalta que o capital humano é um conceito economicista e diz:

[...] o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social escolar depende do capital social – também herdado – que pode ser colocado a seu serviço (BOURDIEU, 2004, p. 74)

Lançando um olhar sobre as relações, percebe-se que essas são inevitáveis pela própria estrutura familiar e que se projetam além de seu núcleo para estabelecerem interações de reciprocidade e confiança ou boa-fé. “[...] que não pratica qualquer troca em que o dinheiro intervenha e que não estabelece senão relações fundadas na inteira confiança [...]” (BOURDIEU, 2011, 191). São as relações de aliados mantidas pelo engajamento entre si.

Assim como o capital econômico em seu campo social propício, a competência cultural, em todos seus vieses, se configura na interação entre o sistema escolar e a família. O ensino, como uma ferramenta de igualdade, reproduz a desigualdade anterior pois os conteúdos disciplinares são transmitidos como se todos os alunos tivessem o mesmo código não só de apreensão como de comportamento. E, além disso, a escola é formadora de outros “habitus” que

ratificam os habitus anteriores formados pelas famílias e assim submetem a todos um mapa conceitual da cultura dominante.

2.1.1 Capital Cultural

Então, Bourdieu (2004, p. 74) apresenta o “capital cultural” sob três estados:

- i) Estado incorporado que é baseado na inculcação e assimilação, inserido na pessoa em sua essência intelectual que externa para mundo como seu aspecto físico.
- ii) Estado objetivado: são os instrumentos culturais materializados.
- iii) Estado institucionalizado: é o reconhecimento instituído através de diplomas.

E é na particularidade do estado institucionalizado, com a trajetória escolar, títulos e a possibilidade de acesso às mais diversas informações e leitura do mundo, que essas práticas possibilitam ao ator social uma autonomia aparente, já que não existe autonomia individual mas uma construção social do indivíduo. O “capital cultural” se converte numa moeda de respeito e possibilidade.

Para Bourdieu (2004, p. 75) “[...] o economicismo deixa escapar, por definição, a alquimia propriamente social pela qual o capital econômico se transforma em capital simbólico.”

Pierre Bourdieu é particularmente uma referência importante para os estudos sobre a Sociologia da Educação e por sua teoria fundamental para entendimento da sociedade que vivemos.

2.2 JAMES COLEMAN

Coleman, como Bourdieu, usou a ideia de capital para mostrar as desigualdades na Educação enfatizando a participação da família e as condições socioeconômicas dessas na construção de “capital social” num domínio mais fechado, e nas redes sociais, fora do âmbito familiar. Um dos mais importantes teóricos sobre o capital social, Coleman coorganizou com Bourdieu, em 1991, o

livro “Social Theory for a Changing Society”, editado pela WestView Press. Morreu em 1995, logo após a publicação de seu livro “Foundation of social theory”, em 1994, editado pela Harvard University Press. Este livro foi considerado um dos mais importantes livros de Sociologia editados no século XX. Coleman é o acadêmico que fundamentou o trabalho de Robert Putnam.

Na teoria de Coleman (1988, p. 98) o capital social é definido como

Variedade de entidades com dois elementos em comum: todas elas consistem num certo aspecto das estruturas sociais e facilitam determinadas ações dos atores, pessoas ou atores coletivos dentro dessa estrutura.

Para o autor, o capital social é produtivo e importante para o alcance de objetivos e interesses concretos. Destaca, ainda, que as relações baseadas na lealdade e confiança são capazes de gerar recursos úteis. Seu conceito parte da sua função.

Como o capital físico e capital humano, capital social não é completamente fungível, mas pode ser específico para determinadas atividades. Uma dada forma de capital social que é valiosa para facilitar certas ações pode ser inútil ou mesmo prejudicial para os outros. (Coleman, 1988, p. 98).

Coleman (1988) postula que na estrutura social três elementos possuem esta funcionalidade levando os atores a receberem recursos advindos do “capital social”:

- Obrigações, expectativas e lealdades

Em algumas estruturas sociais que se diz "as pessoas estão sempre fazendo coisas umas para outras" [...]. Esta forma de capital social depende de dois elementos: a confiabilidade do ambiente social, o que significa que as obrigações serão reembolsadas e que a verdadeira extensão dessas obrigações serão realizadas. (COLEMAN, 1988, p. 102, tradução nossa).³

³ In some social structures it is said “people are always doing things for each others”. [...]. This form of social capital social depends on two elements: trustworthiness of social environment, which means that obligations will repaid, and the actual extent of obligations held. (COLEMAN, 1988, p. 102).

- Canais de informação:

Como importante forma de “capital social” é a potencialidade da informação que é inerente nas relações sociais. A informação é importante no fornecimento de uma base para a ação. Mas a aquisição de informação é cara. No mínimo, requer atenção, que são sempre escassas. Um meio para a informação ser adquirida é através da utilização das relações sociais que são mantidas para outros fins (COLEMAN, 1988, p. 104, tradução nossa). ⁴

- Normas e sanções:

Quando uma norma existe e é eficaz, se constitui em poder, embora às vezes pode ser uma forma frágil de capital social [...]. A norma prescritiva, dentro de uma coletividade, se constitui numa forma especialmente importante de capital social e é uma norma que se deve abrir mão de um interesse pessoal e agir no interesse da coletividade (COLEMAN, 1988, p. 104, tradução nossa). ⁵

Dois aspectos sobre as interações sociais em Georg Simmel (2006) serão interessantes para acrescentar e ratificar a visão de Coleman. O primeiro aspecto é seu conceito de gratidão e que para ele está na base de todas as relações humanas numa rede de laços de reciprocidade, um balanço do receber e do dar entre os homens. Não seria apenas uma troca qualquer, objeto por objeto, a gratidão proporciona o seguir das relações e sua falta levaria a sociedade, tal como a conhecemos, a desaparecer. Simmel (2004) apresenta a gratidão, como expressão do desenvolvimento das relações. Um sentimento que se desenvolve a partir e na interação humana, compartilhado com outras formas

⁴ As important form of social capital is the potencial for information that inheres in social relations. Information is important in providing a basis for action. But acquisition of information is costly. At a minimum, it requires attention, which is always in scarce supply. One means information can be acquired is by use of social relations that are maintained for other purposes (COLEMAN, 1988, p. 104).

⁵ When a norm exists and is effective, it constitutes a powerful, though sometimes fragile, form of social capital. [...] A prescriptive norm within a collectivity that constitutes an especially important form of social capital is the norm that one should forgo self-interest and act in the interests of the collectivity. (COLEMAN, 1988, p. 104).

de associação. É um ato de receber e dar, uma continuação da vida de um relacionamento, mesmo depois de muito tempo ter sido interrompida.

No segundo aspecto, Simmel (2006, p. 41) ressalta que o indivíduo deve reger sua existência segundo “normas”.

As normas, embora bastem escassamente para existência do todo, são o mínimo para o indivíduo, a condição sob a qual ele pode existir externamente como ser social; caso se limitasse a essas normas, caso não se ligasse a partir delas a uma grande quantidade de outras leis, essa existência individual seria uma anomalia ética, uma existência impossível.

Albagli e Maciel (2004, p. 10) trazem a relevância da informação nas interações dos atores sociais individuais ou coletivos que Coleman evidencia nos canais de informação: “O aprendizado não se limita a ter acesso às informações: consiste na aquisição e construção de diferentes tipos de conhecimentos, competências e habilidades”. Esses recursos advindos do compartilhamento de informações, produzem inovação social que possibilita intervenções necessárias e facilita as ações conjuntas visando objetivos coletivos.

Nesta perspectiva, entende-se que para adquirir capital social os atores devem se relacionar com outros, pois este capital é proveniente dos laços sociais que quando ativados poderão oferecer benefícios, tais como: “o asseguramento da existência, a aquisição de novas propriedades, o desejo de afirmar e expandir a própria esfera de poder [...]” (SIMMEL, 2006, p. 41). São interações fundamentais para os indivíduos e é a partir desses encontros que vão se formando os laços convenientes e gerando os recursos necessários.

Porém de acordo com Portes (2000) os recursos não são uniformes e distinguem as motivações de terceiros, em geral, conceituando-os em altruístas e instrumentais.

Como exemplo do primeiro tipo, determinados indivíduos podem pagar suas dívidas num prazo estipulado, dar esmola com fins caritativos e obedecer aos códigos da estrada por se sentirem na obrigação de se comportarem de tal forma. As normas internalizadas que tornam possíveis estes comportamentos são

então apropriáveis, como recursos por terceiros (PORTES, 2000, p. 138).

A fonte instrumental vem da teoria de Émile Durkheim de integração social e da capacidade de sancionamento, pelos rituais de grupos.

Como no caso das trocas assentes na reciprocidade, a motivação dos dadores de ofertas socialmente mediadas é instrumental mas nesse caso o ressarcimento do beneficiário, não assenta no conhecimento do beneficiário mas na inserção de ambos atores numa estrutura social comum (PORTES, 2000, p. 139).

Na construção de sua teoria de “capital social” (1988), Coleman evidencia que a organização social é importante não apenas para a sociedade em si mas também para o funcionamento das atividades econômicas. Introduz o conceito de “capital social” na Teoria social paralelamente a outros conceitos como financeiro, físico, humano e que estão inseridos dentro das relações pessoais. Coleman integra a teoria do ator racional à teoria social. Aquino evidencia que “na teoria de Coleman, a racionalidade é entendida de forma ampla, não somente as compensações materiais que constituem os fins a serem atingidos por atores racionais”. (AQUINO, 2000, p. 21). Adiante, Coleman destaca que sentimentos como respeito, amor, honra, glória etc. podem entrar como ingredientes no momento de escolher, dentre possíveis fins, qual será o objetivo alcançado. Este fenômeno pode ser explicado pela coerção exercida sobre o ator e o hábito de obediência mas também por valores.

Sobre os objetivos a serem atingidos pelos indivíduos em Coleman, Simmel já havia ressaltado:

Quando os homens se encontram em reuniões econômicas ou irmandades de sangue, em comunidades de culto ou bando de assaltantes, isso é sempre o resultado das necessidades e interesses específicos. (2006, p. 64).

Portes (2000, p. 137) corrobora as ideias de Coleman ao salientar que seus ensaios “possuem o inegável mérito de introduzir e conferir visibilidade à Sociologia americana sublinhando a sua importância na aquisição de capital humano e identificando alguns dos mecanismos através dos quais é gerado”.

Para o capital humano também, pelo menos, o capital humano do tipo que é produzido nas escolas, a pessoa que investe tempo e recursos para construir esse capital para colher seus benefícios sob a forma de um emprego mais bem remunerado, mais satisfatório ou com mais status, ou até mesmo o prazer de uma maior compreensão da palavra circundante, em suma, de todos os benefícios que a escolaridade traz para uma pessoa (COLEMAN, 1988, p. 116, tradução nossa).⁶

Coleman ratifica que o capital social e o capital humano se complementam. O capital humano seria menos tangível que o capital físico, porém mensurável. Além disso, é um investimento importante na educação não formal e continuada ao longo da vida. Para o autor, o capital social é de suma importância para aquisição do capital humano.

Sobre a Educação e a participação da família, Coleman e Bourdieu possuem uma similaridade evidente. Ambos compartilham a ideia de que o peso dos parentes e o ambiente familiar permitem mais potencialidade no desenvolvimento cognitivo das crianças em estágio de aprendizagem. Não apenas o background familiar mas seu capital financeiro, humano e social. A situação financeira é medida pela riqueza, rendimento e por isso promove recursos materiais que ajudam no aprimoramento intelectual da criança, pois, instrumentalizam seu entorno. O capital humano é medido pelo nível educacional dos pais, da família e estimula uma maior capacidade de desenvolvimento cognitivo, pois facilita a aprendizagem da criança. O capital social da família e as relações entre pais, filhos e outros membros dessas relações não seria importante para o avanço educacional da criança se não houvesse uma complementaridade entre o capital social e o humano. Contudo, o capital social não pode depender só da família, ele também deve e é encontrado fora do seio familiar através de relações com instituições da comunidade e a própria comunidade. Higgins, analisando as ideias de Coleman, observa que esse autor percebe:

⁶ For human capital also, at least human capital of the sort that is produce in schools, the person who invests the time and resources in building up this capital reap its benefits in the form of a higher-paying job, more satisfying or higher-status work, or even the pleasure of greater understanding of the surrounding word, in short, all the benefits that schooling brings to a person (COLEMAN, 1988, p. 116).

[...] capital social semelhante à outras formas de capital, como produtivo no sentido que torna possível atingir certos fins [...] derivado das estruturas das relações entre os atores (HIGGINS, 2005, p. 119).

Por isso, dependente da estrutura social de um contexto atuando como recursos que possibilitam aos atores atingirem seus objetivos.

Coleman pretendia com seu estudo trazer para a Sociologia os vieses da Teoria da Ação Racional e inseri-los na Teoria da Estrutura Social.

Meu objetivo é um pouco diferente. É para importar o princípio economista da ação racional para uso na análise dos sistemas sociais adequados, incluindo mas não limitado a sistemas económicos, e para fazê-lo sem descartar a organização social no processo. O conceito de capital social é uma ferramenta para auxiliar neste processo [...]. E, em seguida, analisar a sua utilidade num contexto particular, o da educação (COLEMAN, 1988, p. 97, tradução nossa).⁷

Para a Sociologia o ator age pelas normas sociais, regras e obrigações dirigidas pelo contexto social. Já para a Economia esse ator é movido em relação aos seus objetivos, independente e interessado. Por isso, deve-se entender o indivíduo “como um agente com metas e interesses que atua dentro dos limites de seu entorno social” (HIGGINS, 2005, p. 32).

Para Simmel (2006) esse indivíduo, quando além da família nuclear, busca estabelecer contatos associativos, ele possui objetivos. O autor ressalta que

Todas as formas de interação e sociação entre os seres humanos como o desejo de superar o outro, a troca [...] tudo isso na seriedade da realidade está imbuída de conteúdos intencionais. (SIMMEL, 2006, p. 72).

⁷ My aim is somewhat different. It is to import the economists principle of racional action for use in the analysis of social systems proper, including but not limited to economic systems, and to do so without discarding social organization in the process. The concept of social capital is a tool to aid in this. [...] and then examine its usefulness in a particular context, that of education. (COLEMAN, 1988, p. 97)

Coleman, embora consciente de que aborde o conceito de capital social de forma mais geral, na prática examina sua utilidade no contexto da Educação. Amplia seu conceito trazendo mais ideias sobre as relações familiares e o sistema educativo, enfatizando que o capital social não é exclusivamente propriedade da elite. Argumenta que mesmo os que vivem em comunidades com desigualdades socioeconômicas ou aqueles que são membros das classes trabalhadoras podem se beneficiar de sua posse. Três categorias afloram dessa sua percepção:

- o cultivo da reciprocidade
- a confiança e
- a ação individual.

Foi em 1966, no auge das lutas pelos direitos civis nos Estados Unidos, que foi publicado, pelo Congresso americano, o *Relatório Comissão Coleman. Igualdade de oportunidades educacionais*, escrito por uma comissão e tendo à frente o sociólogo James Coleman, da Universidade de Chicago. O relatório se tornou uma obra fundamental sobre Sociologia educativa embora tenha havido uma crítica sobre as variáveis apresentadas inicialmente em sua metodologia. Baseado em métodos estatísticos inovadores na época, esses resultados deram margem a questionamentos, pois possibilitaram dúvidas se maiores investimentos em educação pública teriam um significado real em relação a uma sociedade mais igualitária.

Os questionamentos quanto aos resultados do relatório, um chão fecundo naqueles anos turbulentos de guerra fria e Vietnã e particularizados pelos movimentos incisivos dos negros americanos pelo alcance dos direitos civis, dentre eles a educação:

[...] tais resultados geram dúvidas em relação à formulação de que um maior investimento em educação pública tenha impacto significativo na redução das desigualdades sociais” (HIGGINS, 2005, p. 122).

Para Coleman, os resultados apontavam que as escolas públicas traziam pouca influência na realização escolar de uma criança pois sua formação dependia de

seu contexto geral. Seu questionamento indicava a relação entre a igualdade pública escolar contrapondo com as desigualdades familiares, de vizinhança e econômica. A partir deste relatório, as pesquisas sobre a eficácia educativa foi proporcionando outros modelos de análise e técnicas. Coleman modificou suas análises sobre os resultados do primeiro relatório, fez novas análises e ajustou seus dados iniciais. No entanto, apesar da importância do trabalho de Coleman e o impulso que desencadeou na área, e diante de pesquisas em outros países, constatou-se a necessidade de contextualização na pesquisa para uma avaliação mais profícua.

Nos países do Terceiro Mundo, o investimento público faz a diferença no aproveitamento escolar. A pesquisa sobre capital social exige incorporar uma ideia de socialização do capital com finalidade educativa (HIGGINS, 2005, p. 128)

2.3 PIERRE BOURDIEU E JAMES COLEMAN

Bourdieu e Coleman vinham de contextos teóricos diferenciados. Bourdieu, um estruturalista-construtivista, e Coleman, do viés do “Funcionalismo”. Apesar disso, Coleman em diversos momentos discordava dessa linha de construção teórica da Escola de Parsons, baseando sua teoria mais centrada no indivíduo e dentro do individualismo metodológico, pois, como observou:

Indivíduos enquanto indivíduos só são levados em conta quando se trata de medir o grau de conformidade ou divergência em relação com o sistema normativo [...]. A teoria apresentada neste livro é, como foi sugerido antes, não a única entre as teorias sociais que tomam o indivíduo como ponto de partida. [...]. (COLEMAN, 1994, p. 5 conforme HIGGINS, 2005, p. 80).

Analisando a concepção de Bourdieu e Coleman sobre o capital social consideramos alguns pontos em comum em suas teorias, principalmente no que concerne à educação, à família e ao capital social. Passados tantos anos e refletindo sobre as análises feitas pelos dois autores sobre essa triangulação, constatamos que Coleman estava correto em suas análises sobre a Educação pública nos Estados Unidos. Ele afirmava que os indivíduos oriundos das classes excluídas socialmente não tinham o mesmo desenvolvimento escolar que os de classes mais abastadas. À luz dessa constatação perguntamos: Qual a real situação hoje sobre a igualdade educacional e os benefícios materiais e

intelectuais advindos? Trazendo para o contexto brasileiro, quais seriam os dados sobre a igualdade educacional? Quais os dados das escolas públicas? Podemos perceber a teoria, como professores atuantes de um curso de graduação, que alunos oriundos de espaços desiguais socioeconômicos, chegam à Universidade sem base, mas que ao longo do curso conseguem superar suas limitações e a grande maioria se sobressai de uma maneira surpreendente. Com essa afirmativa, constatamos que mesmo atores de comunidades desiguais socioeconômicas podem se beneficiar do capital social e adquirir recursos educacionais e culturais, conforme sinalizou Coleman. Contudo, esta pesquisa somente traz a teoria dos autores para embasarem um campo específico e uma discussão delimitada num estudo de caso.

Os dois pesquisadores veem o capital social como um instrumento que visualiza como o contexto social interfere nas possibilidades individuais. Para Bourdieu esses efeitos são visíveis na medida que diferentes indivíduos obtêm rendimentos díspares a partir do capital econômico e cultural e mesmo possuindo títulos semelhantes dependerão, sobretudo, de sua inserção nas redes sociais, o que sem dúvida, aumenta consideravelmente as desigualdades sociais.

Os autores Ramirez Plascencia e Hernandez González (2012) observam que Coleman coordena teoria com ampla evidência empírica, enquanto Bourdieu evidencia índole mais sintética e teórica. Para esses autores, a linha central de Bourdieu sobre o capital social, com as interações de classes, traria ganhos nas análises do capital social associado à Educação, levando-se em conta os contextos onde são realizados esses estudos. Os autores mexicanos concordam com a importância das investigações de Coleman, cuja teoria na Sociologia da Educação é muito conhecida e influente na América Latina, mas criticam sua generalidade como parâmetro para outros contextos já que os campos empíricos efetuados pelo pesquisador foram feitos numa realidade dos Estados Unidos. Por isso é fundamental uma contextualização.

.

Bourdieu e Coleman também concordavam em aspectos centrais das redes sociais. Defendiam ser o capital social um recurso disponível nas redes de relações sociais para a concretização de interesses e defendiam também a intangibilidade do capital social. Sobre essa questão, destacamos que hoje, é possível mapear as redes sociais e operacionalizar dados para coleta e análise pelos modernos softwares, como o Node XL e o Gephy, fato experienciado pela autora desta pesquisa por ocasião dos movimentos sociais ocorridos em 2013 no Brasil, na disciplina Redes sociais de informação e conhecimento, no PPGCI/IBICT/UFRJ, em 2013. Outro aspecto que aparece nos dois autores é a importância da informação para o ganho cognitivo.

Tal como Bourdieu e Coleman, Portes (1999) considera que os aspectos mais importantes das redes sociais são: a dimensão (número de elementos que compõem uma rede) e a densidade (número de relações que os membros das redes estabelecem para si).

Os mecanismos de delegação e de representação [...] que se impõem – sem dúvida, tanto mais rigorosamente quanto mais numeroso for o grupo – como uma das condições da concentração do capital social (entre outras razões porque permitem a numerosos agentes diversos e dispersos agir “como um único homem” e ultrapassar os efeitos da finitude que os liga, através do seu corpo, a um lugar e a um tempo) [...] (BOURDIEU, 2004, p. 69).

Field (2003) comparando Bourdieu e Coleman esclarece que na visão do sociólogo francês os indivíduos privilegiados socialmente e economicamente mantêm suas posições usando suas conexões com pessoas privilegiadas do mesmo nível. Já o americano compreende o valor das conexões para todos os atores individuais e coletivos, privilegiados ou não. Para Field (2008), Coleman vê o capital social de forma geral como recurso benigno em suas funções e para Bourdieu seria um conceito mais obscuro para o oprimido e positivo para os privilegiados. Contudo, os dois autores trouxeram contribuições teóricas extraordinárias para a Educação e para a compreensão das relações sociais. O efeito dessas interações como um fenômeno social, desenvolveu o conceito de capital social que propicia sobremaneira, o entendimento das desigualdades no mundo.

Field (2008) aponta que a tese central do capital social é que as redes sociais proporcionam recursos valiosos para se atingir metas. As relações são importantes, pois permitem que pessoas criem comunidades, comprometam-se uns com outros para tecer a sociedade. Há um sentimento de pertencimento, com relações de confiança que acabam tornando-se um conjunto compartilhado de valores.

Field e Portes abordam, também, o lado negativo do capital social. Portes (2000, p. 146) apresenta quatro vieses negativos do capital social:

- em relação aos não membros do grupo,
- exigências excessivas a membros do grupo,
- restrições à liberdade individual, e,
- normas de nivelação descendente.

Embora o capital social traga resultados positivos em áreas como educação, saúde, na redução da criminalidade, no aumento de prosperidade, segurança, dentre outros, em seu lado negativo promove o crescimento de desigualdades pela má distribuição dos atores nas redes, dentre outras possibilidades e, ainda acaba sendo direcionado pelos privilégios de determinados grupos e de pessoas com posições de destaque.

Exemplos disso podem ser observados no crime organizado, na corrupção praticada por políticos brasileiros em seus mandatos, na perseguição por razão das diversidades nas redes sociais virtuais, como, também, nos registros de casos de pedofilia propagadas nas redes sociais, um efeito obscuro do capital social.

Para Higgins (2005, p. 249) as próprias normas sociais possuem características de controle por inibição ou por sanções positivas ou negativas, e também permitem comportamentos oportunistas que geram efeitos negativos sobre os demais atores. Essas normas não precisam ser formalizadas mas são obedecidas e contraditórias como o caso dos milicianos em comunidades pobres

do Rio de Janeiro. E assim o constrangimento à liberdade individual ou a certeza da impunidade através da troca de “favores” é um efeito do capital social negativo.

[...] Só que, para além desses conteúdos específicos, todas essas formas de sociação são acompanhadas por um sentimento e por uma satisfação de estar justamente socializado, pelo valor da formação da sociedade enquanto tal [...] e do mero processo de sociação como valor e como felicidade, e constitui assim o que chamamos de “sociabilidade” [Geselligkeit] em sentido rigoroso. (SIMMEL, 2006, p. 64).

Simmel (2006) já identificava esse lado negativo. Para ele parentesco e conhecidos proporcionavam capital social negativo (embora não tenha usado esse conceito) dando como exemplo o racismo e o fanatismo religioso.

O capital social será um recurso positivo ou negativo, dependendo do contexto onde for criado. E para compreendermos melhor essas interações entre atores individuais e, ou atores coletivos por onde o capital social é disseminado, é importante entender as configurações das redes sociais. O capital social não está em lugar nenhum a não ser nas relações facilitando a ação para o alcance de interesses específicos.

2.4 REDES SOCIAIS, INTERDISCIPLINARIDADE E OS LAÇOS

A questão que move o capital social está nos laços que interconectam pessoas, grupos e até cidades e países.

Os cientistas políticos introduziram uma viragem conceptual interessante ao fazerem equivaler o capital social ao nível de civismo em comunidades como vilas, cidades, ou mesmo em países inteiros. (PORTES, 2000, p. 149).

Entretanto, essa característica mais ampla não interessa para os objetivos deste estudo. A base conceitual de capital social está fundamentada nos pressupostos de Bourdieu e Coleman. Esses autores estão entre os mais citados nas investigações sobre o capital social e mais Robert Putnam, que será exposto no capítulo sobre Capital Social em Bibliotecas adiante.

Pelo fato de o capital social estar associado a um grupo e inserido nas relações entre pessoas individuais ou coletivas, entendemos que é importante desenvolver o conceito de redes sociais e os fenômenos principais aí implicados. Como se dá efetivamente essas conexões e seu funcionamento para obtenção de diferentes tipos de recursos que serão disponibilizados?

Percebemos que os atores individuais possuem as mesmas qualidades e os modos de comportamento com os quais ele forma a coletividade e com o qual ele se introduz no espírito comum. A identidade individual é ao mesmo tempo sua integração com o outro; é uma dialética interessante já que sabemos quem somos nos referenciando no que está externo. Este mundo social é uma complexa interação entre pessoas, objetos e fenômenos, formando redes inimagináveis.

Para Marteleto (2007) é fundamental distinguir a epistemologia das redes e informação para sabermos que esses conceitos não estão presentes, somente, no mundo contemporâneo da sociedade da comunicação, conhecimento e informação. De outra parte, a autora enfatiza o caráter transversal desses conceitos:

[...] nos tempos epistemológicos, históricos e sociais – seus trânsitos inter e transdisciplinares - quando uma “informação-sistema” que gera memória e registro, tem permanência no tempo e coloração local, parece dar lugar a uma “informação-fluxo”, fluida, rizomática, enredada nos movimentos das redes, canais e dispositivos técnicos de comunicação e informação. (MARTELETO, 2007, [p. 1]).

Assim, como o conceito de capital social, as redes sociais são objeto de conteúdo interdisciplinar, com a característica de estarem inseridas na organização social, baseadas em conexões. As redes sociais, como objeto de pesquisa, estão presentes desde que os estudos de sociologia avançaram no final do século XIX e começo do século XX. Os estudos contemporâneos que analisam o tema fazem uma reflexão se esta disciplina é de natureza metodológica, com novos instrumentos para investigação empírica ou se é uma nova teoria com proposições gerais sobre a ordem social.

Fontes (2012) apresenta a análise de redes sociais como o resultado de dupla construção: repensando conceitos das Ciências Sociais de Simmel e na construção de novos conceitos a partir de resultados empíricos concretos de Merton.

Pensar a rede social significa muito mais que um instrumento metodológico de análise das interações sociais em todos os ambientes e situações. Este fenômeno aparece em cima de uma complexidade de laços, cujos componentes se localizam na estrutura social e possui um caráter interdisciplinar com diversas possibilidades de interpretação.

Redes e informação são considerados conceitos transversais que podem se situar tanto no interior quanto no exterior das disciplinas. A transversalidade tem a característica de se situar numa realidade e se ausentar dela e reaparecer em movimentos multicomplexos, sem contudo perder sua identidade. Marteleto (2007) citando Barel (1993) apresenta o conceito de transversalidade que tanto pode se situar interna ou externamente nas disciplinas. Para os dois autores, a transversalidade se desloca porém não perde a identidade, ao contrário, esse deslocamento pode unir e/ou superpor o que há de comum entre o específico e o universal.

2.4.1 Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e sistemas

Há que se distinguir aqui os termos multidisciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar e os níveis diferentes de interpretação, de acordo com os autores a seguir. O termo interdisciplinaridade é polissêmico e divergente entre autores. Apesar de ter se destacado no século XX pela especialização da ciência (tendência oriunda da ciência moderna) a ideia que permeia esse conceito já existia na antiguidade grega no Museu de Alexandria. Esse formato enciclopédico perdurou até o século XIX, com o advento da fragmentação da ciência e a demarcação de fronteiras rígidas entre as disciplinas.

Morin (2010, p. 105) aponta que “disciplina é uma categoria organizadora dentro do conhecimento científico; ela institui a divisão do trabalho e responde a diversidade das áreas que as ciências abrangem”.

Contudo, para realizar a interdisciplinaridade é fundamental que as disciplinas reconheçam a si mesmas e possuam um conhecimento sistematizado, fundamentado em categorias minuciosas de seu campo geral e de suas áreas específicas e ainda, com métodos consistentes.

Pombo (2005) reconhece o valor da especialização científica para o avanço da humanidade. Todavia, a chegada de uma sociedade mais complexa requer a interdisciplinaridade, uma nova configuração nas relações do conhecimento, que integre saberes e construa de forma coletiva, uma identidade planetária, como sugere Edgar Morin.

Para Pombo (2005, p. 5) “aceitar como hipótese operatória, é aceitar que há qualquer coisa que atravessa a pluridisciplinaridade ou a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade”.

Essa coisa é para transpor as fronteiras rígidas disciplinares e se apresenta em vários níveis como justaposição, interações as barreiras e discussões e podem extrapolar e emergirem como uma coisa nova. “[...] a interdisciplinaridade designaria o espaço intermediário, a posição intercalar. O sufixo inter estaria lá justamente para apontar essa situação” (POMBO, 2005, p. 6).

Para Morin (2010, p. 115) a interdisciplinaridade é uma troca e cooperação, “[...] o que faz com que a interdisciplinaridade possa vir a ser alguma coisa orgânica”. Já a multidisciplinaridade tem um objetivo e vários atores de áreas diferentes e é “uma associação de disciplinas, por conta de um projeto ou de um objeto que lhes seja comuns [...]”. (MORIN, 2010, p. 115)

É interessante a explanação de Morin quando usa termos como troca, cooperação, associação e objetivos. Poderia estar falando do capital social e com isso comprovando uma visão holística ou sistêmica que se reproduz em

cada ponto do Universo, um grupo de componentes inter-relacionados abstratos ou concretos, ou qualquer terceira via, que trabalha rumo a uma meta comum, recebendo insumos e produzindo resultados em um processo organizado de transformação.

E assim Morin define a transdisciplinaridade, como um cenário de transcendência das disciplinas:

[...] trata-se frequentemente de esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas, às vezes com tal virulência que as deixam em transe. De fato, são os complexos de intermulti-trans-disciplinaridade que realizaram e desempenharam um fecundo papel na história das ciências; é preciso conservar as noções chave que estão implicadas nisso, ou seja, cooperação; melhor, objeto comum; e, melhor ainda, projeto comum. Devemos “ecologizar” as disciplinas, isto é, levar em conta tudo que lhes é contextual, inclusive as condições culturais e sociais, ou seja, ver em que meio elas nascem, levantam problemas, ficam esclerosadas e transformam-se. (MORIN, 2010, p. 115).

Novamente Morin parece estar falando das interações humanas e o capital social: ecologizar, contextualidade, condições culturais e sociais. O modelo do diálogo deve ser uma constância, pois o mundo em que vivemos é multidimensional e ambivalente. Percebem-se os fenômenos como redes de relações em diferentes perspectivas, humanas ou disciplinares. As observações revelam características aproximadas, e um olhar mais interativo revela a abundância dessas características.

É importante ressaltar, portanto, outros conceitos similares ao tema das redes como sistema, comunicação e informação. Sistema seria um grupo de elementos inter-relacionados que visam a um objetivo comum para obter resultados. Marteleto (2007) esclarece a importância de algumas linhas de pesquisa que fundamentaram o conceito de sistema no século XX, tais como: a Cibernética (WIENER, 1948), a Teoria Matemática da Informação (SHANNON; WEAVER, 1948), algumas pesquisas biológicas (BERTALANFFY, 1956) e outras vias convergentes como a Teoria das Organizações (BOULDING, 1953) e as pesquisas sobre Inteligência Artificial (SIMON, 1965).

O conceito de sistema obteve uma formulação científica mais precisa quando, em pesquisas interdisciplinares sobre totalidades complexas e os problemas ligados à sua regulação ou organização, evidenciou-se a relação entre a existência perene dessas totalidades e os fenômenos de comunicação de informações. (MARTELETO, 2007, [p. 6]).

Trouxemos mais dois outros autores que seriam imprescindíveis para essas reflexões sobre sistema como Talcott Parsons e Niklas Luhmann, que desenvolveram ideias sobre sistemas sociais.

Para Parsons, quatro subsistemas são a base da sociedade: i) Sistema político, fundado na autoridade; ii) Sistema econômico, que é regulado pelo dinheiro; iii) Sistema social-cultural que é ancorado no discurso; e iv) Sistema comunitário, que “se funda no apego mútuo, controlado pela influência e baseado na dedicação a uma comunidade com suas normas, as quais são reguladas pela ordem comunitária”. (HIGGINS, 2005, p. 95)

Na visão de Luhmann, na Teoria dos Sistemas, o que se enfatiza é a comunicação.

Não há propriamente transmissão de alguma coisa; mas sim uma redundância criada no sentido de que a comunicação inventa a sua própria memória, que pode ser evocada por diferentes pessoas, e de diferentes maneiras. (LUHMANN, 2009, p. 299)

Para o autor, a informação como tal é o que exatamente antecede e sucede a irritação, e ela só é obtida no contexto de um sistema. (LUHMANN, 2009, p. 300). Em que a Teoria dos Sistemas, o autor evidencia que “a função da comunicação reside em tornar provável o altamente improvável: a autopoiesis sistema de comunicação, denominado sociedade”. (2009, p. 306).

A sociedade seria impensável como realidade prática se não focalizássemos o que existe para além dos seres individuais e os processos que eles vivem, partilhamos a ideia que não haveria qualquer ciência dos temas humanos que não fosse uma ciência da sociedade.

Sociedade é somente o nome para um círculo de indivíduos que estão, de uma maneira ou outra, ligados uns aos outros por efeito de suas relações mútuas e que isso pode ser caracterizado como uma unidade. Só as partes materiais seriam a realidade e os movimentos e modificações causados por seus efeitos mútuos jamais serão algo tangível (SIMMEL, 2006, p. 18)

Torna-se importante destacar as ações estruturadoras das redes, classificando-as para todos os setores da sociedade, bem como a particularidade dos indivíduos que interagem nessas redes e se singularizam em função das diversidades de seus mundos de vida, oriundos da complexidade social do tempo presente. O mundo social se organiza desta forma, certamente considerando as normas e os padrões institucionais na orientação comportamental e os campos de sociabilidade deles decorrentes. Mas também existe uma relativa individualidade na escolha das trajetórias biográficas, por isso, é mister ressaltar alguns aspectos tais como os apontados, a seguir, oriundos da teoria de Simmel (2006).

- O conceito de sociedade muda de acordo com o contexto e que as relações entre os atores sociais são interdependentes e recíprocas mas também migratórias e transitórias.
- A sociação se apresenta como formas de relacionamento dos atores. Essas interações podem não significar convergências de interesses comuns, pois nesses círculos sociais, pessoas entram em contato com outras através de pontes estabelecidas a partir de contatos pré-existentes (ex. reuniões sociais).
- O indivíduo ultrapassa suas fronteiras primárias e tende a estabelecer contatos associativos tendo objetivos instrumentalizados. Nesse caso, as ações das sociedades teriam um propósito e uma objetividade muito mais definidos que os indivíduos. Os grupos sociais, mesmo que mudem suas orientações de ação, estariam convencidos, a cada instante, e sem hesitações, de uma determinada orientação.

Quando o indivíduo ultrapassa suas fronteiras e se incorpora em redes distantes de seu campo de pertencimento, criam-se novos espaços de sociabilidade. Nesses, as pessoas estão ligadas simplesmente porque de alguma forma e em determinado momento possuem interesses comuns. Os laços de conexão entre pessoas são incessantemente feitos e desfeitos, para que então sejam refeitos, constituindo uma fluidez e uma pulsação que atam os indivíduos mesmo quando não atingem a forma de organização.

Mas a sociedade, cuja vida se realiza num fluxo incessante, significa sempre que os indivíduos estão ligados uns aos outros pela influência mútua que exercem entre si e pela determinação recíproca que exercem uns sobre os outros. A sociedade é também algo funcional, algo que os indivíduos fazem e sofrem ao mesmo tempo, e que, de acordo com esse caráter fundamental, não se deveria falar de sociedade, mas de sociação. (SIMMEL, 2006, p.17).

Na visão de Fontes (2012) uma rede é um conjunto de pontos, denominados nós, conectados entre si por laços que se estruturam a partir de certas regras. Os estudos sobre redes ou sistemas complexos pretendem estabelecer alguns princípios basilares para a construção de uma abordagem multidisciplinar que dê conta de questões sobre este fenômeno reticular.

Com relação à metodologia de extração de dados e à análise dos mesmos, esses não dão conta de capturar a dinâmica das interações sociais uma vez que sofrem intensa variação ao longo do tempo, exigindo a construção de modelos muito complexos. Então, coletar dados na rede pode ser de várias formas e estará relacionado com o que se quer observar. Com a popularização da Informática, existe hoje uma variedade de *softwares* que auxiliam à análise de redes, conforme exposto anteriormente. Muitos fenômenos são passíveis na análise das redes: relação entre estrutura de redes e atores sociais; papel das redes na criação e manutenção de desigualdades sociais; fenômenos políticos; fenômenos de comportamentos econômicos estruturados de mercado e estudos sobre o capital social.

Os estudos sobre o capital social possibilitam reconhecer a produção de recursos que minimizam a exclusão social. Este diálogo se dá através de elos

fracos e fortes e é nessa interação que se encontra no capital social um recurso que produz recursos. Esses elos podem ser caracterizados de formas diferentes mas com a mesma ideia básica.

2.4.2 Laços e pontes

Em seu estudo, Field (2003) mostra que Michael Woolcock, de Harvard distinguiu as interações que criam capital social como:

- *Bonding* capital social - são os vínculos fortes entre pessoas em situações semelhantes: família imediata, amigos próximos e vizinhos;
- *Bridging* capital social - engloba uma ponte com interações mais distantes das pessoas: amizades mais superficiais, colegas de trabalho, colegas de escola etc.
- *Linking* capital social - se estende a pessoas em situações distantes totalmente fora da comunidade, permitindo alavancar recursos disponíveis. São relações verticais entre pessoas de classes sociais mais pobres e pessoas em postos de decisão em organizações formais.

Um autor seminal para os estudos dos laços é Mark Granovetter, sociólogo americano, que escreveu *The strength of weak ties*, em 1983. Nesse livro, ele analisa o padrão de conexões existentes entre os indivíduos, ou seja, o grau de coesão, aprofundando o conceito de laços fracos como indispensável para aquisição de novas informações e gerador de inovação, pois proporcionam ideias novas. Granovetter fez um grande levantamento através de pesquisas empíricas elaboradas por diversos autores. Certificou-se de que esses laços estão associados com altas ocupações de trabalho e se tornam mais eficientes para os indivíduos que possuem status e que investem em instituições como clubes privados, escolas especiais etc., o que para Bourdieu seria chamado de privilégios.

Granovetter (1983) mostra que estudos empíricos etnográficos, baseados em comunidades negras e mexicanas, demonstraram que entre negros e mexicanos os mais pobres usam mais os laços fortes em suas sobrevivências e por isso acabam sendo privados de novas informações e se distanciando de seu sistema

social. Esses laços fortes ocorrem em indivíduos que possuem identidade comum, pois pertencem ao mesmo círculo social e entre eles há uma credibilidade e influência para tomada de decisão. Segundo Granovetter (1983) os indivíduos tomam decisões numa ação coletiva, influenciados por suas redes sociais que constituem seu coletivo social. As ações dos atores nas comunidades revelam laços fortes, que Fontes (2012) aponta como compartilhamento do mesmo espaço, identidade de grupo, integração estrutural e participação em novas redes de solidariedade. A noção de comunidade, portanto, se traduz por algo em comum entre atores individuais ou coletivos e os fenômenos que ocorrem concomitantemente, acrescido de sentimento e emoção fortes de pertencimento.

Dentre os estudos empíricos avaliados por Granovetter é constatado, também, a relação efetiva entre os laços fracos e a educação. Posteriormente, o autor buscou uma proposta intermediária e elaborou o conceito de “Embeddedness”.

Sobre esse conceito, Higgins (2005, p. 113) refletiu acerca das ideias de Granovetter: “Mas para sermos bem exatos, relação social, no caso de Granovetter, significa o contexto de interações em que se movimentam os agentes econômicos”. E continuando seu raciocínio, Higgins assinala que a proposta de embeddedness se fundamenta em “geração de confiança e o controle da deslealdade são produtos das relações interpessoais concretas e das redes nas quais estão inseridas.” (HIGGINS, 2005, p. 114).

A base das redes sociais está relacionada aos atores que mantêm conexões com outros e vão formando vínculos. A ação dos indivíduos organizados, está sempre inserida nas relações sociais.

E quais seriam essas redes e essas organizações que de maneira mais eficaz gerariam o capital social, no sentido de reciprocidade mútua, e na resolução de questões para a ação coletiva e para a ampliação das identidades sociais?

Putnam (2003) refere-se ao capital social com características da organização social, tais como redes, normas e confiança social que facilitam a coordenação

e cooperação para benefício mútuo. Sustenta, também, que o capital social se apresenta na forma de associações cívicas e que as conexões sociais e o engajamento cívico influenciam não só a vida pública bem como a esfera privada.

Esses indivíduos ou grupos que estão voltados para o ativismo social, apresentam uma renovação cívica constante. São organizações por toda parte que recortam o Brasil trazendo esperança e solidariedade atuando neste tempo de enormes dificuldades e injustiças sociais.

Martelete (2001, p. 72) salienta que “decisões micro são influenciadas pelo macro, tendo a rede como intermediária”. Então, nas comunidades, as redes surgem a partir da conscientização das necessidades de mudança. As desigualdades de oportunidades de acesso à informação e ao conhecimento são perversas para a autonomia e qualificação, mobilizando sujeitos para uma iniciativa de enfrentamento aos obstáculos impostos pela má gestão pública. Nas redes dos grupos comunitários, Martelete observa a organização de

Um novo conjunto de ações e representações que conformam um campo de intervenção social em que se evidencia a importância do conhecimento prático para a compreensão e criação do poder de transformação. (MARTELETO, 2001, p. 80)

Uma das mais importantes facetas desta nova ordem social reside na relativa flexibilização dos operativos das instituições, agora mais descentralizadas, flexíveis e atentas à diversidade identitária. É a emergência de novas redes de solidariedade, que se solidificou a partir dos anos 1980, do século XX, e que são fundadas em mecanismos de sociabilidade, originários da sociedade civil e calcados na esfera da vida. Sobre o funcionamento de grupos e associações cívicas vamos expor no próximo capítulo.

3 ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO E AS AÇÕES SOCIAIS E POLÍTICAS GERADORAS DE CAPITAL SOCIAL

Neste capítulo são apresentados os conceitos de educação informal, de educação formal e de educação não formal; discorre-se sobre os espaços não formais de educação e apresentam-se reflexões sobre as ações sociais e políticas visibilizadas pelos Movimentos Sociais, Terceiro Setor e ONGs.

Este cenário é composto por uma variedade de agentes e organizações que historicamente, e por diferentes óticas, vêm orientando suas práticas no sentido da democratização da sociedade [...] (MARTELETO; RIBEIRO, 2002, p. 5).

Compreendemos que os processos que envolvem esses conceitos se localizam no interior de uma rede que mobiliza questões práticas e pertinentes a este trabalho. Esta interseção entre conceitos e ideias e as ações realizadas por atores coletivos é que poderá permitir aos atores das favelas ou de qualquer espaço de desigualdades socioeconômicas, a terem acesso ao capital social que crie maior possibilidade de recursos culturais e educacionais. A força dos laços sociais pode moldar fatos que permitem a inovação e possibilitem a transformação.

A educação não formal faz parte de uma tríade com a educação informal e a educação formal. Field (2005) aborda a educação informal como a socialização dos seres humanos que é transmitida pela família e pelo contexto cultural onde se vive. Numa concepção mais generalizada a educação informal pode referir-se a todas as formas de aprendizagem sem intencionalidade, não institucionalizada e que ocorre pelas muitas experiências de vida de um indivíduo. Contudo, não há uma única definição para esse fenômeno e, como um fato social que é, existem divergências de ideias entre os pesquisadores do assunto quanto à definição deste termo.

A educação formal possui normas, padrões, legislações e é legitimada pela sociedade como o espaço indiscutível relativo de ensino e aprendizagem. A educação formal ocorre em ambiente escolar ou outros espaços institucionalizados de ensino, com estrutura própria e planejamento, cujo

conhecimento é sistematizado com o fim de ser didaticamente e pedagogicamente trabalhado e cuja prática hegemônica é a transmissão de conhecimentos absolutamente sedimentados. As práticas educativas da educação formal possuem elevados graus de intencionalidade e possui obrigatoriedade garantida em lei, além de ser o maior instrumento de capital cultural e humano em nossa sociedade.

3.1 EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Para Gohn (2010, p. 19) a “educação não formal, ao contrário, não é herdada, é adquirida. Ela capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo”. Segundo autora:

[...] a educação não formal deve ser vista também pelo seu caráter universal, no sentido de abranger e abarcar todos os seres humanos, independente de classe social, idade, sexo, etnia, religião etc. (GOHN, 2010, p. 25).

É uma ratificação dos princípios da universalização da educação dos séculos anteriores quando, em algumas sociedades da Europa Ocidental, as massas populares passaram a ter direitos públicos pela universalização da cidadania (BENDIX, 1996). Pensamos que a interação efetiva das três formas de educação é a melhor maneira de se construir um mundo mais justo. Para Fávero (2007) é difícil colocar todas as ideias inseridas no conceito de educação não formal, chamada às vezes de educação social por ter uma configuração sempre coletiva. O conceito de educação não formal é usado para descrever uma educação fora do ambiente escolar, não possuindo obrigação legislativa, podendo ser oferecida por diversos setores civis, como, por exemplo as associações voluntárias, tendo assim, um caráter mais livre nas escolhas de seus conteúdos educativos.

Alguns lugares reconhecidos como espaços de educação não formal possuem representatividade inquestionável como os museus, as casas de ciência, as bibliotecas etc. Apesar de muitas instituições desse tipo não serem convencionais, esses espaços não formais de educação possuem

sistematização estrutural e intencionalidade, embora em menor grau que a educação formal.

A educação não formal busca levar o indivíduo a participar de ações coletivas e de grupos, desenvolver o aprendizado das diferenças e o respeito pelas diversidades; promover o reconhecimento dos indivíduos e do papel do outro na construção do sentido de pertencimento e de cidadania. Essas ideias se assemelham às ideias de Paulo Freire sobre escola cidadã:

A Escola cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com seu discurso formador, libertador. É toda escola que brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos - educadores também sejam eles mesmos. E, como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia (FREIRE, 1997).

A educação não formal reconhece que todas as formas educativas são valorosas e são desenvolvidas na sincronização de saberes e experiências. As pedagogias construtivistas da educação reconhecem o direito do aprendiz de partir de sua própria experiência, de usar sua própria linguagem e incorporar no processo educativo o seu próprio saber. Marjo Kyllonen, gestora de Educação em Helsinque, Finlândia, em sua recente viagem ao Brasil, narrou em entrevista ao jornalista Eduardo Vanini, do Jornal O Globo (2015, p. 43) as transformações que vem passando o sistema de ensino de seu país considerado um dos mais eficientes do mundo.

Os alunos vão estudar de forma colaborativa, lidando com problemas reais e fenômenos do mundo real. Isso vai integrar competências, objetivos e conteúdos de várias disciplinas, além de ser uma abordagem bem conectada à comunidade ao redor, à sociedade e à vida profissional (KYLLONEN, 2015, p. 43).

Para Kyllonen (2015) esta abordagem mudará a percepção atual da educação pois essa foi concebida para as necessidades da sociedade industrial. A

sociedade do século XXI e do futuro exige preparar os alunos para as habilidades tecnológicas, não significando, com isso, que deixará de ensinar conteúdos básicos.

Colaboração, habilidades sociais e construção conjunta de conhecimento representam, na minha opinião, o conjunto de competências necessárias para o futuro. [...] A colaboração desenvolve habilidades para o trabalho com diferentes pessoas, com variados conhecimentos. (KYLLONEN, 2015, p. 44).

É nessa integração dos saberes entre espaços de educação informal, formal e não formal que se constrói indivíduos, grupos e por isso a possibilidade de uma sociedade mais igualitária. Essas conexões ajudam as pessoas a avançarem por meio da cooperação em vários níveis e assim se estabeleceu um debate sobre a aprendizagem ao longo da vida e não apenas na escola o que reforça nossa discussão anterior.

Nos anos de 1970, o International Council for Educational Development (IECD), atendendo a solicitações da UNESCO e do Banco Mundial, e de algumas universidades americanas, especialmente a Michigan State University, financiadas pela Aliança para o Progresso, realizaram centenas de pesquisas em todo mundo para descobrir as formas mais interessantes e mais produtivas de educação não formal ou extraescolar. (FÁVERO, 2007, p. 614).

Esses estudos pretendiam, por questões humanitárias, propiciar instrumentos de eliminação da pobreza em países mais pobres, particularmente, além de desenvolverem objetivos políticos. Entretanto, Fávero (2007, p. 2) destaca que “no Brasil, que foi também espaço para pesquisa, esses estudos foram pouco divulgados” e ressalta que apenas o Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE), da Fundação Getúlio Vargas, do Rio de Janeiro, realizou seminário sobre o tema.

Várias ações foram criadas com objetivos educacional e cultural, por meio de educação não formal, entre essas a criação das cidades educadoras, como a Cidade Educadora, criada em Barcelona, em 1990. A Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE) visa envolver vários aspectos da sociedade

para uma formação integral e hoje está presente em inúmeras cidades, inclusive brasileiras.

Uma cidade pode ser considerada como uma Cidade Educadora quando, além de suas funções tradicionais de ordem econômica, social, política e de prestação de serviços, ela exerce uma nova função cujo objetivo é a formação para e pela cidadania. Para uma cidade ser considerada educadora ela precisa promover e desenvolver o protagonismo de todos – crianças, jovens, adultos, idosos - na busca de um novo direito, o direito a cidade educadora. (MORAES, 2008, p. 25).

A Cidade Educadora, como uma política pública, tem como proposta uma mobilização social, formando redes entre todos, cujo objetivo é fornecer uma educação multidisciplinar, envolvendo sujeitos individuais e coletivos. Esse movimento internacional já está estabelecido em vários países e cidades e se define por:

Um sistema complexo, numa constante evolução e que visa dar prioridade absoluta ao investimento cultural e à formação permanente da população. Propõe uma gestão pública de natureza democrática, que seja orientada por ações entre os cidadãos em prol de toda a comunidade (AICE, 2012).

As Cidades Educadoras exercem funções de ensino em todos os ambientes de uma cidade. Além da educação e da cultura, aspectos políticos, sociais, históricos e econômicos são contemplados. No Brasil, as cidades educadoras se localizam em: Belo Horizonte, Caxias do Sul, Itapetininga, Jequié, Porto Alegre, Santiago, Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São Paulo, São Pedro, Sorocaba e Vitória.

Na América Latina, em treze países, inclusive o Brasil, cria-se a Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação, com o intuito de otimizar a educação nesses países. Os indicadores educacionais apresentados são alarmantes, porém uma questão é indiscutível, confirmada por Andrea Bergamaschi (2011), coordenadora geral da ONG brasileira *Todos pela Educação* que ressalta o valor da aprendizagem que acontece fora das escolas.

Por isso, podemos dizer que os espaços não formais de educação, têm na Biblioteca, do tempo presente, um fundamental alicerce. Com atividades diversas e complementares às praticadas nas escolas, Gohn formaliza seu conceito de educação não formal:

É um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais (GOHN, 2010, p. 33).

Esse processo que envolve questões fundamentais para a mudança social, como as apresentadas por Gohn, tem como alicerce as ações sociais e políticas que apresentaremos a seguir.

3.2 AÇÕES SOCIAIS E POLÍTICAS

No mundo contemporâneo as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais apresentam novos modelos de relações entre Instituições, Organizações e Sociedade civil e com isso novas preocupações surgem sobre a qualidade de vida, segurança e outros. Fernandes (2003) cita alguns fatos que contribuem para desencadear esse processo: a Crise do Estado Social, a questão ambiental, a sustentabilidade; a Política Internacional; as guerras; os refugiados; os ainda chamados países de “Terceiro Mundo” e trazem como consequência o analfabetismo; o analfabetismo funcional; a poluição; as desigualdades sociais.

E essas questões, estão relacionadas com os graves problemas sociais, econômicos, políticos e ambientais que vêm afetando os países nos últimos anos, inclusive os Estados Unidos e países da Europa. Por outro lado, esses problemas estão sendo impulsionando formas de relações sociais que têm, na participação e comprometimento associativo, o objetivo de promover resultados de melhoria social. Essas associações se apresentam como organizações públicas e privadas, empresas cidadãs, organizações da sociedade civil, e iniciativas de cidadãos voluntários com o objetivo de prestar serviços ao público,

todos envolvidos para esse acontecimento cujo nome é responsabilidade social. As ações políticas de sustentabilidade e de responsabilidade social são executadas por diversas empresas, como a Ampla (RJ); CCR (RJ) e outras empresas de porte menor que promovem ações dirigidas à melhorias internas e externas, com ações continuadas de inclusão social para populações com nível de desigualdade relevante em seu entorno, e ações voltadas, em sua maioria, para acesso à educação, com construção de escolas, de salas de leitura, bibliotecas volantes e outras. Essas ações políticas de empresas privadas, se inserem no conceito de responsabilidade social apresentado por Solano Fleta (1995, p. 64)

Entende-se por Responsabilidade Social o conjunto de obrigações inerentes à evolução de um estado ou condição com força ainda não reconhecida pelo ordenamento jurídico positivo ou desconhecida parcialmente, mas cuja força se vincula e sua prévia tipificação procede da íntima convicção social de que não segui-la constitui-se uma transgressão da norma da cultura.

Nos anos de 1980, algumas reflexões categorizaram essa década como os anos perdidos da América Latina, em que nada aconteceu comparado às turbulentas décadas anteriores; outros denominaram como um marco entre o domínio da Sociedade da Informação, que sobrepujava a Sociedade industrial. Movimentos subliminares e explícitos começam uma ação política intensa num refazer da cidadania. Intervenções de sindicatos, movimentos sociais e políticos e um debate público sobre os direitos civis no Brasil pela sociedade civil.

Para Gohn (2010, p. 11) o conceito de sociedade civil significa “uma participação mais incisiva dos cidadãos na vida pública e no sistema de decisões de política pública via parcerias”. De acordo com a autora, essa participação tem na ação um instrumento político.

Putnam (2003) destaca nesta ação ativa coletiva uma importante fonte de capital social porque mesmo aqueles que não se conhecem mas estão inseridos nas redes experimentam a reciprocidade para alcançarem objetivos comuns.

Esses movimentos são redes de interações informais, de grupos ou associações engajadas em um conflito político ou cultural, com base em uma identidade coletiva compartilhada e têm as seguintes características:

- Presença ou ausência de orientações para o conflito com oponentes claramente identificados;
- Trocas informais densas ou esparsas entre os indivíduos ou organizações engajadas em projetos coletivos;
- Identidade coletiva forte ou fraca entre os membros dessas redes (DIANI; BISON, 2010).

Essas ações objetivam transformar as injustiças sociais, expressar seus valores e identidades, conquistar bens públicos e outros. Devem ser baseadas em laços informais, densos, com forte identidade.

A participação cidadã é entendida como o processo de tomar parte de um processo político, social e cultural, por meio de ações coletivas organizadas e expressas em espaços públicos”. (GOHN, 2010, p. 11).

As vias de ações coletivas podem ser identificadas como Movimentos sociais, Terceiro Setor, ONGs, os quais mantem um compromisso social de lutar por uma sociedade mais justa, apostando na Educação como instrumento de libertação e justiça social.

É importante realçar que os movimentos sociais não aglutinam pessoas com uma mesma identidade coletiva mas sim com objetivos coletivos. No Brasil, sua participação remonta ao final do século XIX (QUEIROZ; FELL, 2014, 1782). No entanto, a Institucionalização se marcou nas décadas de 1960 e 1970 do século XX quando os movimentos sociais, em nossa História recente, revelaram lutas marcantes.

Alguns desses acontecimentos começaram com o golpe militar, e com ele a repressão e censura da liberdade de expressão, nos anos de 1960. Como exemplos de movimentos sociais ocorridos a partir da década de 1980, temos o fortalecimento do ressurgimento do movimento negro brasileiro, ainda no final de

1970 e o movimento político Diretas Já. No começo dos anos 1990, o movimento dos “Caras Pintadas” resultou no impeachment, do então presidente do Brasil, Fernando Collor de Mello. É, também, nesse período que as ONGs vão se solidificando “em 2010 havia 290,7 mil fundações privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil”. (QUEIROZ; FELL, 2014, p. 1782).

No Brasil, ressaltam Marteleto; Ribeiro (2002, [p. 6]):

Muito embora o termo ONG seja recente (é empregado para designar tal conjunto de entidades e suas práticas desde meados dos anos 80) o fenômeno social que ele designa tem suas raízes nos “Centros de Educação Popular”, “Centros de Promoção Social”, “Centros de Assessoria” [...].

Apesar dos movimentos sociais e organizações não governamentais (ONGs) não terem marcado presença ativamente nas décadas recentes, esse não é um fenômeno contemporâneo, esses movimentos já existiam no passado nas antigas caritativas, filantrópicas etc. Sempre tiveram papel significativo na sociedade, dando suporte e singularizando seu viés produtivo e gerador de inovações tornando-se alternativas para as necessidades e demandas sociais.

Na opinião de Gohn (2010) nos anos de 1980 e de 1990 essas organizações denominadas de Terceiro Setor se solidificaram ganhando mais visibilidade e se tornando mais ligadas às empresas e fundações. Entretanto, muitas ONGs se diluíram nesse momento. Para a autora há uma diferença entre os dois sujeitos coletivos, Terceiro Setor e ONGs e ainda que os conceitos possuam uma mesma ideia apresentam na prática algumas variações. O perfil das ONGs é mais ideológico e as que sobreviveram nesse processo, criaram um novo protagonismo exercendo um papel mais ativo visando à produção de conhecimento e à democratização das informações. Gohn resalta que (2010, p. 13) “[...] trata-se de exercer um papel ativo, que tem como perspectiva produzir conhecimentos e democratizar informações”. Além dessa ação transformadora, essas ONGs passaram a atuar na busca da qualificação dos atores sociais oferecendo cursos, seminários, capacitações e treinamentos. “Essa atuação, por

um lado, responde também à nova conjuntura econômica das ONGs e aos novos critérios impostos pelos organismos internacionais para apoiarem os projetos sociais”. (GOHN, 2010, p. 14).

Para Marteleto; Ribeiro (2002, [p. 4]) “o Terceiro Setor é uma ideia polêmica e ainda em construção. Costuma estar referenciado pelas expressões “organizações sem fins lucrativos” ou “organizações voluntárias”. Os objetivos dessas organizações são sociais e observa-se seu caráter, muitas vezes filantrópico e com trabalho voluntário e uma rede de cooperação.

O Terceiro Setor não evidencia seu projeto político e por isso configura-se, aparentemente como instituições “apolíticas”. Gohn (2010, p. 14) aponta que há três abordagens para observar o Terceiro Setor: I) é uma abordagem utilitarista, segundo a qual a lógica racional move as pessoas e as ONGs, inserindo-se nos conceitos da teoria da ação racional; II) está baseada no assistencialismo voluntário e em ações integradoras que visam a eliminar tensões e conflitos do contexto; III) fala do ator social emergente e da experiência desse, de seus recursos e de sua capacidade de influenciar os outros (de sua posição). A autora sugere mais estudos sobre as ONGs e suas ações na sociedade, uma vez que essas organizações existem nos mais diversos campos sociais e atuam “[...] segundo a lógica do desenvolvimento sustentável, nos marcos de uma nova economia social, criando o capital social” (GOHN, 2010, p. 16).

Nesta perspectiva, a educação não formal proporciona aprendizagem em diferentes espaços sociais, além de estar entre as contributivas políticas dos governos ocidentais que visam, dentre outros fatores, a alfabetização digital e a requalificação dos cidadãos para instrumentalizá-los em habilidades e competências para o mercado de trabalho e que se conhece pelo nome de aprendizagem ao longo da vida.

Na quinta reunião da CONFINTEA UNESCO, que ocorreu em Hamburgo, em 1997, elaborou-se uma declaração afirmando que a UNESCO deveria fortalecer bibliotecas, museus, instituições patrimoniais e culturais com outras parcerias para serem lugares de aprendizagem ao longo da vida, num processo mais ativo

para uma cidadania do presente. Essa declaração teve um papel fundamental para a nova configuração da Biblioteca Pública.

A aprendizagem ao longo da vida, na teoria de Field (2005), é um conceito básico para políticas de educação e de formação para o trabalho, reforçando a questão das competências para a educação do século XXI, proposta pela UNESCO nos Quatro Pilares da Educação apresentada no Relatório Delors. A Organização para a Cooperação da União Europeia e muitos governos nacionais adotam essa política educacional. Os relatores do documento entendem que a solidariedade e um novo espírito comunitário podem contribuir como alternativa à exclusão.

Diante dos inúmeros desafios, o documento preconiza uma Educação que se organize em torno de quatro aprendizagens ao longo da vida, denominadas “*Os Quatro Pilares da Educação*”, a saber:

- 1) *aprender a conhecer* - aprender a aprender;
- 2) *aprender a fazer* - tornar as pessoas aptas a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe;
- 3) *aprender a ser* - desenvolver sua personalidade;
- 4) *aprender a conviver* - desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências para realizar projetos comuns. (DELORS, 2003, p. 222).

A Federação Internacional de Associações de Bibliotecas (IFLA, 2006) faz suas apreciações sobre as competências informacionais, ressaltando que esses recursos são os meios para se alcançar melhores metas educacionais, especialmente nos anos da escolaridade formal.

Essa discussão não é nova, mas desde seu início, se salienta a importância de que as redes de pessoas possuem substancialmente incentivos no processo da aprendizagem através de recursos disponibilizados.

Ferguson (2010) em sua argumentação demonstra a importância do acesso, valor e uso de informações oriundas de uma variedade de canais para toda aprendizagem bem sucedida e, por extensão, a toda uma vida de sucesso.

Haythornthwaite (2009) se refere às informações e conhecimento sem nenhuma restrição em relação ao tipo ou propósito da transferência, nem aos meios utilizados para isso. Esta comunicação pode ser entre pessoas individualmente e em experiências públicas como eventos, palestras etc.

Lin (1999, p. 35) concebe o capital social contendo três elementos que se cruzam “I) estrutura e ação: o estrutural (embeddedness); II) de oportunidade (acessibilidade) e III) (uso) aspectos orientados para a ação”. Esses elementos foram mencionados em contextos abordados sobre o capital social e Lin, especificamente, propôs que o acesso e a utilização dos recursos sociais (recursos embutidos em redes sociais) podiam levar a melhores condições socioeconômicas.

A aprendizagem ao longo da vida não teria fronteiras entre setores políticos tradicionais e todos os outros setores políticos da sociedade imprimindo como objetivo uma responsabilidade comum para a aprendizagem ao longo da vida envolvendo habilidades e competências. As várias formas de educação e formação em espaços formais, informais e não formal, individualmente, em grupos ou no âmbito dos movimentos sociais podem levar a todos oportunidade educacional. “A educação das classes populares traduzida como conscientização e participação política, representa um objetivo primeiro das ONGs brasileiras [...]”. (MARTELETO; RIBEIRO, 2002, [p. 9]).

Para sacramentar tal resolução sobre a educação ao longo da vida alguns documentos políticos foram editados: UNESCO Biblioteca Pública, 1996; Manifesto da UE sobre Aprendizagem ao Longo da Vida, 2000 e a Comunicação da UE sobre o Manifesto da Aprendizagem ao Longo da Vida, 2001-2002.

Assim, incentivar o desenvolvimento da vida associativa pode trazer um significado particular em diferentes comunidades. Aqui neste estudo, examinamos a criação e formas de capital social e de capital cultural particularizado na educação. E é nesse cenário que a principal personagem, a Biblioteca, protagoniza democraticamente ações em comunidade. Suas ações

de acesso à informação e ao conhecimento, possibilitam o desenvolvimento educacional ao longo da vida e, com isso, oferecem oportunidades diversas, criando o capital social em comunidades com desigualdades socioeconômicas.

4 BIBLIOTECAS, LEITURA E A CRIAÇÃO DE CAPITAL SOCIAL EM BIBLIOTECAS

Neste capítulo vamos expor o conceito de biblioteca e as configurações importantes desse espaço social para este trabalho. Após um panorama geral trataremos das bibliotecas sociais, das bibliotecas públicas, das bibliotecas de 3ª geração e bibliotecas parque, das bibliotecas comunitárias e da biblioteca escolar em sua mediação com a biblioteca comunitária. Apresentaremos, também, a importância da leitura e a discussão sobre o capital social produzido em bibliotecas. Alguns autores fundamentaram nossa abordagem como: Jesse Shera, Matilde Servet, Elisa Machado, Geraldo Prado, Geneviève Patte, Nancy Kranich e Michele Petit, estudiosos que, além da formação acadêmica, possuem uma prática biblioteconômica. Nossa intenção foi trazer o olhar de especialistas bibliotecários que conjugam teoria com a prática e como essa visão pode contribuir para a Biblioteconomia dialogando com renomados teóricos de outras disciplinas que vêm refletindo sobre a biblioteca.

As bibliotecas compreendem a guarda e a memória do conhecimento humano. Por mais de 6000 anos a humanidade vem organizando uma variedade tipográfica de documentos e seus conteúdos para posterior busca e recuperação. A Biblioteca mais antiga que se tem notícia foi descoberta em 1975, em Ebla, no norte da Síria, aproximadamente, no ano 3000 a.C. Esta biblioteca quando encontrada, possuía uma coleção de aproximadamente 15.000 tabuletas de argila e entre quinze tabuletas pequenas que mostravam um resumo do conteúdo dos documentos e que remetiam à coleção propriamente dita. Segundo Manguel (1997, p. 41) “em 1984, duas pequenas placas de argila de formato vagamente retangular foram encontradas em Tell Brak, Síria, datando do quarto milênio antes de Cristo”. Desde então, as bibliotecas se expandiram e na contemporaneidade, promovem de forma proativa ações para a inclusão social, informacional e digital. Discutir esses lugares de memória no contexto da tecnologia e Sociedade da Informação é essencial para as pesquisas da área.

A memória enquanto uma manifestação cultural é um tema que vem sido alvo de reflexão desde a antiguidade, atravessando os séculos com abordagens diversas, marcadas por conceituações que incorporam enfoques da filosofia, psicologia e, a partir do século XIX, das Ciências Sociais e Humanas.

A partir do Século XIX, a memória passa a ser concebida como uma construção social,

Sempre social, mesmo quando relativa a um único indivíduo, e nunca prescindindo dos indivíduos; mesmo quando coletiva, a memória faz das diferentes linguagens – nunca exclusivamente individuais - a matéria prima de suas construções [...]. (NEVES, 1998, p. 215).

Não obstante as singularidades e a polissemia do conceito de memória, este trabalho busca trazer uma reflexão, particularizada, nos “lugares de memória”: arquivos, museus e bibliotecas, especificamente uma biblioteca. Para Pierre Nora (1993), esses lugares emergem a partir do momento em que a memória deixa de ser um processo dinâmico dos grupos sociais e suas interrelações em permanente evolução. “São lugares, com efeito nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional, simultaneamente, somente em graus diversos” (NORA, 1993, p. 21). Deste modo, “os lugares de memória” são espaços políticos, de relações de força e de circunstâncias institucionalizadas. O agenciamento dessas instituições se ajusta ao mundo histórico de acordo com sua própria história. Reúnem grupos e funcionam porque o grupo específico desses lugares é estimulado por interesses comuns e dentre esses assegurar a transmissão e perpetuação da memória escolhida.

Discutir os lugares de memória no contexto da tecnologia e sociedade da informação é essencial para o avanço das pesquisas da área. Mattelart (2002, p. 114) sinaliza que a sociedade das redes coloca em causa “a longo prazo uma divisão elitista dos poderes, isto é, no fim das contas, dos saberes e das memórias”. Mais adiante diz que “o processo de exteriorização da memória coletiva, acelerado pela digitalização, deve enfrentar o risco de monopolização dos bancos de dados estrangeiros” (MATTELART, 2002, p. 114).

Tenta-se buscar os lugares de memória dentro de circunstâncias culturais. A representação desses lugares, na atualidade, deve gerar, previamente, considerações que levaram a produção, a seleção e o armazenamento quando de suas implementações. Seus objetivos são que pessoas compartilhem significados, pois a interpretação dos significados estará sobremaneira vinculada à distribuição que um e outro tenham no espaço social.

Nesse sentido, concorda-se com Murguia (2010, p. 28) de que se pode considerar a memória “como um elemento político articulador da emergência de novos saberes, novas representações, novos comportamentos culturais que através dela legitimam sua existência”. Para o autor adiante afirma que bibliotecas, arquivos e museus se formam e cumprem suas funções com um sentido político. Hoje, pode-se encontrar em “lugares de memória” especializados, como comunidades com poucos recursos econômicos, um enfoque voltado para a construção e preservação da memória social, tal como preconizada por Nora (1993), o fazer de realidades que lhes são próprias e que convivem com o fazer próprio da cultura dominante, uma memória viva e em evolução.

A noção que temos de Biblioteca, surge na antiguidade greco-romana com o aparecimento de coleções de livros para serem disponibilizados. A Biblioteca de Alexandria revelou uma concepção insuperável até aquele momento. A primeira referência a essa biblioteca encontra-se em Herodes, poeta grego, do século III a.C. e que Manguel (2006, p. 34) menciona como:

Um edifício conhecido como mouseion, ou Casa das musas, e que quase com certeza abrigava a famosa biblioteca [...] Herodes compara o reino do Egito a uma biblioteca universal, de tal modo que o Egito inclui o museu que inclui a biblioteca que inclui tudo.

No entanto, apesar de toda sua grandeza e cuidado, essa biblioteca desapareceu e a história sobre esse fato nunca ficou muito clara.

[...] a biblioteca sempre foi o local mais apropriado para conservar e destruir livros em grande escala. Reunidas num único edifício, publicações das mais diversas origens acabam sendo alvo fácil para ódios políticos ou ainda vítimas passivas de guerras e de acidentes naturais. Assim a história das bibliotecas em seu conjunto, tem pouca semelhança com a placidez de um salão de leitura. Envolvem desfechos violentos e interrupções abruptas, disputas e estratégias. (BATTLES, 2003, orelha).

A perturbadora importância deste espaço social fica evidente quando se nota que a biblioteca foi alvo de vários ataques e destruições e que ao longo dos séculos imensas coleções de livros foram dizimadas, calando eternamente seus conteúdos. Manguel (2006, p. 83) destaca que

O conhecimento não consiste no acúmulo de textos ou informações, nem no livro como objeto, mas na experiência, em palavras que se refletem tanto no mundo exterior como no próprio ser do leitor.

Na América Espanhola, grandes coleções de arte e livros dos índios astecas, foram amontoados e queimados. Manguel (2006) cita Diego Durán, que antes de sua morte em 1588, ressaltou que a queima e destruição de documentos dos indígenas teriam sido imprudentes porque não permitiu que os colonizadores espanhóis pudessem ter uma direção que os fizesse conhecer os significados daquela civilização.

A biblioteca e o livro foram objetos da elite na Europa até o século XVII. Mas tanto na Europa como nos Estados Unidos, a visão da democratização da cultura e da educação para todos lança sementes para a criação de bibliotecas públicas. Contudo o ideal de uma biblioteca democrática (pública) já estava presente, na época do Império Romano, em ideia originária de Júlio Cesar, que não chegou a concretizar seu objetivo por ter sido assassinado. “Depois da morte de César, um de seus partidários, Asínio Pólio, e o escritor Varrão [...] levaram a ideia adiante, construindo no Fórum, a primeira biblioteca pública de Roma, em XXXIX A.C.” (BATTLES, 2003, p. 52). Júlio Cesar, que vivera em Alexandria, quis criar em Roma a melhor biblioteca pública possível e que posteriormente seria instalada no Átrio da Liberdade. Apesar da proliferação

dessas bibliotecas romanas públicas depois, esses espaços, embora públicos, eram construídos para leitores eruditos.

Com a revolução industrial e a criação dos Estados Modernos tornou-se fundamental para a produção econômica, uma educação básica que se estendesse até o povo e, para dar conta disso, como veremos adiante, surgem movimentos para a criação de bibliotecas que se constituiriam num forte instrumento complementar no processo de escolaridade e de melhor qualificação. Há indicação de que o princípio da educação básica para as classes baixas emergiu na Dinamarca. “Frederico IV, estabeleceu escolas básicas em seus próprios domínios já no ano de 1721, dotando-as com recursos suficientes e um corpo docente fixo”. (BENDIX, 1996, p.123). Posteriormente, Frederico VI estabeleceu uma nova organização para essas escolas e que foram a base da Educação na Dinamarca, desde 1814. Da mesma maneira, na Prússia, em 1737, cria-se uma lei de escola básica a fim de organizar um programa de instrução voltado para as crianças, com professores e servidores do Estado.

Esse princípio de educação básica seria um direito de todos os cidadãos já que se tornou emergente para a força do trabalho industrial. Bendix enfatiza que “em todas as sociedades ocidentais, a educação básica se tornou um dever de cidadania, talvez o mais antigo exemplo de um mínimo prescrito, reforçado por todos os poderes do Estado Moderno” (1996, p. 122). Constatamos que a educação se tornou fundamental na busca por uma posição no mercado de trabalho da Sociedade Ocidental Moderna e que ocuparia, portanto, um lugar central nas análises de transformações e mobilidades sociais.

4.1 BIBLIOTECAS SOCIAIS

A partir do século XVII começa a surgir nos Estados Unidos a ideia da Biblioteca Pública Moderna, compreendendo coleções gerais de livros, abertas ao público gratuitamente, ou aberta mediante taxas, assinaturas ou através de pagamento para se tornar acionista. Elas emergiram em resposta às circunstâncias imediatas e era moldada de acordo com o contexto social,

geográfico e econômico, condicionadas à prosperidade e recebiam apoio do ambiente cultural de onde retiravam seu sustento. A formação dessas bibliotecas apresentava as mais diversas características, o que torna difícil conceituá-las, mas se inseriram no conceito de bibliotecas sociais. Essas bibliotecas prosperaram, particularmente no Século XVIII, às vésperas da Guerra Civil dos Estados Unidos. Na opinião de Shera (1949) não foi uma invenção de Benjamin Franklin, nem uma inovação americana, a ideia dessas bibliotecas veio de inúmeras fontes, mas, sem dúvida, a influência inglesa na criação dessas bibliotecas foi fundamental. O termo também não foi cunhado por Benjamin Franklin mas o presidente americano sempre reivindicou o fato de que, em 1730, tenha criado a primeira biblioteca de empréstimo público por subscrição. Ele havia estado em Londres e era comum na capital inglesa, a existência de variações dessas bibliotecas resultando em muitos tipos e que foram denominadas bibliotecas sociais nos Estados Unidos.

Shera (1949) ressalta que as bibliotecas sociais podiam ser informais ou coletivas. Na prática, elas serviram de base mas eram sujeitas às adaptações em seu desenvolvimento resultando em muitos tipos. A classificação mais clara para distingui-las era: a biblioteca de propriedade privada que envolvia titularidade de ações e natureza jurídica e a de subscrição (ou associação) para uso de seus serviços e não de títulos de propriedade. Mas como qualquer classificação social, as demarcações conceituais não eram absolutas e houve muita mistura de tipos. A terminologia nunca ficou padronizada.

Houve três manifestações relevantes da constituição dessas bibliotecas: I) as bibliotecas paroquiais de Thomas Bray; II) as bibliotecas sociais, *stricto sensu* e III) as bibliotecas que eram especializadas em grupos sociais específicos ou com interesses especiais de leitura, ou com objetivos definidos, como as bibliotecas com coleções pertencentes à organizações especiais, como o caso da Associação Cristã dos Moços (YMCA), ou bibliotecas voltadas para jovens ou clube de livros para senhoras.

Thomaz Bray, foi um clérigo anglicano que com apoio financeiro da Sociedade para a Propagação do Conhecimento Cristão, estabeleceu bibliotecas pela Inglaterra e País de Gales, levando-as depois para o litoral leste dos Estados Unidos, no começo do século XVIII. (ALA, 2014)

Nos estudos de McMullen (1976), o conceito de biblioteca social *stricto sensu* passou a significar um tipo de biblioteca que possuía material circulante criada por pessoas comuns, com sala de leitura com atendimento para qualquer pessoa e que possuíam critérios estabelecidos para o seu uso. Podiam ser informais ou legais, através de atos de incorporação, de propriedade ou subscrição/associação. Porém, não se tem registro da primeira dessas bibliotecas ou um exemplo contundente que possa defini-la precisamente.

McMullen (1976) sinaliza que as bibliotecas dedicadas a grupos ou com fins específicos, exemplificadas como “circulantes”, seriam: as das escolas dominicais, as paroquiais de Thomaz Bray e as bibliotecas dedicadas a grupos ou com fins específicos e, que tinham conceitualmente, um sentido bem mais amplo de biblioteca social.

Após Benjamin Franklin ter fundado a Library Company of Philadelphia, em 1731, quase todas as bibliotecas sociais que já estavam estabilizadas na, ainda, colônia americana, eram criadas por grupos não especializados. Possuíam coleções gerais para uso próprio e não tinham restrição para qualquer tipo de pessoas. Eram a maioria das bibliotecas, antes e depois de 1876.

Antes da Guerra de Secessão Americana todas as cidades da Nova Inglaterra possuíam uma dessas bibliotecas. Antes e após o ano de 1876 mais de 2000 bibliotecas desse tipo existiam nos Estados Unidos. No século XIX, as bibliotecas sociais, estabelecidas por grupos que tinham como objetivo beneficiar grupos com menores condições socioeconômicas, se desenvolvem com outra configuração. Segundo McMullen (1976) os americanos, no século XIX, começam a se organizar em associações para uma variedade de fins de beneficência, ações comuns e dentre essas Instituições voltadas para as

bibliotecas, YMCA era a mais ativa. Essa associação já havia surgido antes da guerra civil no país mas seu papel se torna mais importante no século XIX.

As bibliotecas sociais atingiram seu apogeu até meados do século XIX, embora tenham persistido pelo século XX. Alguns fatores influenciaram em seu declínio: o tamanho da coleção sem expressividade; questões econômicas e o crescimento das autênticas bibliotecas públicas com apoio fiscal e administração pública aberta a todos igualmente.

Na opinião de Shera (1949) a importância das bibliotecas sociais na história das bibliotecas públicas americanas, de sua gênese como uma forma de organização e de seu desenvolvimento após o século XIX, tem razões e relação com o movimento da biblioteca pública americana. Sem dúvida, uma biblioteca apoiada pelo governo é um fenômeno muito significativo para o compartilhamento de recursos informacionais para todos. Contudo, Shera mostra, em seu trabalho, que a coesão social, trouxe o desenvolvimento de bibliotecas em vários Estados e cidades dos Estados Unidos bem antes da Biblioteca Pública de Boston.

Naqueles tempos, a igualdade estava no discurso, mas não na prática e nas leis. Nos Estados Unidos aos negros era vetado o acesso à leitura e às bibliotecas. O escritor James Baldwin, em seu livro *My childhood*, ao mesmo tempo que relata a importância da biblioteca para sua vida, salienta o constrangimento de estar naquele espaço de pessoas brancas. Contudo, Baldwin sabia que era negro mas que era esperto. Enfrentando, todas as adversidades que a vida havia lhe imposto, encontrou nos livros um mundo maior que o mundo em que ele vivia e se tornou um escritor de excelência. No Brasil, a barreira maior foi e tem sido a educação secular deficiente e que afeta o interesse pela cultura por desconhecimento. De maneira semelhante, fatos recentes mostraram, também, situações de preconceito social em relação a presença de indivíduos classificados como não próprios para permanecerem nas bibliotecas parque. Conforme a informante da Biblioteca Pública de Niterói (BPN), existe um mediador social permanente, no interior da biblioteca, para

inibir qualquer conflito e citou como exemplo a entrada de morador de rua que causa reações adversas com a sua presença.

4.2 BIBLIOTECAS PÚBLICAS

Segundo a Fundação Biblioteca Nacional, o objetivo de uma biblioteca pública se configura por atender:

[...] às necessidades de informação de todos os públicos, sem distinções, oferecendo o conhecimento em toda sua diversidade, além de se constituírem como um espaço propício ao encontro das pessoas, onde se possa trocar ideias e fomentar discussões; são subvencionadas pelo poder público. (FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, 2014).

Em 1994, a IFLA/UNESCO declara suas diretrizes que

A biblioteca pública, porta de entrada para o conhecimento, proporciona condições básicas para a aprendizagem permanente, autonomia de decisão e desenvolvimento cultural dos indivíduos e grupos sociais (IFLA; UNESCO, 1994).

No mesmo texto, estão arroladas as chamadas “missões básicas” relacionadas à informação, alfabetização, educação e cultura que devem estar na essência dos serviços da biblioteca pública; conforme os itens a seguir:

- I) Criar e fortalecer hábitos de leitura nas crianças desde a mais tenra idade;
- II) Apoiar tanto a educação individual e autodidata como a educação formal em todos os níveis;
- III) Proporcionar oportunidades para o desenvolvimento criativo pessoal;
- IV) Estimular a imaginação e a criatividade da criança e do jovens;
- V) Promover o conhecimento da herança cultural, apreciação das artes, realizações e inovações científicas;
- VI) Propiciar acesso às expressões culturais das artes em geral;
- VII) Fomentar o diálogo intercultural e favorecer a diversidade cultural;
- VIII) Apoiar a tradição oral;
- IX) Garantir acesso aos cidadãos a todo tipo de informação comunitária;
- X) Proporcionar serviços de informação adequados a empresas locais, associações e grupos de interesse;

XI) Facilitar o desenvolvimento da informação e da habilidade no uso do computador (IFLA; UNESCO, 1994).

De acordo com Suaiden (1980), a primeira biblioteca aberta ao público criada no Brasil foi a Biblioteca Pública da Bahia, em 4 de agosto de 1811, por iniciativa de Pedro Gomes Ferrão de Castello Branco, um senhor de engenho. Desde o início, segundo Moraes (2006), esse senhor enxergava a biblioteca como um canal de recursos educacionais para o povo e, como estratégia administrativa sugeria compartilhamento entre todos cidadãos que fizessem parte da biblioteca. Sua ideia era, portanto, começar com subscritores de um plano coletivo de assinaturas de revistas e, com as sobras financeiras, adquirir livros para formar a biblioteca. (MORAES, 2006).

Azevedo (2012) faz uma retrospectiva dos 200 anos da primeira biblioteca pública do Brasil e constata que os bibliotecários não se mobilizam como deveriam para pesquisar mais profundamente temas da Biblioteconomia. O autor ressalta que não havia clara distinção nos conceitos de biblioteca e livraria e mostra que a diferença estava na grafia dos termos. Interessante notar que fenômeno semelhante ocorria em Londres, com os termos bibliotecas e clubes de livros, fato percebido por Benjamin Franklin, quando visitava aquela cidade.

Infelizmente, assim a destruição dessa biblioteca reforça o alerta de Azevedo: “o acervo original não existindo mais, o catálogo se torna o único instrumento de rememoração da coleção [...]”. (AZEVEDO, 2012, p. 3). Assim como aconteceu em várias bibliotecas pelo mundo, a Biblioteca Pública da Bahia, foi vítima de destruição violenta.

Um bombardeio autorizado pelo presidente Hermes da Fonseca, no dia 10 de janeiro de 1912, à cidade de Salvador, causou a primeira morte da BPB, um ano após festejar seu centenário (AZEVEDO, 2012, p. 6).

Na realidade dois tiros de canhão atearam fogo na biblioteca destruindo-a e ressalta e Azevedo (2012) reitera as ideias apresentadas por Muniz, em 1878, ressaltando a configuração e a importância de uma biblioteca pública como

espaço que privilegia a socialização, a troca de ideias entre usuários e no qual se avança o aprendizado.

Como evidenciam esses autores a Biblioteca Pública da Bahia era um espaço relevante para as interações sociais e, com isso gerava canais de informações que traziam progresso e desenvolvimento. Sem dúvida, as ideias de Pedro Gomes de Castelo Branco e A. F. Muniz, já naquela época trazem algumas características do que é o conceito de capital social que vamos discutir mais adiante.

Por suas particularidades, a biblioteca pública pode e deve se tornar um polo de transformação social com acesso à educação e à leitura. Sua contribuição envolve aspectos educativos, culturais, científicos e econômicos para todos pois seu espaço é democrático e todos têm igual oportunidade em usá-lo. As desigualdades entre indivíduos se baseiam em fato social que impede a todos de terem as mesmas oportunidades. Entretanto, a maioria dos municípios brasileiros não possui este tipo de biblioteca com funcionamento eficiente e, também, não possui bibliotecas escolares, conseqüentemente faltam recursos informacionais importantes dentro das comunidades a que servem. É um fato a lamentar porque as redes de comunicação podem ser importantes canais de informação, de novas ideias.

Foi criado o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP), no Brasil, responsável pela coordenação das políticas para a biblioteca pública brasileira. O Brasil possui 6062 bibliotecas cadastradas no SNBP, dados de julho de 2014: Destas 5984 são bibliotecas públicas municipais; 3 são bibliotecas públicas federais; 45 bibliotecas públicas estaduais e 30 bibliotecas públicas distritais. Ao todo são 5455 municípios com pelo menos uma biblioteca pública, totalizando 98%. A necessidade de bibliotecas públicas eficientes no Brasil é uma questão fundamental e se relaciona com a discussão educacional. Se o Brasil quiser se tornar competitivo e se inserir nas metas para a educação do século XXI, terá de rever com urgência suas políticas públicas voltadas para esses setores, apesar do pequeno avanço recente.

Em 1985, houve em Caracas a elaboração da “Declaração de Caracas sobre a Biblioteca Pública” como fator de desenvolvimento e instrumento de transformação social na América Latina e Caribe. No entanto, não constatamos nenhum progresso substancial até o século XXI comparando com a Colômbia que apresenta um empreendimento de políticas públicas de grande impacto nas cidades mais conflituosas desse país. “Em Bogotá, foram criadas cinco grandes bibliotecas populares nas regiões mais violentas da cidade. Os índices de criminalidade caíram visivelmente [...]”. (VÉLEZ, 2010, p. 121). Foi uma aposta política, combater a violência com o acesso à educação e à cultura e o sucesso foi tanto que essa ação inspirou e posta em prática em outras cidades.

No Rio de Janeiro, nas comunidades pacificadas, a criação das bibliotecas parque vem se solidificando, inspiradas no modelo das bibliotecas colombianas. Pelo mundo “desenvolvido” existe o conceito de “Biblioteca de Terceira Geração”. O professor de sociologia urbana, da Universidade da Flórida, Ray Oldenburg foi quem criou o conceito Terceiro Lugar, em 1989 que está relacionado com a vida social das comunidades e aos espaços onde pessoas podem interagir, gerar oportunidades, proporcionar novos encontros etc., seria um “facilitador social”. Este conceito foi posteriormente adaptado ao “espaço biblioteca” já que a biblioteca do Século XXI apresenta as ideias de Oldenburg, ou seja, a biblioteca como espaço de intercâmbio, de excelência de vida e de multifuncionalidade.

4.2.1 O Terceiro Lugar

Apresentamos brevemente o conceito de “Terceiro lugar”, termo usado pelos autores que vêm trabalhando sobre o capital social relacionado às bibliotecas públicas.

Ray Oldenburg escreve sobre a importância da informalidade em encontros nos lugares públicos. Em seu livro de referência *The Great Good Place* (1989), Oldenburg explora o porquê desses pontos de encontro serem essenciais para a comunidade e para suas vidas. Ele argumenta que, bares,

cafés, lojas, livrarias e outros "terceiros lugares" têm contraste com a casa e o trabalho e, por isso, revigoram os indivíduos e o coletivo social. O autor identifica esses terceiros lugares, ou "grandes bons lugares", como os lugares públicos em terreno neutro, onde as pessoas podem se encontrar e interagir com descontração.

Os terceiros lugares são espaços de encontros voluntários, informais e antecipados entre pessoas. Eles promovem a igualdade social nivelando os presentes, proporcionando um ambiente para a política de base, criando hábitos de associação pública e oferta de apoio psicológico para os indivíduos e as comunidades. Podemos caracterizar o "Terceiro Lugar" como um espaço social informal, sem ser nossa casa nem nosso trabalho, onde pessoas compartilham experiência, com base em interesses e aspirações comuns; aberto a todos, independente das características sociais ou econômicas, tais como raça, gênero, classe, religião ou procedência nacional; muitas vezes um espaço físico, mas pode ser um espaço virtual, de fácil acesso, gratuito ou de baixo custo. Em suas pesquisas em regiões onde predominam as desigualdades sociais Michele Petit (2013) ouviu dos jovens que eles tinham seu espaço de se encontrarem uns com os outros e esse espaço relatado era um ponto de leitura.

O sociólogo Robert Putnam (1997) adverte que nos tornamos cada vez mais desconectados de nossos familiares, amigos, vizinhos e de nossas estruturas democráticas. Com isso há um esvaziamento de capital social, de nossas interações, empobrecendo as nossas vidas e comunidades. Baseando-se em entrevistas que realizou, mostra que cada vez menos pertencemos às organizações, conhecemos nossos vizinhos, encontramos-nos com nossos amigos e até mesmo com nossas famílias. O pesquisador sinaliza como as mudanças no trabalho, na estrutura familiar, na vida do subúrbio, a televisão, o computador, o novo papel das mulheres e outros fatores contribuíram para este declínio.

4.2.2 Bibliotecas de Terceira Geração

Países do norte europeu, Inglaterra, França e Canadá já colocaram em prática essa ideia da biblioteca de terceira geração. As mais importantes diretrizes desta nova configuração apontam para uma nova arquitetura, um novo design e serviços múltiplos. Sem relacionar com as bibliotecas, Oldenburg estabeleceu o “Terceiro lugar” como um espaço neutro, um facilitador social, uma convivência alegre, uma diversidade social, um lugar para debate que propicia uma função política. Entretanto, Servet (2010) observou que dois outros autores consideraram a biblioteca um “Terceiro lugar”. Alistair Black, historiador inglês, apontou a biblioteca como um “Terceiro lugar” porque, segundo ele, sempre funcionou como um espaço neutro que recebe todas as pessoas, respeitando-as que favoreceria a interação, é um espaço familiar; acessível etc. A australiana Kate Meyrick enfatiza que a biblioteca cumpre todos os critérios para ser um “Terceiro lugar” e tende a se converter em um espaço de interação e de vida por excelência.

Fundamental na vida comunitária, essas instituições cumprem uma missão cívica. Oferecem serviços pessoais (alfabetização, treinamentos, assistência na procura de emprego, ajudam com a lição de casa, etc.) e mantêm parcerias com associações, com escolas e imprensa local. [...] A Biblioteca de Delft adotou o seguinte provérbio: “A nossa melhor coleção são as pessoas (SERVET, 2010, p. 61).

Quando o fim da biblioteca foi decretado, por muitos, por causa do advento da Internet, aconteceu um fenômeno singular, que redefiniu esse espaço social físico com o objetivo de atrair pessoas, rompendo com a biblioteca do silêncio, vetusta, e dos livros empoeirados nas estantes. Milanesi (2003, p. 107) enfatiza que “as bibliotecas hoje, antes de se identificarem apenas como uma coleção de livros, definem-se como um espaço informativo, pois, de fato, sempre foi essa a sua função, desde a Biblioteca de Alexandria [...]”. Esta nova biblioteca é multifuncional, tem um design moderno, além de ser um lugar para aprender, oferecendo cursos de extensão, atividades e eventos; salas dedicadas a encontros, ao silêncio, aos trabalhos informais e muito mais. Milanesi (2003, p.108) ressalta que “o caráter da sacralidade tradicional diluiu-se pelas exigências contemporâneas propiciadas pelas novas tecnologias desenvolvidas

para informar”. É um ambiente estimulante, colorido e contribui sobremaneira com a construção da identidade comunitária que havia declinado nos últimos tempos.

Em abril de 1999, o secretário de Estado para o Departamento de Cultura, Mídia e Esporte, da Inglaterra, lançou o conceito inovador de *Idea Store*. A ideia se tornou realidade em 2002, quando o primeiro protótipo desse espaço abriu no distrito de Bow, em Londres. O *Idea Store*, de Whitechapel, também em Londres, foi inaugurado em setembro de 2005. A biblioteca oferece um serviço diferenciado e joga com os valores de amizade, da comunidade e dos laços sociais. O objetivo é que o cliente possa escolher várias atividades de acordo com seu interesse e ofertas baseadas na experiência. Os serviços da biblioteca se diversificam em: educação para adultos, apoio para o trabalho, formação, reuniões, cafés e áreas de lazer e arte.



Figura 1. *Idea Store* - Londres. Foto: Pedro Layant

A *Openbare Bibliotheek van Amsterdam*, (OBA) na Holanda, foi inaugurada em julho de 2007 e faz parte de uma rede de 28 bibliotecas públicas, cuja primeira foi inaugurada em 1917. A rede possui 43 pontos de empréstimos, incluindo, inclusive, hospitais. Além de todos os equipamentos super modernos, a biblioteca possui uma sala de exposição rotativa, estações de rádio, salas de conferência, departamento para música, pods de estudo, café, restaurante e terraço ao ar livre.

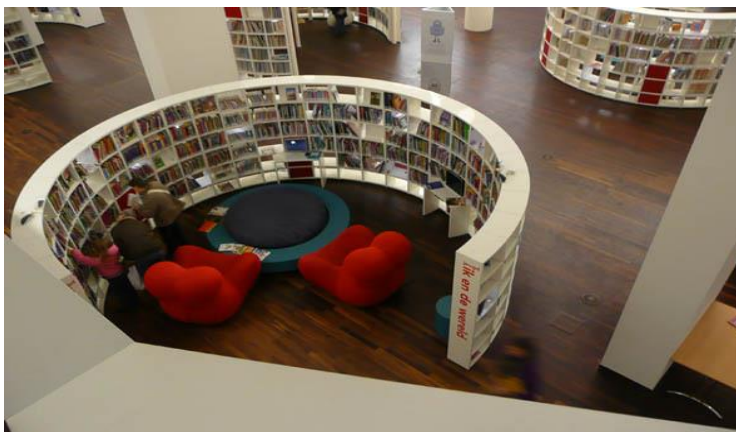


Figura 2. OBA - Amsterdam. Foto: Pedro Layant.



Figura 3. Biblioteca de Hjoerring - Dinamarca. Foto: Jacob Botter

Na Dinamarca, a biblioteca acima é um espaço multidisciplinar, centro de cultura e informação, onde a informação está em movimento ininterrupto, não se fixa num lugar, percorrendo redes variadas de saberes. Foi inaugurada em abril de 2008, sendo parte do Shopping Center Metropol, em Hjoerring. Possui um design impactante em transformação constante.

Com os exemplos apresentados, concordamos com Milanesi (2003): as bibliotecas passaram a se caracterizar como espaços para conhecer, discutir e criar. Deixou de existir barreiras conceituais entre bibliotecas e centros de cultura. Para o autor, seria um fato normal a identificação dessas bibliotecas como centros culturais.

No Canadá, a biblioteca de terceira geração faz parte de um projeto de atualização das bibliotecas canadenses até 2020, em Ontário. No ano de 2008, o Ministério de Turismo e Cultura de Ontário, sob a direção de Wendy Newman, produziu um relatório no qual se descreve com grande precisão e com abordagem ampla o perfil das bibliotecas públicas que responderão a um novo ambiente social. A biblioteca pública de terceira geração se apresenta como um espaço multifuncional público, como uma âncora para o desenvolvimento social, uma assinatura para a comunidade. A mudança fundamental que caracteriza essa nova biblioteca está na maior colaboração e participação da comunidade na concepção dos espaços físicos e digitais, planejamento de serviços, programas e coleções (BIBLIOTHÈQUES Publiques de Troisième Génération au Canada, 2008).

Neste relatório alguns temas políticos norteiam os interesses e as prioridades na economia fundamentada no conhecimento, tais como: inovação e serviço de informação, a arquitetura dos edifícios das bibliotecas, o acesso à banda larga, o papel da biblioteca pública em programas governamentais, na aprendizagem da primeira infância, na alfabetização, na diversidade, no desenvolvimento econômico, a mudança do perfil demográfico, em serviços aos aborígenes prioridades do Governo e serviços e direitos autorais. Esse documento identifica as principais práticas e os serviços inovadores em países como Estados Unidos, Reino Unido, Países Nórdicos, Austrália e Cingapura. É o reconhecimento absoluto do papel estratégico que a biblioteca pública tem para os laços sociais e o desenvolvimento cultural e educacional. Apesar de começar a implementação por Toronto, o governo estenderá a ideia até Quebec.

As bibliotecas públicas do século XXI são estimulantes e líderes nas comunidades. Terão, cada vez mais, uma função essencial em fortalecer parcerias com os órgãos públicos e privados da sociedade, além de parcerias com as iniciativas de grupos voluntários e filantrópicos para promoverem desenvolvimento econômico e cultural em suas comunidades. É um

instrumento para a educação continuada e para apoio da educação formal, é um espaço neutro e universal.

Com base nessa reflexão concordamos com Latour (2008, p. 43) “[...] as bibliotecas e as coleções estão ligadas ao mundo que, sem elas, permanece incompreensível, que convém mantê-las, se nos interessarmos pela razão”.

4.2.3 Bibliotecas Parque: Colômbia e Brasil

As Bibliotecas Parque são bibliotecas públicas com todas as características relatadas anteriormente sobre as bibliotecas de terceira geração. Contudo, as bibliotecas de terceira geração, assim como as bibliotecas parque, em suas concepções já existiam, conforme Patte (2012, p. 23) ressalta:

Além disso, eis um ponto essencial, estruturas inovadoras são sustentadas por uma reflexão permanente e compartilhada. Elas atraem o olhar de personalidades preocupadas em lutar contra a marginalização e a precariedade, tanto na França quanto no estrangeiro: militantes pela justiça social, homens e mulheres de cultura, pesquisadores em diferentes disciplinas, todos nos ajudam permanentemente a ter uma consciência clara sobre o que está em jogo na leitura em seu aspecto propriamente cultural, a inventar livremente novas práticas e a nos abrir a novas colaborações.

Na Colômbia, as bibliotecas inovadoras, do século XXI, foram denominadas parques bibliotecas, porque oferecem muito mais serviços, além dos livros para leitura e materiais audiovisuais. Funcionam como centros comunitários que oferecem treinamentos gratuitos, instrução cívica, construção da memória coletiva, atividades que estimulam a criatividade, auditório, galeria de arte, área de jogos para crianças, laboratórios de informática e, é claro, uma área externa onde os visitantes podem interagir e relaxar.

O Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín (SBPM) é um conjunto de bibliotecas públicas da cidade, organizadas em rede, para operar como um centro de desenvolvimento integral e cultural. A promoção da leitura e o fortalecimento da rede de bibliotecas e, mais, outras ações culturais promovem

a cidadania e produzem capital social (PEÑA GALLEGO, 2011). Medellín é uma região marcada pelo narcotráfico e pela violência, fatores determinantes para o alto índice de pobreza que envolvem uma cidade com poucas oportunidades para a maioria de sua população. “A desigualdade não é apenas uma questão de capacidades e aptidões individuais: é um fato social”. (USHERWOOD, 1999, p. 33).

A proposta para a concretização de um plano setorial para as bibliotecas públicas de Medellín foi apresentado e realizado entre 2004-2007 e seu objetivo geral era elaborar um plano setorial de bibliotecas que permitisse orientar, reordenar, fomentar, criar, desse suporte e acompanhasse os processos educativos de formação da comunidade em geral (PLAN..., 2004, p. 6). Foi o embrião para se construir as bibliotecas parque. Essas bibliotecas conjugam estratégias entre diversas instituições, num mesmo espaço social para gerar coesão social e novas formas de interações e convivências. É primordial a criação de um modelo que seja inspirado pelas realidades onde se inserem, pelas pessoas a quem se destinam.

A biblioteca parque é um espaço urbanístico que visa a transformação de uma zona urbana que precisa de intervenção em três eixos fundamentais: educativo, cultural e social.

Através da educação o cidadão tem acesso ao conhecimento usando os canais de informação virtuais e presenciais das Bibliotecas Parque, apoiados em programas criados para uma educação permanente. No eixo cultural, o indivíduo toma consciência da diversidade cultural e de seus direitos civis, compartilhando os processos de criação, produção e distribuição dos objetos culturais. Do eixo social, o cidadão adquire competências para a vida comunitária, direito à inclusão para atuar como protagonista de processos constitutivos da sociedade, tendo como base o diálogo, a tolerância e a convivência. A cidade se transformou literalmente com a inauguração de cinco bibliotecas parques, sendo que uma delas, se insere dentro de um parque para

que os leitores usufruam da leitura ao ar livre. Hoje, Medellín é a cidade colombiana com maior oportunidades educacionais.

As oportunidades que qualquer indivíduo tem na vida, as suas capacidades, são em maior ou menor grau, o resultado do lugar que esse indivíduo ocupa na sociedade. A ideia de igualdade tem desempenhado um papel significativo no desenvolvimento dos serviços públicos (USHERWOOD, 1999, p. 33).

O projeto se instalou em 2006, com a abertura da Biblioteca Parque Presbítero José Luis Arroyave-San Javier. O governo acredita que 72 bairros estejam sendo beneficiados por essas bibliotecas.

O nome das cinco bibliotecas parque são:– España-Santo Domingo, Belén, León De Greiff-La Ladera, Tomás Carrasquilla-La Quintana e Presbítero José Luis Arroyave-San Javier – homenageia diferentes colaboradores.



Figura 4. *Parque Biblioteca España - Medellín. Foto: Carlos Vidal A.*

Para Cáceres (2010) o envolvimento na formulação de um projeto dessa natureza tem que levar em consideração a viabilidade econômica, o meio ambiente, a igualdade. Deve ser um projeto que se preocupe com as vocações, com a cidadania e que fortaleça e produza o capital social como:

- Confiança, espírito e capacidade associativa

- Sentimento de pertencer e autoestima, de identidade, de participação (CÁCERES, 2012, p. 71).

No Brasil, particularmente no Rio de Janeiro, as bibliotecas parque vêm sendo construídas em áreas de exclusão social, duas (2) bibliotecas públicas, já existentes, passaram por obras para se reconfigurarem com o novo conceito de biblioteca.

No Brasil foi possível criar conceitos diferentes para a mesma instituição, uma vez que separar o acesso ao conhecimento da criação de um conhecimento novo é uma operação difícil. Inclusive surge um complexo; que nome dar a essa instituição? (MILANESI, 2003, p. 210).

As bibliotecas parque do Estado do Rio de Janeiro são:

- A Biblioteca Parque de Manguinhos, inaugurada em 2010 (a primeira do Brasil).
- A Biblioteca Pública de Niterói (BPN), já existente anteriormente, desde a época em que Niterói era a capital do Estado do Rio de Janeiro, e foi reinaugurada como biblioteca parque em 2011.
- A Biblioteca Parque da Rocinha, inaugurada em 2012.
- A Biblioteca Parque Estadual, reinaugurada em 2014.

Essas bibliotecas, inspiradas nas bibliotecas parque da Colômbia, têm como função, o acesso imediato e fácil à informação. Além de promoverem a transformação do conceito de leitura, apresentam espaços dinâmicos e visam a construção de uma sociedade mais igualitária, aberta a todos.

Reconheceu-se que as políticas e instituições públicas como as bibliotecas públicas têm um papel a desempenhar na superação dessas desigualdades (USHERWOOD, 1999, p. 34).

Como as outras bibliotecas similares, de terceira geração e parque da Colômbia, criam um ambiente de convivência e convergência na comunidade,

contribuindo para a diminuição da violência e para a inclusão social. Abordaremos sobre duas dessas bibliotecas no Estado do Rio de Janeiro.

A Biblioteca Parque de Manguinhos é um espaço cultural e de convivência, com ampla acessibilidade, e oferece à população salas de estudo e leitura, espaços para reuniões, serviços para portadores de necessidades especiais, catálogo bibliográfico online, espaço infantil, jardim de leitura etc. “Quando se fala em centro de cultura, a ideia genérica é que se trata de uma outra instituição” (MILANESI, 2003, p. 210).



Figura 5. *Biblioteca Parque de Manguinhos - RJ. Foto: MiMos Literários.*

A Biblioteca Pública de Niterói (BPN) está localizada na Praça da República, um dos marcos arquitetônicos da região central da cidade. Juntamente com a delegacia de polícia civil, o fórum, o Liceu Nilo Peçanha e a Câmara Municipal, forma um testemunho vivo da arquitetura do começo do século XX. O projeto de construção da praça e dos respectivos prédios foi idealizado em 1913, com o objetivo de ali se fazer o grande centro cívico de Niterói. Hoje, a BPN é um importante espaço cultural da cidade e tem um forte vínculo com a comunidade. (2015).

A rede de bibliotecas parque trabalha com o mesmo conceito que define as ações funcionais e as atividades que permeiam todas as ações, mas cada uma das bibliotecas preserva sua identidade de acordo com sua realidade. Em entrevista feita com a Coordenadora Educativa e uma das bibliotecárias da BPN pudemos ter uma compreensão mais profunda sobre as mudanças que envolvem as bibliotecas públicas.

A BPN é a segunda de uma rede de bibliotecas parque que a Secretaria de Estado de Cultura do Rio de Janeiro (SEC) vem implementando, com o objetivo de estruturar um novo patamar de atendimento. Tendo como principais referências as bem-sucedidas experiências de Medellín e Bogotá, na Colômbia, é um espaço cultural com qualidade física, humana e de serviços. A biblioteca ganhou novo mobiliário, espaço infantil, exposições individuais de filmes, saraus de poesia, shows de música e leituras dramatizadas. Além de todas as novidades, a BPN ainda abriga uma importante fonte histórica: a sede da Academia Fluminense de Letras. O prédio é uma inspiração neoclássica e é tombado pelo Instituto Estadual do Patrimônio Cultural (Inepac). Lembramos de Patte ((2012) relatando a abertura da biblioteca infantil num bairro pobre de Paris, em 1965:

O que existia de tão extraordinário nessa biblioteca? Pela primeira vez, construiu-se uma biblioteca para crianças na França. O conceito arquitetural repousava sobre uma análise precisa de modo de apropriação dos espaços por crianças de todas as idades que viveriam lado a lado e circulariam com toda liberdade. A arquitetura, é simples e bela, ainda que audaciosa. Hoje, o prédio é classificado como monumento histórico. As crianças do bairro se mostram sensíveis à sua beleza. Elas nos dizem: Como é bonito, e é para nós!

Setenta e seis anos depois de sua fundação, a BPN sofreu uma obra de peso, que fez com que renascesse engrandecida de seu projeto inicial: uma biblioteca pública de referência, dinâmica, moderna, um polo aglutinador e uma instituição fundamental para a construção de uma sociedade democrática, igualitária e aberta a todo tipo de conhecimento.



Figura 6. *Biblioteca Pública de Niterói. Foto: Caru Ribeiro.*

A BPN através de parcerias com a UFF, através do curso de Doutorado em História, oferece cursos de extensão, regulamentados e com certificados para quem assiste. Proporciona cursos voltados para a capacitação de professores, de mediadores e outros; promove palestras e tem uma parceria intensa com a rede pública e particular de ensino.

O público é muito amplo e os serviços oferecidos a eles também. É um espaço de convivência e há um mediador social para lidar com os conflitos. A BPN também possui uma biblioteca infantil, que vai de 0 a 10 anos, e muitos trabalhos são desenvolvidos nesse espaço, seguindo a criança para saber aonde ela está. E ela está no espaço da:

democratização da informação é a única possibilidade de garantir uma sociedade democrática. Não há democracia sem o acesso livre a quaisquer informações [...]. E a população analfabeta, mal formada, desprovida de qualquer estímulo para pensar em seu próprio meio, poucas possibilidades tem para ultrapassar seus próprios limites [...]. Não existe uma linha divisória entre a informação e a ação cultural [...]. O caminho é o espaço polivalente onde as pessoas encontram as possibilidades de pensar e de se expressar com a liberdade possível. O nome, o tempo definirá (MILANESI, 2003, p. 212-214).

Então, qual seria a ideia central da biblioteca parque? É se propor estar à frente, visando a criança do Século XXI, dando-lhe protagonismo por criação, é oferecer várias linguagens que poderão estar fora do livro. Contudo, biblioteca o foco é o livro. O acervo e todas as atividades vão desde a linguagem infantil até a linguagem de pesquisa. Nós somos um (1) grupo e pensamos conjuntamente. A biblioteca hoje é o compartilhamento, trabalhos em parceria, criando identidade. Somos uma biblioteca humanista. Temos uma equipe multidisciplinar e é um diálogo constante com a cultura, com a informação, com a educação.



Figura 7. Biblioteca Infantil BPN. Niterói. Foto: Vânia Laranjeira.

4.3 BIBLIOTECA COMUNITÁRIA

A premissa da biblioteca comunitária é criar um diálogo cultural com a comunidade, democratizar a informação, facilitar o estudo, criar hábitos de leitura e propiciar a inclusão digital dos cidadãos que a frequentam, entre outros programas e atividades, contribuindo dessa forma para a diminuição das diferenças socioeconômicas.

Observando o princípio da declaração da UNESCO sobre bibliotecas públicas, percebe-se que o Brasil está longe de alcançar o ideal nesse aspecto, principalmente se forem analisados os dados oficiais e divulgados na mídia

sobre os baixos índices da qualidade da educação, particularmente em ambientes de níveis socioeconômicos baixos, como verificam-se em comunidades periféricas das grandes cidades como o Rio de Janeiro. Para suprir essa carência surgem as bibliotecas comunitárias, cujo conceito ainda é discutido entre especialistas da área. Nesta pesquisa será adotado o conceito de Machado (2009) por representar com mais pertinência o campo de estudo adotado na metodologia.

Podemos identificar as bibliotecas comunitárias como projetos vinculados a um grupo particular de pessoas, sem vínculo direto com o Estado, que têm como objetivo atender esse mesmo grupo, os quais possuem os mesmos problemas, os mesmos interesses e a sua própria cultura, seja esse um grupo de especialistas em paleontologia, um grupo de imigrantes, ou ainda um grupo de moradores de uma comunidade considerada de risco. Estas pessoas juntas constituem-se como agentes coletivos, que por meio de práticas sociais interferem numa realidade agindo de maneira transformadora (MACHADO, 2009, p. 91).

Prado aponta que “em pesquisas históricas feitas em várias bibliotecas e arquivos brasileiros não foi encontrada nenhuma escrita [...] sobre a gênese da biblioteca comunitária no Brasil” (PRADO, 2009, p. 367). Machado (2008, p. 70) identificou que “nas décadas de 1920 e 1930, os movimentos operários por representar com mais pertinência o campo de estudo adotados anarquistas preocupavam-se em organizar centros culturais e bibliotecas” e Prado (2009) relatou que a partir de 1985 o número dessas bibliotecas cresceu consideravelmente no Brasil.

Segundo Prado (2009), o conceito de biblioteca comunitária seria uma variante do próprio conceito de biblioteca, mas com uma estrutura própria, pois as bibliotecas comunitárias criam associações e buscam parcerias e apoio em diversos segmentos da sociedade.

Almeida Junior (1997, p. 94) destaca que “Biblioteca Conjunta Comunitária é uma abordagem apresentada por Carmina Nogueira de Castro Ferreira, para vincular biblioteca pública e biblioteca escolar”. Ele ratifica que o conceito partiu de uma experiência americana do início do século XX que procurava articular e

integrar bibliotecas públicas e bibliotecas escolares, denominando o resultado dessa aglutinação de “biblioteca conjunta comunitária.

Machado e Vergueiro (2010), perceberam que a falta de bibliotecas públicas e escolares é o motivo para a criação dessas bibliotecas. Os autores, para uma compreensão mais explícita do fenômeno, classificam as bibliotecas comunitárias em dois segmentos: as que partiram de iniciativas individuais,

De uma maneira voluntária, seguindo princípios filantrópicos, o agente organiza o espaço visando compartilhar seu conhecimento e seu prazer de leitura e, assim, contribuir para melhorar os níveis de leitura, educação e cultura da sua comunidade (MACHADO; VERGUEIRO, 2010, p. 146).

E existem as que foram criadas pela iniciativa coletiva. A ação coletiva pode partir de membros da comunidade, advindos de movimentos sociais internos, ou de fora da comunidade, como, as ONGs que se caracterizam como

[...] instituições e fundações vinculadas a empresas, a instituições educacionais, assim como cooperativas, associações de bairros, escolas de samba e entidades religiosas, ou, ainda, organizações criadas especificamente para esse fim. (MACHADO; VERGUEIRO, 2010, p.148).

É interessante notar que Machado e Vergueiro (2010) abordam o caso das Bibliotecas Vaga Lume, da Amazônia, em que a maioria das bibliotecas se denominam bibliotecas comunitárias. No entanto, canonicamente, são bibliotecas escolares, e a comunidade acaba se apropriando do espaço também. Esse exemplo é significativo pois ratifica a falta das bibliotecas públicas e escolares tornando essa aglutinação um fenômeno bastante presente.

Embora essa tipologia de bibliotecas exista em todo o país, Prado (2010) verifica que há pouquíssimos exemplares desse modelo no Brasil o que compromete a ação educadora e de transformação dos atores nas comunidades de periferia e do interior brasileiros. Diagnosticamos na falta dessas bibliotecas, grandes percalços e instabilidade na manutenção delas.

Através de um estudo realizado entre 2006 a 2008 diagnosticou-se 350 experiências dessas bibliotecas no Brasil. (MACHADO; VERGUEIRO, 2010).

As bibliotecas comunitárias apresentam uma configuração simples, mas com uma complexa situação em seu entorno. Simmel (2010) entende as estruturas complexas com a entrada de um terceiro elemento num fato que possui uma relação díade. Nesta perspectiva, as diferenças relativamente simples nem sempre são fáceis de analisar. Não obstante, esta complexidade para o autor é uma característica fundamental da modernidade. Diante dos princípios apontados, a complexidade das bibliotecas comunitárias é enfocada por Prado quando destaca que:

Deve fazer aqui, entretanto, uma observação visando esclarecer que não se pode pensar que as ações desses territórios sejam padronizadas, porque cada um tem suas características próprias que os fazem ser totalmente diferentes de outras formas de organização (PRADO, 2009, p. 372).

Dentre as maiores transformações vivenciadas, nos últimos 50 anos do século XX, em diversos campos, há um consenso de que uma delas é a disseminação dos meios eletrônicos, “a internet”. A internet e a web 2.0 tiveram um impacto sobre a vida cotidiana das pessoas, trazendo um novo paradigma e o fato de que as interações não se localizam mais presencialmente. Neste universo estão presentes inúmeras possibilidades de padrões de sociabilidade, com impactos variáveis. A internet é o campo por excelência das sociabilidades desterritorializadas e globais, mas não significa que as pessoas, através da internet, se afastem de seu cotidiano, dos lugares de sociabilidade ancorados territorialmente e nem que na internet só exista no padrão único de laços, os laços fracos. A verdade o que acontece é uma complexa interconexão entre vínculos, comunicações em fluxos e recursos sem base territorial e uma forte âncora das sociabilidades. Cria-se assim, uma nova esfera pública, ampliada com repercussões multilocalizadas. Agora, o território, talvez antes profundamente autarquizado, hoje se desloca, se reconstrói, através justamente do fato de que seus elementos fundantes, os indivíduos que

constroem seus cotidianos, interagem também em outros campos espaço-temporais e desta forma intensa vão ressignificando, portanto suas identidades.

Há um papel importante desempenhado por esse tipo de biblioteca que é ser um território de preservação da memória social, assumindo-se como uma organização que vai além de um espaço de leitura, englobando outros aspectos socioculturais como localismo *versus* cosmopolitismo, a desterritorialização, o desenraizamento, a hibridização, a globalização e, especialmente, a erradicação do analfabetismo. Assim, a autonomia e a temporalidade das bibliotecas comunitárias são variadas e segundo Prado:

As bibliotecas comunitárias como territórios de memória, informação e conhecimento são forçadas a atuar desta forma, porque têm como compromisso ímpar elaborar programas dinâmicos de leitura, escrita, pesquisa e similares para compor o sistema de conhecimento local, valorizando assim a restauração, a restituição da memória e a valorização da oralidade da população local. (PRADO, 2009, p. 373).

As bibliotecas comunitárias são territórios construídos pela própria comunidade, ou construídas para a comunidade e possuem flexibilidade e uma postura de autonomia; engajadas com o comprometimento dos direitos de cidadania, inclusão digital e transformação social, assumem esse papel e contribuem para a formação de cidadãos mais críticos, com raciocínio lógico, hábeis na tomada de decisão e no domínio das diferenças. Desta forma, Almeida e Machado (2006) concluem que os serviços das bibliotecas comunitárias melhoraram a competência dos estudantes nas escolas e na sua maneira de ver o mundo.

Pode-se verificar que o conceito de analfabetismo engloba outras ideias que vão além da leitura e da escrita, mas outras subjacentes e que a informação e o conhecimento, através de “leituras” proporcionam. Para Prado e Machado (2008, p. 3), um dos fatores de relevância da biblioteca se alicerça:

no trabalho de organização, gestão e acesso democrático à leitura, à escrita, à informação e conseqüentemente ao conhecimento. Ou seja, a biblioteca comunitária deve imprimir uma dinâmica para transformar essas bibliotecas e centros de

cultura em locais ou territórios com narrativas de memória sobre as diferentes experiências das comunidades.

4.4 LEITURA

Que papel pode ter a leitura na biblioteca para as comunidades de baixa renda? Em consequência disso, crianças e jovens que vivem em favelas ou espaços pobres costumam ter uma escolaridade deficiente. As desigualdades socioeconômicas proporcionam o aumento da violência representada pelo abandono precoce da escola, o envolvimento com as drogas e com o crime. Contudo, o encontro com várias modalidades de leitura como o livro, o teatro, as artes em geral, esporte e o compartilhamento com pessoas, mobiliza todos para um objetivo coletivo e assim, gera recursos educacionais e culturais e possibilita recursos econômicos melhores.

A leitura não se desenvolveu em uma só direção, a extensão. Assumiu muitas formas diferentes entre grupos sociais em diferentes épocas. Homens e mulheres leram, para salvar suas almas, para melhorar seu comportamento, para consertar suas máquinas, para seduzir seus enamorados, para tomar conhecimento dos acontecimentos de seu tempo e ainda simplesmente para se divertir (BURKE, 1992, p. 212).

Em 1972, a UNESCO apresenta documento sobre a Educação ao longo da vida. Criam-se espaços não formais de educação pela socialização democrática.

Não se trata de idealizar essas sociabilidades ou de esperar mais do que elas poderiam oferecer. É evidente que, aqui como em outros lugares, há panelinhas, corporativismo, lutas de interesses, conflitos de reconhecimento, rivalidades entre associações, ou entre instituições, ofícios, correntes teóricas. Constitui-se mesmo, de modo bem interessante, uma espécie de rede flexível, ou melhor, de movimento. (PETIT, 2009, p. 171)

Em 2003, a UNESCO declara a década da alfabetização que estimula a aprendizagem da leitura, da escrita e uso delas para obter informação e comunicar-se. A leitura e a escrita compõem atividades que induzem a reflexões que estão relacionadas a construções diárias que envolvem memória,

ideias e sonhos. Manguel (1997) enfatiza que uma multidão analfabeta é mais fácil de dominar, então, uma vez que a leitura não pode ser desaprendida e o segundo melhor recurso é limitar o seu alcance.

A leitura envolve atividade dinâmica, abrangente e integrada à experiência pessoal do leitor, incorporando aspectos sensoriais, emocionais e racionais. Segundo Petit (2009) há um envolvimento entre o leitor e o livro, onde se formam laços com o autor e que se expandem em laços com os personagens, com suas vidas fictícias e assim são desenvolvidas redes, apropriações das narrativas, num contínuo atemporal. Quem lê nunca está só.

A base da estrutura psíquica do sujeito é inaugurada na infância, sendo que tal subjetividade está em movimento numa sucessão contínua de estabelecimento de laços que não se configuram apenas no acréscimo de informações nem de forma totalmente consciente; ao contrário, é um processo que inclui, o acréscimo, a associação, a exclusão, a transformação de informações, operações (in) conscientes que, de alguma maneira, mobilizam o sujeito (GHIRALDELO, 2005, p. 205).

A experiência vem mostrando como as pessoas se utilizam da leitura para a compreensão da realidade social e a sua integração com a mesma. A atividade de mediação de leitura consiste em um ato de ler para crianças, jovens ou adultos buscando introduzir o livro como rotina na vida do leitor, permitindo amplo acesso ao material impresso, para que ele se sinta atraído não só pelo seu conteúdo, mas também, pelo seu formato, ilustrações e demais recursos gráficos.

A mediação é um ato socializante e entendemos que construímos nossa identidade, valores e visões de mundo por meio da linguagem, nas mais variadas formas. As narrativas escritas resgatam experiências vividas e incita o imaginário pessoal e coletivo, o olhar e os significados, as diferentes maneiras de ver o mundo, seu mundo. Petit (2009, p. 168) aponta que:

Na verdade, em muitos desses clubes de leitura – não em todos, é sem dúvida um projeto político [...] à construção de uma sociedade que seria ao mesmo tempo mais democrática e mais solidária.

No Brasil, a educação básica é deficiente para formar indivíduos com competências informacionais, atuantes e com visão crítica. São necessárias políticas complementares para desenvolver na criança, no jovem e mesmo nos adultos, o gosto pela leitura, o prazer com o livro. Chartier (2007) deu ênfase ao papel das bibliotecas relacionando-as à instrução do povo. Frisa que depois da escola é a biblioteca que permite a todos a escolha da leitura como um ser humano livre.

Segundo Palhares (2015), o Brasil ficou na 60ª posição no ranking mundial de Educação, divulgado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Entre 76 países avaliados, nos quesitos de Ciências e Matemática, um terço de todos os países do mundo, o retrato da Educação brasileira foi revelado. A OCDE ressalta a potencialidade do Brasil mas para isso tem que proporcionar uma educação básica universal para todos adolescentes até os 15 anos. Em 2012, o Brasil figurava em 58º no ranking, ou seja, regrediu.

Tabela 1 – Categorias da Educação Básica no Brasil

	Duração	
Ensino Fundamental	(9 anos) de 6 a 14 anos	
Educação Básica	Educação infantil	Pré-escola: (2 anos) de 4 a 5 anos)
		Creche: (3 anos) de 0 a 3 anos)

Fonte: INEP/MEC

A rede pública absorve em dados de 2012-2013:

- ✓ Creche: 63%
- ✓ Pré-escolar: 75%
- ✓ Fundamental: 85%

O Brasil, por enquanto, está perdendo esta batalha. É verdade que os índices de acesso à Educação tiveram avanços nas últimas décadas, 97,6% das crianças e dos adolescentes entre os 7 e os 14 anos estão na escola. Porém, os indicadores de permanência, as taxas de abandono que mostram os que não concluíram o ano letivo e o da evasão, assim como, os indicadores dos que não se matricularam no ano seguinte não caminham no mesmo ritmo: 1,3 milhões de crianças e adolescentes em todo o Brasil desistiram de estudar em 2013. As análises são baseadas em estatísticas nacionais de órgãos como a PNAD e IBGE. De acordo com o PORTAL EDUCAÇÃO (2015), as maiores desigualdades verificam-se quando se leva em consideração a raça ou etnia e a renda familiar das crianças em risco de abandono. Em cada 100 alunos que ingressaram no ensino fundamental, 36 concluem o ensino médio.

O governo brasileiro não tem, de fato, investido para a erradicação desse grande mal que é alimentado pelas altas taxas de violência e de consumo de drogas nas escolas e em seus entornos, basta olhar os noticiários para observar que educação e saúde são as primeiras áreas a sofrerem cortes e desacelerar incentivos públicos.

Estes fatores, aliado à ociosidade escolar como a falta de atividades internas para os alunos, como por exemplo, gincanas, campeonatos de várias modalidades de esportes, etc., aumenta a cada dia que passa a iniciativa coletiva para o encaminhamento de nossas crianças e jovens para as escolas ou de fazer com que os mesmos desistam da ideia de abandonar os estudos. As péssimas remunerações dispensadas aos professores e a desvalorização dessa profissão, também é um fator que desestimula os alunos, tendo em vista a péssima qualidade de ensino por conta dos baixos salários de todos os segmentos escolares.

Com base nessa reflexão, podemos afirmar que as principais causas do alto índice de evasão escolar em nosso país são: a violência e o consumo de drogas nas escolas, a falta de segurança para alunos e professores, a

ociosidade escolar, a desvalorização dos professores que não têm motivações para ministrar ensinamentos de qualidade e, principalmente, à falta de vontade política do governo brasileiro, porque que utiliza as verbas destinadas à educação, à segurança pública e às demais responsabilidades sociais para alimentar outras áreas, além das ações, ininterruptas de corrupção.

Além de toda essa problemática, nos deparamos com uma realidade aviltante para a sociedade brasileira: o analfabetismo funcional. Segundo dados do Indicador do Analfabetismo Funcional (INAF), 73% da população brasileira, em 2011, estava alfabetizada funcionalmente, porém só um em quatro brasileiros domina totalmente a linguagem nas mais variadas formas, fato que acarreta uma desqualificação para o mercado de trabalho

O Brasil apresenta hoje um avanço na área, mas ainda assim, as estatísticas mostram que apenas uma em três pessoas domina a habilidade da leitura. É no cotidiano e em espaços como as bibliotecas que surgem mais possibilidades de compartilhar práticas que evidenciam uma responsabilidade social, uma vontade de agir culturalmente, pedagogicamente, tendo a leitura como um instrumento transformador na democratização e na consolidação da Sociedade do Conhecimento.

Para os que vivem na América Latina, muitas das “crises” são consequência de uma exploração econômica selvagem, de processos de segregação prolongados, de uma dominação social feroz, ou de uma territorialização da pobreza (PETIT, 2009, p. 28).

Os índices são perversos em relação aos analfabetos funcionais brasileiros.

O documento Retratos da Leitura no Brasil (2012) mostra pesquisa realizada em 2011, pelo Instituto Pró-Livro, em sua terceira edição. Num total de população brasileira de 191.435.389 (PNAD 2009) foram realizadas 5012 entrevistas pessoais, em 315 municípios, entre 11 de junho de 2011 e 3 de julho de 2011, numa amostragem representativa de 178.082.033 pessoas com cinco ou mais anos de estudo. Com indicadores de questões minuciosas,

escolhemos os resultados sobre a leitura entre os brasileiros: penetração da leitura, cuja questão era a quantidade de livros lidos nos últimos três meses.

Leitor seria aquele que leu um livro e não-leitor seria aquele que não leu, mesmo que tivesse lido num período de doze meses antes dos últimos três meses. Com um intervalo de confiança estimado em 95% e margem de erro 1.4 p.p. para cima ou para baixo, a penetração da leitura em 2007 que era de 55% de leitores abaixou em 2011 para 50% de leitores. Em relação ao uso da biblioteca, 24% das pessoas frequentam e dessas 70% frequentam a biblioteca porque estudam e 76% das pessoas não frequentam.

Considerando-se o contexto atual da sociedade é fundamental entender e comparar a nova geração que já nasceu no ambiente da internet e da web 2.0. Essas crianças e jovens têm uma habilidade para lidar com as novas tecnologias muitas vezes maior que outros usuários, inclusive seus professores. Além disso, na maioria das escolas públicas faltam recursos para manutenção dos equipamentos, falta biblioteca escolar e falta interesse em colocar em prática ações voltadas para o incentivo à leitura baseadas, em diretrizes para uma política pública sugeridas pelo Plano Nacional do Livro e da Leitura do Estado e da Sociedade (PNNL). Para esses estudantes, a liberdade que a internet proporciona abre um universo de informações oriundas de todas as mídias, mesmo que sejam menos relevantes e insuficientes, no valor teórico, para torná-los aptos ao entendimento mais reflexivo da leitura feita. Argumentamos que essas novas tecnologias devem suscitar um novo olhar nos fins pedagógicos da leitura, para que o livro possa competir com essa magia comunicacional obtida pela internet.

Indagado sobre a quantidade de livros que o brasileiro lê por ano, Roger Chartier (2012) respondeu:

Em primeiro lugar, me parece que o ato de ler não se trata necessariamente de ler livros. Essas pesquisas que perguntam às pessoas se elas leem livros estão sempre ignorando que a leitura é muito mais que ler livros. Basta ver em todos os comportamentos da sociedade que a leitura é uma prática

fundamental e disseminada. Isso inclui a leitura dos livros, mas muita gente diz que não lê livros e de fato está lendo objetos impressos que poderiam ser considerados [jornais, revistas, revistas em quadrinhos, entre outras publicações]. Não devemos ser pessimistas, o que deve pensar é que a prática de leitura é mais frequente, importante e necessária do que poderia indicar uma pesquisa sobre o número de livros lidos.

O que é ler? Qual a sensação que sentimos no ato da leitura? O livro sempre foi o principal objeto da leitura mas hoje, o livro perdeu a supremacia como suporte único da leitura e nos perguntamos qual será seu papel na sociedade doravante. A Sociologia da leitura para mensurar o uso da leitura constroi dados estatísticos sobre o ato de ler e isso é importante para a criação de práticas e políticas. Mas para saber o sentido que as pessoas dão à leitura deveria ser utilizado um método híbrido com entrevistas suplementares que proporcionariam um diagnóstico mais próximo da realidade, já que a leitura não pode ser interpretada em números por se tratar de um fenômeno subjetivo para aquele que lê. Leenhardt (2013, p. 79) destaca que a:

Sociologia da leitura é uma maneira de se informar, de conhecer, é uma metodologia que busca conhecer o modo como os indivíduos leitores constroem, pelo ato de ler, seu contato com essas figuras possíveis [...].

O fomento da leitura é um dos maiores objetivos da biblioteca pública e comunitária, pois é a base para atingir o propósito de emancipação política e atribuir sentido para os processos de interação.

Os estudos sobre o letramento mostram que a questão não é o que a leitura pode fazer com as pessoas, mas, sim, o que as pessoas podem fazer com a leitura. A leitura envolve atividade dinâmica, abrangente e integrada à experiência pessoal do leitor, incorporando todos os seus sentidos, sua emoção e seu intelecto. Qual o conceito que os leitores têm sobre biblioteca, sobre a leitura e sobre transformação social? Como constroem esse entendimento? A transmissão de informação leva o receptor a apropriar-se da informação, redefini-la a partir de seu próprio contexto e dos links que pode fazer. O valor da leitura e da informação é o que significa individualmente mas não resolverá todos os problemas da sociedade mas, sem dúvida,

instrumentaliza melhor as pessoas para terem uma visão mais crítica sobre seu contexto, suscitando ideias em busca de soluções para enfrentar o dia a dia.

Os espaços sociais e a posição de seus atores refletem a ligação entre os vários discursos que se escondem em seu interior, mesmo sendo o silêncio, pois nem a fala nem o silêncio falam por si. “Informação e leitura são, portanto, processos no quadro dos fenômenos que se inscrevem na esfera social” (MARTELETO; NÓBREGA; MORADO, 2013, p. 96).

Qualquer leitura que se faça reflete múltiplas interpretações, pois essas estão submersas em discursos prévios e é preciso buscar a lógica interna dos determinados grupos e as suas narrativas e próprias interpretações. Para a pergunta de Petit (2012, p. 160) “por que ler”, ela mesma responde:

trata-se de revalorizar as palavras as trocas de linguagem, e de estimular a oralidade nos debates, relatos de histórias, análise de dados, assim como na escrita (ler e escrever sendo concebidos como momentos inseparáveis de um mesmo processo), contribuindo para que cada um seja “um indivíduo político que encontra na leitura um instrumento de reflexão que lhe permite ser mais ativo em seu destino e no destino de seu bairro, de seu local de trabalho, da comunidade onde vivem sua família e seus amigos.

Verifica-se que a criação de capital social advém de relações sociais formais e informais entre indivíduos, estabelecidas por eles próprios ou proporcionadas por instituições sociais e políticas públicas eficientes. A sociabilidade proporciona a descoberta do outro e refina as relações humanas. Além disso, a leitura em diversos tipos de documentos, abre novos espaços de interação. “Tendo em vista as mudanças do modo de vida, a leitura deixou de ser reservada a lugares específicos e pode ser feita a todo momento” (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 137). A leitura em sua multiplicidade provoca debates, trocas, encontros.

Nos cafés, após o trabalho, no momento do descanso, transmite e comenta entre si as últimas novidades do dia, as informações lidas nos jornais ou nas revistas. Assim, dá continuidade a uma tradição antiga ligada à vida citadina, rica

em confraternizações, reuniões, encontros onde as notícias circulavam e eram comentadas (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 127).

4.5 BIBLIOTECAS ESCOLARES CÍVICAS

A biblioteca escolar e a importância que exerce dentro das instituições de ensino deve não só facilitar a informação mas também promover a leitura e auxiliar os docentes nos processos de ensino-aprendizagem. Além disso, a biblioteca escolar ocupa um lugar central na escola sendo um espaço de relação entre pessoas, proporcionando a criação de grupos e gerando comprometimento uns com outros para que, nessa troca, possam elaborar conhecimento produzido por alunos e professores.

Sabemos que as relações de troca influenciam o acesso à aprendizagem possibilitando a descoberta de como fazer coisas novas e essa noção de rede é fundamental para a teoria do capital social. A IFLA (2006) sinaliza que o primeiro passo para alcançar metas educacionais é o desenvolvimento que deve ocorrer ao longo da vida, referindo-se a programas e orientações para o uso de biblioteca. Esse processo deve ter integração com a proposta curricular da escola, com as atividades de sala de aula, e conjuntamente, sala de aula e biblioteca promoverem ações planejadas entre professores e bibliotecários visando o desempenho eficiente dos alunos.

Quando chegam à escola as crianças já contam com um repertório de representações e explicações da realidade. Suas habilidades de linguagem e outras variam [...]. Sabe-se que as experiências anteriores da criança afetam sua habilidade de usar a linguagem e de expressar seus pensamentos. É preciso que tais experiências encontrem na escola um lugar para manifestação, pois, além de constituírem um fator importante no processo de aprendizagem, poderão ser ampliadas, transformadas e sistematizadas, com a mediação que ocorre no espaço escolar (KUHLTHAU, 2009, p.30).

No Brasil, a biblioteca escolar, só recentemente tem sido alvo de reflexão. Quase não existem essas bibliotecas nas escolas públicas, tanto municipais quanto estaduais. Contudo, podemos encontrar em um passado remoto da história brasileira, a gênese desse tipo de biblioteca e que está ligada aos

“primórdios nos colégios religiosos, especialmente nos dos Jesuítas que aqui foram chegando, em caráter particular no Estado da Bahia, por volta de 1549 [...]” (SILVA, 2011,) p. 490). Segundo Silva (2011), a expressividade das bibliotecas escolares em colégios religiosos foi decaindo no século XIX com o advento das novas escolas particulares voltadas para a elite brasileira. No final do século XIX, a biblioteca escolar aparece com uma nova configuração nas novas escolas consideradas mais carentes, principalmente as públicas. No entanto, vale a pena retratar um episódio memorável relacionado à Educação e à Biblioteca Escolar no Brasil.

Em 1881, foi proposta uma pauta numa Conferência Pedagógica realizada pelo Senador Leôncio de Carvalho, e que reunia nomes ilustres da época, para a realização de um Congresso de Instrução que se realizaria em 1883. O Congresso em questão, seria organizado em 1882, por uma comissão nomeada pelo senador Leôncio de Carvalho e coordenada pelo Conde D’Eu. A ideia era trazer para o município da Corte (Rio) professores das escolas elementares, secundárias e profissionais, e superiores das províncias. A pauta constituiu-se de vários itens e escolhemos os mais pertinentes para o objetivo deste trabalho:

- Realizar um grande diagnóstico da educação popular, aquela que era dirigida ao povo nas províncias.
- Organizar ou reorganizar o ensino elementar de forma a fazer valer a obrigatoriedade de ensino. Penalização dos pais que não matriculem seus filhos e não zelem pela sua frequência à escola.
- **Organização de bibliotecas** e museus nas escolas; melhoria do material didático (grifo da autora).
- Criação de um fundo para financiar as reformas necessárias na educação elementar, no município da corte e nas províncias.
- Discutir o aprendizado/rendimento do aluno.
- Discutir os problemas relativos aos cursos de formação de professores.
- Discutir a situação do magistério: a questão salarial e a escassez de professores qualificados.

- Expansão da oferta de ensino técnico para jovens pobres.
- Os problemas da educação de adultos no meio rural (PAIVA, 1987).

Diante desse quadro, podemos inferir que no decorrer desse cento e trinta e quatro anos, muitos desses problemas continuam iguais e que a situação da Educação no Brasil, incluindo o Ensino e a Biblioteca, continuam sofrendo descaso por parte dos governos de uma maneira geral. Nesta perspectiva, Moro e Estabel (2011) analisam que a biblioteca do presente vê o sujeito não apenas com seu lado humano mas também social.

A biblioteca escolar modificou a sua ação, antes voltada para o acervo e agora inclui o usuário, amplia seu espaço restrito, abrange a sala de aula e outros setores da escola e chega à comunidade (MORO; ESTABEL, 2011, p. 13).

A biblioteca escolar com o perfil de engajamento cidadão cria uma rede que envolve mais do que a informação e do conhecimento, integra pessoas, outras instituições ou organizações e novas aprendizagens numa ampla participação de diversos segmentos da sua comunidade. Kranich (2012) sugere que os educadores devem ensinar e ajudar seus alunos a olhar além da sala de aula, para as grandes questões do mundo, incentivando-os a aplicar suas habilidades para os problemas do seu entorno. Essa é uma das aprendizagens que se estendem ao longo de suas vidas.

Desta forma, estabelecemos uma pequena discussão sobre a biblioteca escolar e pudemos verificar o estado da arte desse tipo de biblioteca ainda hoje no Brasil. Sabemos que várias questões aqui apresentadas se refletem sobremaneira nas desigualdades apresentadas nas escolas e no decorrer da vida de nossas crianças e jovens que vivem em comunidades pobres. Por isso é imprescindível o cumprimento da Lei 12.244/2010 que já está em vigor mas ainda distante de sua efetivação. A lei de 24 de maio de 2010, sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º As instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas , nos termos desta Lei:

Art. 2º Para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura.

Parágrafo único. Será obrigatório um acervo de livros na biblioteca, de no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares.

Art. 3º Os sistemas de ensino do País deverão desenvolver esforços progressivos para que a universalização das bibliotecas escolares, nos termos previstos nesta Lei, seja efetivada num prazo máximo de dez anos, respeitada a profissão de Bibliotecário, disciplinada pelas Leis nos 4.084, de 30 de junho de 1962, e 9.674, de 25 de junho de 1998.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de maio de 2010; 189º da Independência e 122º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Carlos Lupi

O parágrafo terceiro dessa lei enfatiza ainda que sejam empregados esforços, para que a lei seja efetivada num prazo máximo de dez anos e que somente o bibliotecário deve exercer a tarefa de dirigir a biblioteca.

Essa iniciativa é fundamental para a valorização da biblioteca escolar nas escolas públicas, principalmente. Estratégias eficazes das bibliotecas em escolas podem promover oportunidades ímpares no sentido de gerarem capital social e com isso potencializar recursos fundamentais aonde se localizam.

4.6 CAPITAL SOCIAL E AS BIBLIOTECAS

Nesta subseção, buscamos refletir sobre uma questão trazida por vários autores do mundo todo, da área de Biblioteca: seria a biblioteca pública uma criadora de capital social? Diante disso, perguntamos: seria a biblioteca

comunitária geradora de capital social e consequentemente produtor de recursos educativos?

Em palestra informal em Londres [200-], Putnam, autor seminal sobre o conceito de capital social, sugere que a biblioteca pública seria um dos exemplos de como se utilizar de um recurso público para uma renovação cívica. Citando a Biblioteca Pública de Chicago, destacou a atuação da Diretora que percebeu que a função deste campo social, como um repositório de informação, havia sido ultrapassada. A partir disso, reorganizou a biblioteca transformando-a de um lócus de informação para um centro de comunicação e diante desse fato aumentou também o espaço para reuniões diversas, possibilitando uma estratégia de encontros entre várias comunidades e pessoas de diferentes origens.

Johnson (2010) considera que as bibliotecas públicas americanas ocupam um importante papel social em suas comunidades por intervirem na formação sócio-educacional e cultural em variadas faixas etárias e em demandas diferenciadas de informação. A pesquisadora canadense averiguou a relação entre biblioteca pública e o capital social da comunidade em geral e individual, buscando saber se a biblioteca pública americana, com a função social citadas, estaria então, ameaçada por esses novos tempos, caracterizados pela recente queda da economia americana, na crise de 2008, e pela mudança nos hábitos socioculturais pelo uso crescente da internet.

Este estudo preliminar de Johnson (2010) investigou a relação entre bibliotecas públicas e indicadores de capital social através de uma coleta de dados por questionário aplicados em três bibliotecas filiais, em bairros diferentes, de nível socioeconômico diferente, em uma grande cidade americana do Midwestern. Os resultados obtidos sugerem que há uma forte relação entre as bibliotecas públicas e o capital social, mas que são necessárias mais pesquisas para ampliar a base do estudo, utilizando técnicas híbridas de coleta de dados e incluindo também entrevistas com os usuários da biblioteca e os funcionários,

de modo a alcançar uma visão mais esclarecedora sobre como o capital social é criado.

O capital social está relacionado às interações sociais, ao capital cultural, a melhoria da qualidade de vida e a possibilidade de cooperação para resolver problemas. Depende ainda de investimento por parte dos atores, pois só existe enquanto um recurso coletivo. Hillenbrand (2005, p. 9) afirma que

existe um entendimento de que a biblioteca constrói capital social quando oferece um espaço que, utilizado por diferentes grupos sociais da comunidade, acomoda diversas necessidades e encoraja a interação social e confiança.

Cox et al. (2000) são apontados por Vårheim, Steinmo e Ide, (2008, p. 881) como:

[...] os únicos pesquisadores que elaboraram um mecanismo mostrando como a produção de capital social é compreendida como efeito colateral das atividades desenvolvidas pelas bibliotecas, sejam elas atividades básicas das bibliotecas ou envolvimento, além dos programados (outreach)/ atividades relacionadas com a comunidade.

As bibliotecas facilitam a interação social e a confiança e, assim, elas promovem o crescimento do acesso igual e do senso de igualdade dentro da comunidade e, desse modo, contribuem para o capital social. Segundo Cox et al. (2000, p. 7):

O capital social é acumulado como um produto adicional dessas interações que contribuem para a comunidade ou grupo social que percebem que o acesso à informação, como uma biblioteca, aumenta sua operacionalidade dentro da grande sociedade. Por outro lado, esses espaços fornecem capital social que, possivelmente, contribuem para a unificação do tecido social, mesmo que eles não sejam registrados ou reconhecidos.

Maciel Filho et al. (2009) identificaram, a partir de análise estatística que as atividades não básicas de aproximadamente 170 bibliotecas públicas municipais pernambucanas (média anual) entre 1998-2007, deram

oportunidade para desenvolver políticas públicas para o setor e contribuir, possivelmente, para a criação de capital social e desenvolvimento local.

É notório que algumas iniciativas podem alavancar o papel das bibliotecas na criação do capital social e sua relação com o desenvolvimento local. Maciel et al. (2010) sugerem que algumas medidas poderiam beneficiar essa interação aumentando o número de unidades municipais que oferecessem mais serviços em seus espaços e intensificando os serviços já oferecidos tais como: Concursos, fóruns/palestras, debates, danças, dramatizações, exposições, hora do conto, jogos, projeções, artes plásticas (oficina), teatro, visitas programadas, audições musicais, entre outros.

A biblioteca, como espaço público, fornece um lugar onde pessoas de várias classes, etnias, religiões e culturas podem de forma heterogênea compartilhar saberes e praticam a verdadeira democracia. Pelo que foi apresentado aqui entendemos que esse espaço social apresenta sobremaneira a ideia de “Terceiro lugar”, conforme propõe Oldenburg. A biblioteca desenvolveu sua configuração e hoje é reconhecida como biblioteca de terceira geração.

Segundo Vårheim (2007), os estudos, na área de capital social e bibliotecas públicas, estão ainda se iniciando mas o autor apresenta alguns pressupostos sobre a produção de capital social na biblioteca:

As bibliotecas públicas podem escolher entre três estratégias principais para a criação de capital social. Em primeiro lugar, as bibliotecas podem gerar capital social, através do trabalho com as associações voluntárias para encontrar formas de melhorar a participação nessas organizações e, assim, aumentar a participação em atividades comunitárias locais. Em segundo lugar, as bibliotecas podem desenvolver a sua capacidade como locais de encontro informais de pessoas. Em terceiro lugar, as bibliotecas podem criar o capital social no seu papel de fornecedores de serviços universais para o público. Destes, os segundo e terceiro vieses parecem, de longe, a mais promissora, porque a criação de capital social através de associações voluntárias é duvidoso. Contudo, a biblioteca pode promover capital social criando serviços e orientações para as crianças e suas famílias (VÅRHEIM, (2007, p. 421).

Este perfil de biblioteca se constitui num ponto central de desenvolvimento cultural e artístico de uma comunidade, favorecido através de parcerias com outras entidades. Ao agregar em sua missão o desenvolvimento social e pessoal, a biblioteca se apresenta como um dos principais agentes transformadores da sociedade, elevando o capital humano, cultural e educacional de seus usuários ao longo da vida. Ao promover serviços orientados às famílias, a biblioteca está criando mais capital social direcionado aos recursos educacionais, confirmando as observações de Bourdieu e Coleman quando destacam a família como a base do desenvolvimento educacional de crianças e jovens.

É surpreendente o protagonismo dessas bibliotecas com nova configuração em espaços vulneráveis. E são esses espaços que iremos analisar.

5 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção são apresentados os métodos e técnicas utilizados nesta pesquisa. De acordo com Strauss e Corbin (2008, p. 17) a metodologia é “uma forma de pensar sobre a realidade social e de estudá-la [...] e os métodos são um conjunto de procedimentos e técnicas para coletar e analisar dados”. Decidir qual o melhor método para empreender uma pesquisa é uma escolha determinante porque é ele o caminho que vai articular a teoria com a realidade empírica. Além disso, deve-se considerar que essa escolha terá que estar relacionada aos objetivos da investigação e como se pretende alcançá-los, através da utilização de instrumentos adequados.

Essa pesquisa está pautada numa abordagem qualitativa, pois lida com fenômenos das representações sociais como crenças, valores e atitudes. As metodologias quantitativas e qualitativas se preocupam com a adequação da amostra que vai definir os dados coletados e que servirão de base para as análises da pesquisa. Para Minayo (2011, p. 22), “[...] na abordagem qualitativa se aprofundam os significados” e para Strauss e Corbin a pesquisa qualitativa se define como aquela que usa um procedimento e análise de dados não quantitativos. Sobre esse tipo de pesquisa, os autores complementam ainda que:

pode se referir à pesquisa sobre a vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos, e também à pesquisa sobre funcionamento organizacional, movimentos sociais, fenômenos culturais e interação entre as nações (STRAUSS; CORBIN, 2011, p. 23).

Em se tratando de diversidade de métodos e técnicas de coleta de dados disponíveis para uso do pesquisador, a questão não é usar uma forma ou outra, mas entender como essas formas podem trabalhar juntas para dar conta de uma teoria. O uso híbrido das técnicas e métodos só faz ampliar e aprofundar e, portanto, a interpretação e compreensão dos dados. Neste trabalho, por investigar também um fato social contemporâneo, em espaço de desigualdade, num ambiente complexo, optou-se por escolher vários canais de informação para coleta de dados.

Como primeiro passo, empreendemos uma exaustiva pesquisa bibliográfica sobre capital social e sobre as bibliotecas que têm um caráter de equidade para sua comunidade. Essa pesquisa se fazia necessária para que pudéssemos construir o significado que as bibliotecas têm no tempo presente e o que representa a sua ausência para a sociedade. Essas categorias conceituais e a correlação entre elas nos pareceu conceitos básicos para levantar questões relevantes e possibilitar uma possível resposta para a questão que levantávamos: de que forma é produzido o capital social na Biblioteca Comunitária e quais os recursos culturais e educacionais advindos daí?

No recorte dado para empreendermos a investigação, decidiu-se pela Biblioteca Comunitária Paulo Coelho, que fica no complexo das favelas Pavão-Pavãozinho/Cantagalo, localizado na zona sul do Rio de Janeiro entre os bairros de Copacabana e Ipanema. O caminho metodológico mais pertinente revelou-se, deste modo, um de estudo de caso. O estudo de caso foi para nós uma opção posterior, pois embora não houvesse uma visão predeterminada da realidade, havia o desejo de apreender os imprevistos que se apresentassem. De acordo com Ventura (2007, p. 384).

Para os estudos de caso naturalísticos ou que priorizam a abordagem qualitativa da pesquisa, as características consideradas fundamentais são a interpretação dos dados feita no contexto; a busca constante de novas respostas e indagações; a retratação completa e profunda da realidade; o uso de uma variedade de fontes de informação; a possibilidade de generalizações naturalísticas e a revelação dos diferentes pontos de vista sobre o objeto de estudo.

A imersão no contexto do campo empírico foi tão forte que diversas situações causaram perturbação emocional tanto nos atores do lugar como também no pesquisador. Paradoxalmente, são muitas as singularidades dentro da multiplicidade no Pavão-Pavãozinho/Cantagalo e, por isso, as técnicas de coleta de dados foram fluindo com a evolução do trabalho. Pode-se verificar que, para uma compreensão maior do entorno onde se insere o campo empírico deste trabalho, houve necessidade de se fazer uma descrição das

características específicas da região em que se localiza a biblioteca, levando-se em conta que a realidade externa influencia o espaço social.

Não há espaço, em uma sociedade hierarquizada, que não seja hierarquizado e que não exprima as hierarquias e as distâncias sociais, sob uma forma (mais ou menos) deformada e, sobretudo dissimulada, *pelo efeito de naturalização* que a inscrição durável das realidades sociais no mundo natural acarreta: diferenças produzidas pela lógica histórica, podem assim, parecer surgidas da natureza das coisas [...] (BOURDIEU, 1999, p. 160).

Uma vez decidido o campo empírico, começamos pela etapa de sondagem, fazendo algumas visitas ao PPC e à biblioteca. A partir daí, optamos, então, por utilizar, além das análises documentais, as técnicas de entrevista, que posteriormente foram se transformando em narrativas, e a observação não participante. Ressaltamos que as narrativas foram se delineando à medida que os entrevistados imergiam em suas próprias histórias e se esqueciam da figura do entrevistador, que seguia a orientação de Whyte:

[...] não discutir com as pessoas, nem fazer julgamentos morais sobre elas. Isso estava bem de acordo com minhas próprias inclinações. Apreciava aceitar as pessoas e ser aceito por elas [...] tive poucas conversas formais (WHYTE, [19--?] p. 276).

No interior desta forma de abordagem sabíamos que os valores são os primeiros filtros que se apresentam no conteúdo de entrevistas, mesmo que informais. Os valores nos orientam para decidirmos nossas ações e também para defini-las, pois são modelos de mundo e como cada um tem seu próprio modelo esses valores são relacionados a isso. Ao nos comunicarmos com outra pessoa numa entrevista e nossos valores se conflitarem com os valores da outra pessoa provavelmente haverá julgamento, o que prejudica entrevistado e entrevistador. “A compreensão dos mundos de vida dos entrevistados e de grupos sociais específicos que é a condição *sine qua non* da entrevista qualitativa” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 65).

Nas diversas vezes em que estivemos no PPC, ainda na etapa de sondagem, conversamos não só com os membros da biblioteca, mas também com outros

componentes do Solar Meninos de Luz, atores que vivem as experiências do dia a dia do local. Preparamos a seleção de nossos entrevistados levando em consideração não o número de pessoas, pois

a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar pessoas, ou opiniões mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão [...] o que nós estamos interessados em descobrir é a variedade de pontos de vista [...] (BAUER; GASKELL, 2002, p. 68).

A variedade de pontos de vista é crucial para apreendermos os vários olhares de um mesmo fenômeno. A verdade se expressa de diferentes formas e níveis diversos. Logo, para encontrarmos aqueles informantes que consideramos mais apropriados para nosso trabalho, nos alicerçamos em Whyte (19--?) que salienta que, em seu processo de investigação, percebeu rapidamente a importância do apoio das pessoas chave de seu ambiente de pesquisa e por isso sempre buscava os líderes nos grupos que estivesse estudando. Nesse sentido, para as entrevistas selecionamos pessoas da direção; da Escola Infantil, Pré-Escola e Fundamental I e do Fundamental II e os que trabalhavam na biblioteca. Esses informantes estão classificados na seguinte tabela:

Tabela 5: Informantes

Informante	Categoria
Informante 1	Direção
Informante 2	Direção
Informante 3	Bibliotecário
Informante 4	Funcionário da biblioteca
Informante 5	Colaborador da biblioteca
Informante 6	Colaborador da biblioteca
Informante 7	Professor colaborador
Informante 8	Coordenador de ensino
Informante 9	Diretor acadêmico
Informante 10	Diretor acadêmico
Informante 11	Curador Galeria de arte

Fonte: do autor

As entrevistas tiveram um viés mais desestruturado propositalmente, apenas com algumas diretrizes.

Há um número limitado de interpelações, ou versões, da realidade. Embora as experiências possam parecer únicas ao indivíduo, as representações de tais experiências não surgem das mentes individuais; em alguma medida, elas são o resultado de processos sociais (BAUER;GASKELL, 2002, p. 71).

A segunda técnica de coleta de dados foi baseada na observação não participante. Para Minayo (2011, p. 70) “a observação participante pode ser considerada parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa”. Já a observação não participante é como aquela que o pesquisador observa como um espectador atento. Segundo Richardson, “quanto à relação observador-observado, o que é dito para o participante é válido para o não participante” (RICHARDSON, 1999, p. 260). Se observarmos os atores e fatos envolvidos no espaço escolhido percebemos que se inicia um evento externo que vai se desenvolvendo com os nossos sentidos. À medida que as informações nos chegam vamos percebendo cada detalhe incluindo o que vemos ou como as pessoas naquele ambiente nos olham, os sons que escutamos e até quando conversamos com as pessoas, suas palavras e outros canais de informação como o movimento do corpo, dos olhos enquanto nos falam. Para complementar nossa observação, usamos, também, a observação virtual. Fragoso, Recuero e Amaral (2011) englobam as possibilidades de leitura e aproximações etnográficas na análise em sites de rede sociais, comunidades virtuais, movimentos sociais na internet, apropriações de tecnologias por diferentes grupos de indivíduos, culturas e subculturas e bibliotecas digitais etc. Contudo, é necessário estarmos atentos à complexidade e aos limites metodológicos proporcionados quando se estuda fenômenos sociais que envolvem muitos atores individuais e coletivos.

Pode-se, com certeza, fazer etnografia virtual on-line [...]. A vida online está se tornando uma banalidade do século XXI, e a etnografia pode certamente incorporar o ciberespaço como lócus da pesquisa (ANGROSINO, 2009, p. 120).

Foram utilizados documentos digitais de fontes multimídias diversas. A observação virtual nessas fontes possibilitou registrar e analisar interações mediadas que denotavam claramente a produção de capital social. Assim,

fazendo a observação virtual num dos canais de informação, o Facebook, e no Site, pudemos ampliar nosso conhecimento e analisar fatos e eventos realizados pelo Solar Meninos de Luz, de uma forma geral ou aqueles relacionados, especificamente, à Biblioteca Comunitária Paulo Coelho. Nessa análise, pôde-se verificar no sítio da instituição documentos relevantes que compõem a trajetória desse espaço educacional.

Em pesquisas que abordam o conceito de capital social, a observação presencial e virtual revela aspectos comunicacionais dos atores envolvidos e por isso pode-se analisar: a) quais tópicos estão sendo discutidos por eles; b) quais são mais relevantes; e c) que tipo de informação está sendo transferida por esse canal. Para finalizar, foram feitas leituras de relatórios oficiais e documentos produzidos pelo próprio espaço social da pesquisa.

É interessante o uso dessas técnicas de complementaridade entre a observação presencial/virtual e a entrevista, que é a narrativa de vida dos informantes. Ouvir dos protagonistas as suas próprias histórias de vida é o resultado real do que se quis analisar. Nesse ponto, vale fazer uma ressalva quanto à escolha das narrativas para esse trabalho. Essa opção foi resultante da experiência profissional da pesquisadora, conforme citado na Introdução.

É uma inclinação dos narradores começar sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir, isso quando não atribuem essa história simplesmente a uma vivência própria (BENJAMIN, 2012, p. 220).

As entrevistas tratam das relações humanas e o capital social é inerente nessas relações, por isso fomos buscar a relação de nossa fundamentação teórica com a realidade dos sujeitos sociais e suas visões do papel da biblioteca no espaço do Solar Meninos de Luz. Walter Benjamin (1994), filósofo alemão, nos apresentou a narrativa como conceito central de sua filosofia ressaltando a experiência como expressão desta, e pontuava que a narrativa é uma forma de comunicação ao mergulhar na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. “O narrador retira o que ele conta da experiência de sua própria experiência ou da relatada por outros”

(BENJAMIN, 2012, p. 217). Nesta perspectiva toda percepção e toda interpretação são construções culturais. A experiência advinda dos informantes oferece vários olhares da pluralidade dos fatos, suas contradições.

O grande narrador tem sempre suas raízes no povo, principalmente nas camadas artesanais [...]. Em suma, independente do papel elementar que a narrativa desempenha no patrimônio da humanidade, são múltiplos os conceitos através dos quais seus frutos podem ser colhidos (BENJAMIN, 2012, p. 232).

Este trabalho trouxe como questão trazer as narrativas como técnica não apenas como relato mas como proposta. Costa e Gualda (2010) buscam incorporar as narrativas como inspiradoras de experiências compartilhadas e à compreensão dessas experiências ressaltando a relação entre os atores sociais e a pluralidade dos fatos cotidianos.

Neste estudo não houve pretensão de se generalizar os resultados e nem as considerações por serem casos específicos e contextualizados, como convém a um estudo de caso. Portanto, os resultados podem ajudar a desenvolver outras investigações posteriores, aplicando esses métodos em espaços informacionais diferentes.

6 CAMPO EMPÍRICO: BIBLIOTECA COMUNITÁRIA PAULO COELHO

Neste capítulo, apresentamos o campo empírico deste trabalho, a Biblioteca Comunitária Paulo Coelho, começando por descrever o espaço social onde se insere a biblioteca: as favelas Pavão-Pavãozinho/Cantagalo. A comunidade diferencia a existência de três morros: Cantagalo, Pavão e Pavãozinho, mas administrativamente consideram-se apenas o Cantagalo, em Ipanema, e Pavão-Pavãozinho, em Copacabana.

A Biblioteca Comunitária Paulo Coelho faz parte do Centro Cultural que fica dentro do Solar Meninos de Luz, uma organização civil e filantrópica. Relacionar esses espaços se torna imprescindível para entendermos a complexidade do lugar.

Não se pode romper com as falsas evidências e com os erros inscritos no pensamento substancialista dos *lugares* a não ser com a condição de proceder a uma análise rigorosa das relações entre a estrutura do espaço social e as estruturas do espaço físico (BOURDIEU, 1999, p. 159).

Começamos por apresentar brevemente o conceito de favela. Segundo Valladares (2000) o conceito de favela vai se desenvolvendo nos debates de estudiosos sobre o significado de termo cortiço, na primeira metade do século XX. Assim como o conceito de pobreza, ambos são construções sociais e a discussão sobre o tema acontece antes da institucionalização das Ciências Sociais no Brasil. De fato, o termo foi cunhado no, hoje, Morro da Previdência, que ficou conhecido como Morro da Favella, em 1897.

Somente após ferrenha campanha contra o cortiço as atenções começam a se voltar para esse novo espaço geográfico e social que vai despontando gradativamente como o mais recente território da pobreza. Em especial, uma favela catalizava as atenções, mais precisamente o Morro da Favella que entrou para a história por sua associação com a Guerra de Canudos [...] (VALLADARES, 2000, p. 7).

Representados por sertanejos e ex-escravos do interior da Bahia, antigos combatentes de Canudos se estabeleceram no local, depois do fim da guerra. Desses soldados, veio a designação do nome favela que remetia a uma vegetação que cobria o Morro da Favella, em Monte Santo, na Bahia.

A partir daí esse morro passa a emprestar seu nome aos aglomerados de casebres sem traçado, arruamento ou acesso aos serviços públicos, construídos em terrenos públicos ou de terceiros, que começam a multiplicar no centro e nas zonas sul e norte da cidade do Rio de Janeiro. É apenas na metade do século XX que a imprensa passa a utilizar a palavra favela para aglomerações similares ao Morro da Favella (VALLADARES, 2000, p. 7).

6.1 FAVELA DO CANTAGALO

A favela do Cantagalo está situada na zona sul do Rio de Janeiro, entre os bairros de Ipanema e Copacabana. A separação física com o Pavão-Pavãozinho é praticamente imperceptível, principalmente para quem vem pela Rua Saint Roman atravessando toda sua extensão de Ipanema a Copacabana. Além de estarem fisicamente ligadas, são socialmente consideradas um conjunto chamado Complexo Pavão-Pavãozinho/Cantagalo, ou PPC. Contudo, como se verá adiante, não há uma identidade única nos espaços, pois essas favelas foram ocupadas em épocas diferentes e por grupos com perfis diferenciados. No entanto, todas as políticas públicas são voltadas para a Unidade Pavão-Pavãozinho/Cantagalo.

O bairrismo existe e é sadio. [...]. O Cantagalo e Pavão-Pavãozinho também têm seus bairrismos. Dizem e eu, concordo que o Pavão-Pavãozinho perdeu suas raízes ou está perdendo suas raízes por conta da imigração do Norte e Nordeste. O Cantagalo não, o Cantagalo tem sua raízes preservadas. Então, essa é a grande diferença. Então tem que se respeitar [...] (DIONÍSIO, 2012, p. 156)

Com dados de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Cantagalo conta com uma população de 4.771 habitantes. A maior parte de seus ocupantes nasceram e cresceram no morro há pelo menos três gerações e por isso possuem uma coesão muito forte. Vieram no início dos anos de 1900, oriundos de Minas Gerais, Espírito Santo e do interior do Estado do Rio, são remanescentes de escravos e se fala que o espaço era um quilombola, assim como outros quilombolas que existiam na mesma região, portanto, constitui-se uma comunidade predominantemente negra.

Quando se fala Cantagalo, parece que estamos falando de uma única unidade mas Pastuk e Pereira Jr. (2012) destacam as subunidades do Cantagalo: Terreirão,

Quebra Braço, Igrejinha, Buraco Quente, Nova Brasília e Jaqueira, atualmente conhecida como Elevador, em referência aos elevadores que sobem e descem, da Estação do Metrô, em Ipanema, até esse espaço da favela. Segundo a fala de um morador, o elevador vai até um patamar relativamente baixo, porque tem mesmo, que subir andando até lá em cima. Devemos levar em consideração que esses vários espaços da favela apresentam níveis socioeconômicos diferenciados e alguns apresentam muita pobreza.

Os primeiros moradores, além de hortas, criavam galinhas e faziam criação de galos, daí o local ter ficado conhecido como Canta Galo. Ao longo dos anos, a comunidade foi construindo uma identidade cultural forte e contou com aliados fundamentais, como a Igreja Católica que lutou junto à Associação de Moradores, criada em 1946, e o Partido Comunista, contra a remoção da favela, no auge dessas remoções que aconteciam nas décadas de 1960 e 1970. A ideia era banir essas comunidades para lugares distantes da cidade.

A partir das últimas décadas do século XX e durante muitos anos, os moradores do Cantagalo conviveram com grupos criminosos ligados ao tráfico de drogas, em conflitos constantes com outras facções do tráfico e mesmo com a polícia, situação que perdurou explicitamente até muito recentemente. Contudo, líderes comunitários e moradores, o tráfico de drogas persiste mas de uma maneira menos ostensiva.

Nos anos de 1980, o Governador Leonel Brizola (1983-1987), realizou diversas melhorias no Cantagalo como a instalação de um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) e deu títulos de propriedade de terrenos aos moradores, num processo de regularização fundiária conhecida como “Cada família um lote” dando fim ao processo de remoções da zona sul, entre outros programas de infraestrutura. A respeito dos títulos de propriedade, uma líder comunitária do Cantagalo esclarece:

Tem uma outra coisa que preocupa. As pessoas às vezes até escutam um buxixozinho, que é uma forma de expulsão branca, também. Na medida em que a pessoa tem o título, ela vende e vai fazer favela em outro bairro. Então assim, para mim, a regularização fundiária é igual a reforma agrária. Não adianta você distribuir terra sem assistência técnica para plantio. Não adianta você distribuir título de propriedade em uma cidade, sem uma assistência, para a pessoa não passar o imóvel adiante [...]. Eu sempre cito a Ilha de Páscoa, que é um território

especial e que, se você for um cara muito rico e quiser abrir um hotel lá, você só vai conseguir se você conseguir associar no seu empreendimento, um morador. Então, isso é uma coisa importante: você fazer com que o morador, só pelo fato de estar morando e ter articulação, ele já tem um capital, sem entrar dinheiro [...]. Hoje os aluguéis aqui dentro estão caríssimos. Os imóveis estão caríssimos e meio. A gente vê muitos gringos dentro do território [...]. A gente não pode criar um gueto para proteger um processo social, mas a gente tem que proteger esta perspectiva [...] esclarecer a população do valor desse bem [...] (LOUREIRO, 2012, p. 52).

Em seu segundo governo que ocorreu entre (1991-1994), Brizola criou dentro do CIEP João Goulart, no espaço conhecido como Brizolão, o Centro Comunitário de Defesa da Cidadania (CCDC). Ao longo do tempo promoveu vários programas com parcerias públicas e privadas gerando com isso melhorias na comunidade do Cantagalo.

Nos anos de 1990, o Prefeito Cesar Maia (1993-1997), cria o programa Favela Bairro e, mais recentemente, em 2007, houve a implantação do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), pelo Governo Federal, do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em parceria com o Estado do Rio de Janeiro, na gestão de Sérgio Cabral Filho. Esse programa criou obras de infraestrutura e reurbanização, serviços de água, esgoto sanitário, luz e ainda pavimentação das ruas. “Em termos de infraestrutura, os moradores são unânimes em destacar a questão da educação e do lixo como problemas centrais do Cantagalo” (PASTUK; PEREIRA JR., 2012, p. 53).

O PAC construiu dois prédios no Cantagalo para recolocar moradores do PPC que tiveram que sair de suas casas. São quatro blocos com cento e cinquenta apartamentos de quarenta e dois metros quadrados. Foram inauguradas também as duas torres com elevadores panorâmicos, com acesso pela estação do metrô, na Praça General Osório, em Ipanema. Várias dessas obras não foram concluídas mas entre as obras sociais do PAC uma que os moradores da comunidade acham fundamental foi a criação do Museu da Favela (MUF), primeiro Museu Territorial Integral. Pastuk e Pereira Jr., (2012, p. 42) destacam que o Museu da Favela, fundado em 2009, “hoje é reconhecido como o primeiro museu a céu aberto sobre cultura da favela do país”. Segundo Kátia Loureiro, uma das dirigentes e co-fundadoras do MUF:

As favelas são testemunhos vivos de uma parte da história recente da expansão das cidades brasileiras e em especial da cidade do Rio de

Janeiro. Sabemos que elas têm sido palco de conflitos crescentes, mas acredito que possam se transformar num lugar geográfico e político de soluções, a partir de seus melhores valores. A cultura e o calor humano estão entre eles (LOUREIRO, 2012, p. 42).

Outra intervenção pública nesses morros foi a implementação da Unidade de Polícia Pacificadora (UPP), Política de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro, em 2009. É uma estratégia que envolve a Polícia Militar junto ao Batalhão de Operações Especiais (BOPE) que visa a um policiamento comunitário ou de proximidade. Na fala de moradores:

O bairro de Copacabana e a zona sul são compostos por vários morros, habitados ou não, portanto, seria apropriada a existência de uma só polícia para os bairros da zona sul e não a UPP especificamente para a comunidade (INSTITUTO PEREIRA PASSOS, 2013, p. 85).

Em relação à educação, as estatísticas do Cantagalo têm um bom desempenho da creche até o ensino Fundamental II. A taxa de escolarização, segundo a IETS/FIRJAN (2010) é de:

- Creche e pré-escola: 69,2%
- Ensino Fundamental: 99,4/%

Contudo, o CIEP João Goulart, vinculado à Secretaria Municipal de Educação, apresenta uma das piores estatísticas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Rio de Janeiro (IDEB). Pastuk e Pereira Jr. (2012) com base na educação da comunidade, salientam que, na visão de aluno sobre essa questão, os conflitos são gerados com os professores pela falta de atenção em sala de aula, bagunça, dificultando a aprendizagem de todos e ninguém aprende nada. Por outro lado, para um professor informante e a líder comunitária Silva (2012) a questão é apontada por ser o CIEP um espaço de rejeitados que vêm de outras escolas, tanto professores quanto alunos

Embora as estatísticas educacionais do Cantagalo pareçam promissoras, após os quinze anos de idade dos jovens, os índices decaem sobremaneira e quando esses jovens atingem os vinte e cinco anos os índices pioram ainda mais, solidificando uma média de estudos de 6,4 anos, um nível muito baixo para jovens que nem terminam o

ensino fundamental. Por isso, embora os moradores mais jovens tenham oportunidades de trabalho no entorno em lojas como a Renner, as Americanas, o supermercado Zona Sul e o Habibs, um líder comunitário aponta que a falta do segundo grau, do ensino médio, de saber escrever e se apresentar melhor prejudicam seus desempenhos (PASTUK; PEREIRA JR., 2012). Há várias parcerias solidárias que oferecem gratuidade para participação de moradores do Cantagalo em cursos pré-vestibulares. Mas a adesão é mínima, de acordo com líderes da comunidade, isso é proveniente da baixa autoestima e da falta de adaptação.

As crenças são estruturas muito importantes para o comportamento, portanto, os sistemas representativos sobre a identidade limitam o crescimento desses jovens. Por isso, o processo de gerar recursos e de integração são fundamentais para saber que é possível a mudança, ela virá pela experiência do dia a dia. Sem dúvida, são os valores e crenças que imobilizam o desenvolvimento de grupos sociais em situação de desigualdade criando possibilidade de mudança, mostrando que é preciso acreditar e que é possível. Para os moradores, a pobreza e a desigualdade social existem e eles gostariam de ver o PPC como um lugar sem discriminação social ou tratamento diferenciado por se tratar de uma comunidade. Para os moradores, o saneamento básico e a educação são problemas graves na favela, assim como a solidariedade, oportunidades e a criatividade das pessoas são ressaltadas como um ponto muito favorável.

6.2 FAVELA PAVÃO-PAVÃOZINHO

A favela do Pavão-Pavãozinho é situada na zona sul entre os bairros de Copacabana e Ipanema, porém se estende mais entre as ruas de Copacabana, particularmente, Sá Ferreira e Saint-Roman, atrás da Rua Djalma Ulrich e Avenida Nossa Senhora de Copacabana. Dados do IBGE (2010) indicam que a comunidade possui 5567 habitantes. A ocupação da área se iniciou nos anos de 1930 mas foi a partir de 1950 que se intensificou a ocupação com a forte migração de nordestinos. Na verdade, os habitantes nessas áreas sociais seguem apresentando o mesmo padrão, tendo o negro como precursor e os nordestinos vindo depois.

A origem do nome da comunidade se deve à criação de pavões, hábitos dos antigos moradores. Diferentemente de seus vizinhos do Cantagalo, os moradores do Pavão-Pavãozinho são mais flutuantes. A ocupação é formada por nordestinos de vários Estados e possuem construções culturais próprias que proporcionam uma diversidade que se revela no cotidiano dos moradores certa hostilidade entre as comunidades, como constata alguns depoimentos de informantes neste trabalho.

É preciso observar que o Pavão-Pavãozinho se localiza em espaços diferentes. O Pavãozinho fica na parte mais baixa do morro e o Pavão mais em cima. Além dessas divisões ainda existe lugares como Serafim, mais perto da Rua Saint-Roman, que é considerada mais elitizada. Conforme se sobe o morro, o local vai apresentando mais desigualdades socioeconômicas, com barracos sem nenhuma estrutura, com moradores que dormem em camas de papelão, às vezes seis, sete pessoas de uma mesma família: pai (se houver), mãe e filhos.

Espera-se, assim, produzir dois efeitos: mostrar que os lugares ditos “difíceis” (como hoje o conjunto habitacional ou a escola) são, primeiramente, difíceis de *descrever*, e de *pensar* e que é preciso substituir as imagens simplistas e unilaterais (aquelas que a imprensa vincula) por uma representação complexa e múltipla, fundada na expressão das mesmas realidades em discursos diferentes, às vezes inconciliáveis [...] (BOURDIEU, 1999, p. 11).

Apesar de muitos problemas, o Pavão-Pavãozinho tem dados de IDH bastante razoáveis. Como as políticas públicas são voltadas para o PPC como uma unidade, optamos por abordar três aspectos que consideramos mais relevantes para nosso trabalho por terem sido apontados pelas lideranças, moradores e colaboradores como fundamentais: a infraestrutura básica, a educação e o MUF. Em relação a infraestrutura o problema do lixo, mesmo na Rua Saint Roman, que é a parte baixa e com construções melhores, a quantidade de lixo é exposta ao longo da rua, e que se pode imaginar as consequências disso em termos de saúde e qualidade de vida.

É importante ressaltar que foi o acúmulo de lixo que resultou no acidente de 1983, derrubando a caixa d’água que matou alguns moradores, acidente que deu origem à história do Solar Meninos de Luz. Existem ainda vários problemas, embora já tenha havido um avanço de melhoria, mesmo que ainda insuficiente. Não há um serviço efetivo de coleta de lixo e ainda existe esgoto brotando nas ruas. Para chamar atenção

sobre essa situação houve uma grande mobilização, das pessoas envolvidas, que resultou numa ação de conscientização ambiental em dezembro de 2012.

Essa ação mobilizou agentes públicos, instituições privadas e projetos/organizações locais em prol da conscientização ambiental e orientações sobre o descarte regular de resíduos sólidos nas localizações do Vietnã e do Caranguejo (INSTITUTO PEREIRA PASSOS, 2013, p. 50)

Inicialmente a ideia partiu de um grupo de estudantes da Instituição Educacional Solar Meninos de Luz, preocupados com a situação precária das localidades do Vietnã e Caranguejo. Junto com a UPP criaram o programa “Vamos combinar uma comunidade mais limpa” e o “Projeto Mutirão Reflorestamento”. Vários esforços e parceiros se originaram dessa iniciativa.

A comunidade tem consciência que o problema da limpeza pública depende também de seus moradores e que ações conjuntas elevam a saúde de todos interferem na participação cidadã e com isso melhoram a autoestima da comunidade.

No tema educação, observamos uma preocupação não só das lideranças comunitárias mas dos relatos de pessoas ouvidas no Solar Meninos de Luz. A qualidade do ensino não é boa no CIEP João Goulart.

Neste sentido, propõe-se diagnosticar em profundidade a situação deste CIEP em termos de estruturação e funcionamento. E se a gestão do imóvel é um desafio para o Governo do Estado, melhorar a gestão deste CIEP é um desafio para a Prefeitura Municipal, particularmente para sua Secretaria de Educação, que deverá efetuar devida elevação da qualidade do ensino aí ministrado contemplando a valorização, contratação e promoção de professores qualificados assim como rever conteúdos curriculares, metodologias e demais meios pedagógicos, criar um consenso de regras de convivência entre professores e alunos [...] (PASTUK; PEREIRA JR., 2012, p. 109).

Existe, no entanto, dentro do PPC, o que parece ser uma unanimidade:

Para tanto, propõe-se que a Secretaria faça uso da experiência de atores atuantes nesse território que têm resultados satisfatórios na área da educação, amplamente reconhecidos e legitimados. Um exemplo é o Solar Meninos de Luz, cujas vagas são disputadas por moradores locais e que prioriza atender aquelas crianças mais penalizadas por exclusão e risco social (PASTUK; PEREIRA JR., 2012, p. 109).

A seguir, mostraremos alguns dados do PPC no quesito educação. Essas informações focalizam o nível de alfabetização da população do PPC, de acordo com a faixa etária. Segundo dados do IBGE (2010) e apresentados pelo IPP (2013) definiu-se alfabetizado aquela pessoa capaz de ler e escrever um texto simples. Com base no Estatuto da Criança e do Adolescente, entende-se o acesso à educação como um direito, portanto, um dever do Estado. Há um consenso sobre o fato de que ser alfabetizado é fundamental para se estar inserido na sociedade moderna, ter acesso à informação e dispor de condições mínimas para desenvolver-se integralmente. Os dados abaixo apontam a percentagem de crianças e jovens que são alfabetizadas e as que não são alfabetizadas.

Tabela 2 – Percentual de pessoas alfabetizadas e não alfabetizadas de 8 a 9 anos no PPC

Comunidades	Alfabetizados	Não Alfabetizados	Total
Pavão-Pavãozinho	93,4%	6,6%	100%
Cantagalo	88,1%	11,9%	100%
Total	90,7%	9,3%	100%

Fonte: Dados Preliminares do Censo Demográfico do IBGE (2010).

Numa pesquisa complementar sobre esse resultado, com a variável de gênero dessas crianças, o seguinte resultado mostrou que do total de crianças entre 8 e 9 anos:

51,3% de meninos e 48,6% de meninas, em 335 crianças, não foram alfabetizadas, sendo que isso representa 58% dos meninos enquanto as meninas representam 42%. Separadamente, no Cantagalo, a maioria das crianças não alfabetizadas são meninos e a percentagem chega a 70%.

Observando a variável de gênero, na idade de 10 a 14 anos, num total de 941 crianças 50,9% são meninos e 49,1% são meninas, já no grupo das crianças não alfabetizadas 75% são meninos.

Tabela 3 – Percentual de pessoas alfabetizadas e não alfabetizadas de 10 a 14 anos no PPC

Comunidades	Alfabetizados	Não Alfabetizados	Total
Pavão-Pavãozinho	97,7%	2,3%	100%
Cantagalo	97,2 %	2,8%	100%
Total	90,4	2,6%	100%

Fonte: Dados Preliminares do Censo Demográfico do IBGE (2010).

Tabela 4– Percentual de pessoas alfabetizadas e não alfabetizadas de 15 anos ou mais no PPC

Comunidades	Alfabetizados	Não Alfabetizados	Total
Pavão-Pavãozinho	92,9%	7,1%	100%
Cantagalo	94,5%	5,5%	100%
Total	93,6%	6,4%	100%

Fonte: Dados Preliminares do Censo Demográfico do IBGE (2010).

Entre pessoas com 15 anos ou mais de idade de um total de 7597 pessoas, há uma equiparação em quantidade entre homens (49,9%) e mulheres (50,1%). No entanto, os resultados mostram que 53,5% dos homens não são alfabetizados e que as mulheres não alfabetizadas são 46,5%. As favelas PPC têm um resultado na educação diferente das estatísticas relativas ao mesmo item no Brasil: o número de mulheres analfabetas ultrapassa o número de homens.

Entende-se que este resultado sinaliza alguns alertas, entre os quais destacamos o perigo de se mascarar a real situação escolar destas comunidades, pois, como já foi salientado anteriormente, o fato de o sujeito ser classificado como alfabetizado não quer dizer que ele entende plenamente o que lê. Além disso, como o Cantagalo é constituído por uma população predominantemente negra, isso implica em engrossar os índices que indicam a baixa escolaridade para essa população, ressaltando que a maioria dos não alfabetizados no espaço PPC são os homens: crianças, jovens e

adultos. Não é difícil fazer essa conta: se as crianças não estão em sala de aula, lugar que lhes cabe por direito e dever do Estado, podem ser desviados para outros caminhos como o tráfico de drogas, cujo fim é o que mostram as manchetes: morrem antes de se tornarem adultos. Segundo a líder comunitária Silva (2012):

O que tem é pouco. Tem o CIEP, educação integral, que até ano passado era o pior CIEP a pior nota do Estado do Rio de Janeiro [...]. Agora este ano, mudaram a direção, mudaram a estrutura e melhorou um pouquinho [...]. O que esses meninos precisam, acho que ninguém enxergou ainda. Eles precisam de acompanhamento psicológico e clínico. A maioria tem problema de pele, de anemia e alguns têm dependência química. Eles estão o tempo todo na defensiva, têm uma deficiência comportamental. E eles não têm adulto que possa ser responsável por eles. Eles são donos de seus narizes. O que fazem, acham que estão certo e são crianças, a maioria são crianças (SILVA, 2012, p. 134).

Os dados mais específicos em relação à escolaridade do Pavão-Pavãozinho apresentam números significativos sobre as crianças nas escolas (IETS; FIRJAN, 2010):

- Creche e pré-escolar: 63,1%
- Ensino Fundamental I e II: 97,5%

No entanto a partir dos 15 anos a presença dos jovens na escola decai significativamente. A média de escolaridade na comunidade é de 5,9 anos de estudo. O IETS e FIRJAN verificaram também, que o grau de analfabetismo funcional da comunidade é de 27,7%, em 2010.

Todavia, para Dionísio (2012), nascido e criado no PPC, que foi presidente da Associação de Moradores por três mandatos, a comunidade tem avançado.

Os avanços, eu posso dizer com relação à respeitabilidade dos moradores de comunidades, moradores de favelas. Por parte da sociedade, por parte da FAFERJ, por parte das autoridades. Isso foi uma luta muito grande. O precursor disto se chama Leonel Brizola, que veio com proposta não de remoção de comunidades, mas de urbanização. Nós agarramos isso com unhas e dentes e engrossamos, a fileira (DIONÍSIO, 2012, p. 156)

O líder comunitário, Dionísio (2012), destaca a conscientização dos moradores através de reuniões, conversas, palestras, autoestima pois, o morador tem que saber da sua importância.

As tentativas para trazer melhoras para as populações nas periferias e favelas estão acontecendo e muitas delas vindos dos próprios moradores. Um desses resultados é o Museu da Favela do PPC. Ele foi criado e dirigido por gente da favela e se diferenciou do conceito de museu, porque o MUF não fica num edifício mas num território aberto, num sistema complexo. “Se você quer conhecer o museu, é externo. O MUF é uma instituição recente e tem uma visibilidade internacional, que é uma alegria e um susto” (LOUREIRO, 2012, p. 127).

Todo mundo está vendo a visibilidade do Museu da Favela, mas ninguém sabe o que passamos aqui. Você não pensa que todos nós já pensamos em abandonar o barco? Se por vezes, nos afastamos é porque foi em busca de remuneração mas não abandonamos o barco. As coisas que o Museu conquistou em três anos. Coisas que muitas organizações que estão aí há anos remunerando funcionários e não chegaram ao patamar que o MUF chegou. Nós não somos da área. Nós não somos museólogos, mas nós criamos uma nova forma de fazer museus (PINTO, 2012, p. 150).

A comunidade PPC, independente do bairrismo e das rivalidades, tem no Cantagalo sua cultura calcada na referência afro-brasileira, já o Pavão-Pavãozinho na sua tradição nordestina. A união da cultura e da memória desses espaços sociais traz ganhos para a sociedade carioca, ganhos para o Brasil, pois são muitas histórias para contar.

6.3 SOLAR MENINOS DE LUZ

Na madrugada da véspera de Natal de 1983, uma grande caixa d'água comunitária desmoronou do alto do morro do Pavãozinho sobre os barracos, destruindo e matando doze pessoas pertencentes a oito famílias.

De manhã cedo, Iolanda Maltaroli de Moraes Rego subiu o morro para prestar algum auxílio, levando provisões e roupas. A população do Rio de Janeiro logo se mobilizou, enviando uma grande quantidade de gêneros. No entanto, as vítimas desesperadas,

chorando, precisavam de consolo, orientação e preces, o que a dirigente procurou fazer.

Foi pela força dos acontecimentos! Foi pela população que chegou até nós a partir do momento em que houve uma tragédia aqui, nós somos de Copacabana, Sá Ferreira, e ouvimos os gritos e viemos verificar o que era e além de fazer o que todo mundo fazia (trazer objetos, roupas e comida), nós conversamos com eles, fizemos uma prece pedindo se eles aceitariam e a partir daí eles pediram para nós voltarmos. E a gente voltou no dia seguinte, primeiro com meus filhos, depois com os amigos, enfim viemos voltando e nunca mais deixaram que nós saíssemos, sempre pedindo que voltássemos, era nossa família! (INFORMANTE 1)

Convidada a voltar, no dia seguinte, ela subiu com os filhos Andréa e Isabella, adolescentes, que também ajudaram realizando atividades recreativas com as crianças vitimadas. Na outra semana, novamente solicitados, levou os filhos Guilherme e Daniel e amigos que participavam de um encontro para leitura do Evangelho, que funcionava na casa da mãe da dirigente, Brígida Lopes Ascención Maltaroli.

Aos poucos, pelo interesse despertado, foi organizado ali na rua, sobre uma grande pedra e, por algum tempo, na sala da Associação de Moradores, um trabalho assistencial emergencial. Os poucos voluntários se desdobravam para dar educação moral Cristã para crianças, jovens e adultos, recreação, atendimento médico, doação de medicamentos, enxovais para recém-nascidos, leite, roupas e alimentos, pois após algum tempo, a população deixou de enviar donativos. O "ambulatório médico" funcionava no banheiro da Associação de Moradores e as outras atividades, durante dois anos, foram realizadas sobre aquela pedra, que ficava em frente.

Na hora que vimos aquelas pessoas tão aflitas, tinham perdido casas, doze pessoas haviam morrido, estávamos lá na Associação de Moradores, deitados no chão, em cima de um pano e não tinham o que fazer, pra onde ir, eram extremamente pobres e nós vimos que não dava para abandonar. Eu não vou contar toda a história que é muito grande, mas tem um pouquinho no site também. Só pra dizer que a partir daí, nós começamos a trabalhar com elas, com as crianças e com os adultos nos sábados e domingos. (Informante 1)

O Solar Meninos de Luz é uma organização civil, filantrópica, em funcionamento desde agosto de 1991. Promove educação formal e complementar em regime integral, cultura, esportes e cuidados básicos de saúde nas comunidades do Pavão-Pavãozinho e Cantagalo, em Copacabana, na Zona Sul do Rio de Janeiro. Foi fundado e é mantido pelo Lar Paulo de Tarso - Instituição Espírita de Estudos e Assistência Social, com sede em Ipanema, no Rio de Janeiro, que realizava desde dezembro de 1983 extensa obra social no local, junto a famílias.

A sustentabilidade é formada por doações de pessoas físicas, apoio e parcerias com empresas públicas e privadas, organizações sociais, campanhas pontuais, e pela comercialização de produtos doados em bazares beneficentes.

Os trabalhadores para as atividades fins são contratados (CLT). Há um grande número de voluntários, em todos os setores. Entendemos por Filantropia, palavra que vem do grego, o amor à humanidade.

A *Missão* do Solar Meninos de Luz é transformar vidas de crianças e adolescentes em situação de risco social das comunidades do Cantagalo e Pavão-Pavãozinho através de ações preventivas proporcionando-lhes educação universalista e valores humanitários em horário integral, promotoras do homem de bem. Envolver nesse movimento suas famílias e, por extensão, a comunidade, em busca do viver em harmonia e paz.

As crianças com recreação e como houve aceitação passamos a dar moral cristã também, a moral cristã com pinturas, músicas, dancinha e contação de histórias, o que elas mais gostavam era contação de histórias e a partir de determinado momento isso durou dois anos! Em cima de uma pedra que tinha lisa! Em frente a Associação. A Isabela e os meus outros filhos ficavam com as crianças e eu ficava com os outros e com os adultos e eles começaram a sair de lá e não ter pra onde ir. Nós fomos buscar um lugar. Não havia lugar na comunidade! Como até hoje não há! É muito difícil espaços vazios e para resumir bastante, durante quatro anos e meio nós construímos um “prediozinho” de quatro andares e ali nós atendíamos essa população, mais a que foi chegando, porque no primeiro ano, na pedra nós já tínhamos 150 pessoas, segundo ano 250, aí começou a crescer. (Informante 1).

O Solar Meninos de Luz visa contribuir de maneira efetiva na conquista da paz e do bem-estar social nas comunidades do Cantagalo e Pavão-Pavãozinho, através da elevação da autoestima e satisfação pessoal de seus moradores, por conquistas observáveis nos campos intelectual, ético-moral e econômico, de alunos e ex-alunos do Solar Meninos de Luz, que se tornam agentes de mudanças positivas, para isso, promovemos uma educação continuada, preventiva, holística, em horário integral, especialmente para filhos de famílias socialmente instáveis.

Vamos analisar. As famílias eram socialmente instáveis, eram vulneráveis demais a tudo que acontecia de violência e de resto, muita dificuldade natural de uma comunidade favelada e nós tínhamos que atuar é com a criança! O foco passou a ser a criança! Reorganizamos o Solar, agora com o foco na criança e dando força a educação integral. E nós que somos na verdade contra, que a criança saia muito cedinho de casa, imagina! 3 meses, 7 meses para vir a uma escola, institucionalizando essa criança, nós começamos achar que era uma boa (risos) que elas ficassem conosco. As mães iam poder trabalhar, iriam aumentar a renda familiar, a gente podia orientar para que elas estudassem, continuaríamos com aqueles cursos e as crianças então conseguiriam ir para as universidades e empregos. Porque aí nós já conhecíamos a população do Cantagalo/Pavão-Pavãozinho. As crianças abandonavam a escola, quase ninguém terminava o ensino médio, talvez se contássemos por dedo de uma mão aqueles que estavam em universidades, naquela época. Nós estamos aqui há 31 anos, 24 anos com o Solar nessa formatação. Então! O quê que nós buscamos? PREVENÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DE VIDAS! E vimos que isso só se daria, se déssemos uma boa educação e cultura, sem educação e cultura nada será feito numa comunidade favelada. Nada! Nada! (Informante 1)

Os valores do Solar Meninos de Luz está fundamentado no amor ao próximo. Acreditar no aprimoramento do homem e de uma sociedade baseada na democratização do trabalho e da educação; ser perseverante, paciente, ter coragem e fé; preservar a saúde, a vida, cultivar a não violência, o pacifismo, a legalidade e a transparência. Os valores podem mudar com o contexto e por isso estão relacionados com o espaço social, com as histórias familiares e com as crenças. As crenças são convicções ou aceitações de que algo pode ser verdadeiro acabando com a relatividade do fenômeno.

No início eles não acreditavam muito porque estavam acostumados com o assistencialismo, cursos assim de três meses, dois meses, quatro meses. E que depois não dava em nada e quando nós estávamos com essa proposta eles nos respeitavam muito, já estávamos aqui uns sete anos, havia um respeito enorme, sempre houve por nós! Mas os filhos deles irem para as universidades! Ah!

Isso era impossível! Os filhos deles, todos, todos terminaram ensino médio! Como é possível uma coisa dessas? Eles acharam que não conseguiriam. Em 2006 houve a primeira formatura de ensino médio e todos foram para as universidades e empregos. Aí mudou tudo, aí eles passaram a crer, achar que é fosse possível que os filhos realmente pudessem ter bons empregos, e irem para a universidade, e a partir daí houve esperança muito maior. Se já éramos muito procurados para colocar os filhos, e eu ousa dizer que no início, é porque nós ficávamos muito tempo com as crianças e isso era bom. Dava tempo dos pais trabalharem, estudarem, enfim, agora não! Agora é porque eles querem que os filhos sejam universitários e tenham bons empregos, que eles se transformem! (Informante 1).

Princípios Filosóficos de Educação

- Educando compreendido como ser integral: corpo e espírito.
- Diretrizes inspiradas em valores morais cristãos.
- Prevenção: freagem na replicação de comportamentos desorganizadores da personalidade e, por extensão, da sociedade.
- "Educar para Libertar" desenvolvimento de consciência crítica e autonomia, adoção de hábitos contrários às drogas, tráfico, miséria, violência, assistencialismo. Promoção da autoestima e esperança no futuro.
- Busca de equanimidade social: oportunidade de estudos superiores e empregos futuros.
- Investimento na formação cognitiva (cultura, conhecimento), moral (sentimento, sensibilização), artística (criatividade), saúde (cuidados médico-odontológico, psicológico, fonoaudiológico, esportes, nutrição) e técnica (profissionalização).
- Atividades multidisciplinares, metodologias mistas, projetos pedagógicos e comunitários baseados no Construtivismo.
- Fortalecimento da família por oportunidades diversas de envolvimento com o processo educativo do SML.
- Métodos exigentes de avaliação, mas compreensivos: disciplina, esforço, responsabilidade. Avaliação da família pela relação filhos "pais" escola.
- Integração: aluno / família / comunidade / asfalto / Solar Meninos de Luz

Ela tem que ser uma educação que é chamada “educação de ricos”, pessoas mal informadas dizem assim! Eu digo: um tipo de educação integral, honesto, que supra as dificuldades da comunidade, comunidades familiares! E que seja a melhor possível, acho que, se

existe crianças faveladas, deve existir melhor tipo de educação. Porque eles vão partir de uma base desestruturada, eles têm muito mais que vencer e que conquistar, porque se ficarem pela comunidade, eles serão levados ao tráfico, às drogas, ao álcool. E continuarão no nível de miséria. Não acho que dando dinheiro, como faz o governo, resolva esse problema. Se desse dinheiro e desse escola, cultura – resolveria, mas só isso, forma seres dependentes, e isso temos prova na comunidade. Então! Quando formatamos o Solar, ele teria que ter muita música, muita dança, teatro, esportes, computação, um xadrez, tudo que as pessoas que tem condições dão aos seus filhos na nossa cidade ou no mundo inteiro! Não pode ter diferença! (Informante 1)

As ações sociais do Solar Meninos de Luz integram-se num todo harmônico que tem como foco a criança e adolescentes com suas necessidades físicas e espirituais. A partir desse núcleo liga-se às suas famílias atraindo-as à participação escola/família. Seus benefícios se irradiam por toda a comunidade, atraindo seus moradores à convivência fraterna pela oferta de seus espaços educacionais, esportivos e culturais. Dessas ações emergem trocas sociais entre moradores da comunidade e da cidade do Rio de Janeiro. As principais áreas dessas ações são:

- ✓ Ensino
- ✓ Saúde e Assistência
- ✓ Cultura e Esportes
- ✓ Administração
- ✓ Sustentabilidade

Três Programas embasam o trabalho do Solar Meninos de Luz:

- ✓ Programa Prevenir
- ✓ Programa Familiar
- ✓ Programa Comunidade

PROGRAMA PREVENIR

O programa Prevenir é voltado para à Educação, baseada em fundamentos humanistas e universais. O horário de funcionamento é integral de 7h20m às 17h.30m. As crianças chegam ao Solar a partir dos três meses e ficam até os dezoito anos, do

Bercário ao Ensino Médio. A partir daí, esses alunos são encaminhados para as universidades e empregos.

São oferecidas três refeições diárias; um Centro de Saúde Integral com atendimento médico-dentário, psicológico e fonoaudiológico. O ensino oferecido é o da Educação formal e as disciplinas são obrigatórias mas os alunos podem fazer, também, outras disciplinas optativas. A área de ensino é formatada assim:

- Ensino Infantil
- Ensino Fundamental I
- Ensino Fundamental II
- Ensino Médio
- Pré-Enem

- Atividades Complementares:

Música (Teoria); Coral; Instrumentos (violino, violoncelo, violão, cavaquinho, flauta); Percussão; Balé; Sapateado; Hip Hop; Dança de Salão; Teatro; Informática; Estudo Dirigido; Inglês; Reforço Escolar; Qualificação Profissional em Administração; Atividades de Biblioteca; Fotografia; Artes Plásticas e Artesanato; Capoeira; Judô; Futsal; Voleibol; Basquetebol; Moral-Cristã; Yoga; Grupo Coexistência; Criança em movimento.
- Atividades que busquem constante interatividade: visitas a espaços culturais, formação de plateia (peças teatrais, exposições na Galeria de Arte), ensaios com outros grupos, oficinas partilhadas com alunos da comunidade.
- Apresentações artísticas de todas as oficinas do Solar e de grupos profissionais externos em nosso Ponto de Cultura (Teatro, Galeria de Artes, Biblioteca).

PROGRAMA FAMILIAR

- Escola de Pais (mensal), Assistência social emergencial, cursos, palestras, encaminhamentos assistenciais, recreação, educação ética-cristã (todas as idades). Permite à mãe o trabalho e o estudo fora do lar, aumentando a renda familiar e nível cultural. Tendo como principal objetivo facilitar a educação dos filhos, alunos do Solar, pela cooperação família/escola e a melhoria de condições de vida familiar.

PROGRAMA COMUNIDADE

- Oferta à comunidade de cursos, oficinas e espaços: Esporte, Teatro, Biblioteca Comunitária, Galeria de Arte, Centro de Artes e Artesanato, Recreação para crianças, etc. Assistência social emergencial. (doações de alimentos, roupas, enxovais para recém-nascidos, e me medicamentos). Pretende-se com esse projeto oferecer canais de desenvolvimento de potenciais internos em profissionalização, educação e cultura a jovens e adultos, defasados socialmente, permitindo-lhes a atualização, com vistas a melhoria da autoestima, do nível de expectativas e de qualidade de vida.

Os **Parceiros** são a base de sustentabilidade do Solar Meninos de Luz e essa parceria foi construída conforme o relato a seguir:

O que nos ajudou a conseguir isso, foi que nós, no segundo ano que estávamos aqui, que nós entramos aqui na comunidade na véspera do Natal, de 1983, então em 1985 nós fundamos o Lar Paulo de Tarso, que é dedicado ao apóstolo Paulo, para quê?

Para que servisse de base, de apoio, de voluntariado e de recursos financeiros para campanhas, professores e voluntários de todas as formas e até mesmo um apoio de amor, um apoio espiritual que nós precisávamos porque não foi fácil! Foi tudo extremamente difícil! Então quando nós olhamos hoje, já estou chegando hoje! Para não continuar a história tão grande! Um milhão de fatos! Às vezes até impressionante. Hoje, quando você chegou aqui e me procurou, você viu! Quatro casas né, ligadas e uma em frente – não foi? Como é que isso aconteceu?

Eu tenho muita fé! Eu digo que foi, benesses divinas, porque eu tinha uma casa aqui, outra lá. Eu tinha que vender, tinha aquele prédio lá que a gente construiu, tive que vender tudo para pagar dívida, para pagar professor, para pagar tudo! De repente eu olho e as casas todas juntinhas. Como é que pode? Todas as casas juntinhas! Todas! As cinco casas, e nós temos um espaço aqui que é o Solar Meninos de Luz. E foi nessa medida de tempo e com essa forma que nós fomos colocando a biblioteca, a galeria de arte, o laboratório de ciências, claro que depois de termos a base, que foram salas de aula né! Fomos colocando o teatro, o campo esportivo. O centro esportivo, o centro de artes plásticas e artesanato, enfim, todas, todas as estruturas físicas necessárias para uma educação integral, verdadeiramente integral, que atingisse todas as áreas humanas, até, desde o bebezinho até o jovem que vai a uma universidade. Com o tempo nós fomos buscando, foram chegando conselheiros, são conselheiros muito bons! Maravilhosos! Que buscam recursos, buscam eventos para nós, são emocionados, trabalham com o coração. E sem que procurássemos são nomes valorosos em nossa sociedade, uma sociedade de labor, eu não digo de riqueza mas de intenção notável de educação para o

povo, são fantásticos! Depois você vai poder ver essas pessoas, acompanhar. Temos patrocínios, mas que muda constantemente, alguns ficam bastante tempo e outros apenas determinados eventos, a nossa busca é constante, trabalhamos de manhã, de tarde e de noite para que essa construção seja sustentada, essa construção educacional que eu quero dizer e também a estrutura física! (Informante 1)

Além desses parceiros, o Solar conta com muitos voluntários, campanhas pontuais e trabalhos desenvolvidos em diversos setores da instituição, como bazares beneficentes.

Realmente o Solar é uma benção! Porque você vê os investimentos do Estado aqui foram mínimos, quando eu estava no Solar, desde 2005, o morro era dominado por traficantes, então o exemplo para eles, o que eles queriam “Ah! O Diu é o meu herói! É aquele que lá que eu quero ficar como ele”. O traficante passava de fuzil em cima de uma moto, com tênis Nike, aí ele pegava as garotinhas e tinha ele que era o “pam, pam” porque tinha tudo importado e não sei o quê. Mas não tinha uma vida longa, eu várias vezes aqui tive que esconder as crianças quando o helicóptero descia era tiro correndo para cima e para baixo e aí se escondiam nas escadas. Aí eles foram tomando consciência de que a educação é muito melhor do que essa, da bandidagem. Então quando foi colocado a UPA e o Solar participando, o Solar fez várias parcerias, ele foi muito bem gerenciado pela Isabela, D. Iolanda, o Guilherme que fizeram várias parcerias e depois, então, com isso começaram. Não tinha computador praticamente, colocaram computador; então as crianças começaram a ter acesso à informação muito maior e milhares de atividades, capoeira, línguas, a própria biblioteca e atividades; o teatro, eu vi eles fazendo teatro, como eles faziam teatro em cima de pedra, eles fizeram teatro e uma quadra de futebol aqui em cima, uma coisa maravilhosa! O teatro que pode ser considerado aí de médio porte ou grande, quer dizer um teatro que deve dar umas 400 a 500 pessoas em cima de pedra. Então isso aí é uma iniciativa tão abençoada que chega até emocionar porque é um trabalho que não foi bobo, hoje em dia mesmo, eles declinaram o convite da prefeitura que queria dar um certo apoio financeiro, mas ia atrelar eles a receber aluno da cota que a prefeitura quisesse, e eles não aceitaram, preferiram não aceitar isso para poder garantir a comunidade, que foi feito aqui, a comunidade, para que eles recebam o apoio que não recebiam, nunca receberam do Estado. (Informante 10)

O Solar Meninos de Luz tem como principais parceiros:

- Instituto Paulo Coelho
- Universidade Estácio de Sá

- Aproach Comunicação
- ArtPlan
- Ativa Corretora
- Belmond Copacabana Palace
- Bichara, Barata e Costa Advogados
- Capemisa – Instituto de Ação Social
- Conspiração Filmes
- Cultura Inglesa
- Firjan – Sesi Cidadania
- Hotel Fasano
- More 2Win
- Instituto Dell’Arte
- Secretaria de Estado de Cultura
- Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
- SRCOM
- Ricardo Trigona Advogados Associados
- Edupro-Raízes
- Jornal Posto 6
- Monobloco

O Solar Meninos de Luz fica na rua Saint-Roman 149, em Copacabana, com acesso ao Morro do Pavão-Pavãozinho e Morro do Cantagalo. As atividades se desenvolvem em cinco casas: quatro integradas num espaço da Rua Saint-Roman e uma a frente. Cada casa possui atividades específicas:

- Casa 136: é uma casa própria do Solar, aonde funciona o Ensino Fundamental II (turmas do 6º ao 9º ano) com 5 salas; a Coordenação de Ensino do Fundamental II; um pequeno refeitório e um teatro com 400 lugares.
- Casa 138: é uma casa alugada aonde funciona o Ensino Fundamental I (turmas do 1º ao 5º ano (5 salas); a Coordenação de Educação Infantil ao Ensino Fundamental I.

- Casa 142: esta casa é um sistema de comodato. Neste espaço (5 salas) funciona o berçário, a creche, a cozinha, o depósito de alimentos, a sala Multimeios (dança, judô, capoeira etc); Quadra poliesportiva oficial e vestiários.
- Casa 146: Comodato. Funciona a sala de música e coral; sala de arte e artesanato; a Biblioteca comunitária; a Biblioteca infantil e a Biblioteca escolar (as três num único espaço) e a Galeria de Arte.
- Casa 149: é uma casa própria. Nela funcionam o Centro de saúde; o Ensino Médio com três salas (não houve turmas abertas, este ano, para o Ensino Médio, porque a estrutura era disponibilizada pela UniverCidade, que faliu); o Laboratório de Informática; sala de reuniões e salas da Direção, e Administração Geral.

E aí eu volto ao princípio – começamos a buscar espaços para colocar a nossa escola! Porque eles iam crescer e aí? Como nós vamos fazer? Começaram a montar um prediozinho, foram crescendo, aí é assim! Eles são nossos filhos! Como eu fiz com os meus quatro filhos? Como nós fazemos? Eles vão crescendo, nós vamos dando natação pra eles, vamos dando um esporte, vamos ensinando. Naquela época ainda era datilografia (risos), estava começando! Começando a computação, nós já fomos atrás da computação desde então! Isso eles tiveram desde pequeninos. Bom! E assim nós fizemos, eles são nossos filhos e nós vamos correr atrás! E aí fizemos isso a vida inteira! Tudo! Desde o dia que colocamos o pé aqui, até hoje, absolutamente sem dinheiro, sem dinheiro. Fazíamos almoço, jantares, shows de músicas, concertos de música clássica, coisas assim! Bazares, fizemos muitos bazares beneficentes e as crianças começaram a crescer, o Solar começou a crescer e nós fomos procurando casas. Vou resumir tudo numa frase só! Porque a história é longa, já pensou? 31 anos!

Fomos buscando espaços onde pudéssemos não só ter sala de aula, a medida que eles fossem crescendo. Porque terminavam a creche iam precisar da pré-escola, depois iam precisar do Fundamental I, depois iam precisar do Fundamental II, depois iam precisar do Ensino Médio, mas não só isso que eu precisava no entorno, e que não havia absolutamente nada no entorno! E eu ia conseguir que eles descessem e fossem atendidos lá embaixo? Como? Ter esporte, teatro, como? Se as vezes nem eles têm! Então nós tínhamos que falar, então buscando, na busca destas casas, ficamos alguns anos com umas, depois nos tomaram de volta porque era comodato. Outra tivemos que vender para pagar dívidas, a cada ano e se eu fosse contar isso, seria uma história! Bastante comovente, de como conseguimos as casas. Hoje uma é alugada até hoje, que nos é um grave problema, outras são em comodato e outras são nossas, que

nós conseguimos com campanhas, fazendo um parêntese, nós somos espíritas! (Informante 1)

6.4 A BIBLIOTECA COMUNITÁRIA PAULO COELHO VISTA POR SEUS ATORES

O nosso objetivo nesta subseção é traçar o perfil da Biblioteca Comunitária Paulo Coelho pelos olhos do seu sujeito coletivo desde sua criação até os dias de hoje. Essas vozes e suas histórias revelam o espaço no seu dia a dia, seus conflitos, suas conquistas, as mudanças que foram acontecendo ao longo dos anos.



Fonte: Autora

A Biblioteca Comunitária Paulo Coelho surge da absoluta necessidade de integrar um tipo de educação holística, multidirecionada para todos conhecimentos humanos e todo tipo de arte e possibilidades de desenvolvimento do intelecto e da alma humana das crianças e dos jovens que nós ajudamos através da educação integral, das famílias que nós atendemos, porque é para nós absolutamente incompreensível que qualquer escola deixe de ter uma biblioteca, isso não existe. Sem a leitura, sem o livro, mesmo que tenhamos a informática bem desenvolvida não é possível uma educação integral. Muitas pessoas chamam educação integral porque tem uma ou duas horas a mais, nós não consideramos assim; é uma multidisciplinaridade que preencha todas as necessidades humanas, assim é o Solar. E não é porque nós queremos impor essa ideia, porque ele foi legitimamente criado pelas necessidades da comunidade. Então a biblioteca não é algo isolado, é um compósito. (Informante 1).

Como podemos observar, neste depoimento, a BCPC nasce com a configuração de biblioteca escolar explícita. Não há dúvidas, pois, o Solar Meninos de Luz, onde se

insere a biblioteca, foi desenvolvendo sua formatação da creche à escola, atendendo quatrocentas crianças e jovens, que começam aos três meses no berçário I e vão até o ensino médio, que por razões estruturais, o ensino médio não está funcionando neste ano de 2015.

Então foi nesse contexto que a gente viu a necessidade da biblioteca. Nós não concebemos um tipo de educação sem uma biblioteca, o mínimo que uma escola possa ter, é o mínimo! Ela pode deixar de ter um campo esportivo, pode deixar de ter um teatro, uma galeria de arte, mas ela não pode deixar de ter uma biblioteca. Enquanto nós não tínhamos uma biblioteca, cada sala de aula era uma biblioteca. (Informante 1).



Fonte: Autora

A biblioteca escolar prepara o estudante para o mercado de trabalho, para refletir e exercer da cidadania e para a vida em sociedade. A escola é o local onde o indivíduo vai acumulando capital cultural na sua forma institucionalizada, conforme Bourdieu. Quando se abre a biblioteca na escola para as crianças, para os pais e para a comunidade, ela se torna um ponto de referência de informação, uma referência cultural. “Então é fundamental esse espaço de conhecimento, porque abre também o pensamento. Quando você busca o conhecimento, abre a sua percepção para o mundo” (Informante 9).

Contudo,

Se a criança está lá dentro da escola e vamos dizer, o momento dela de ir à biblioteca, escolher o livro que ela quer ler, ela teve o livre arbítrio. Então, isso eu frisava muito dentro da biblioteca. Eu pontuava, falei: “aqui, apesar de ser escolar, não transforme esse espaço em sala de aula! Aqui não é a sala de aula, aqui tem que ter livre arbítrio e democracia. Vai ler o que quiser ler. Não tem censura. Para de censurar a biblioteca”. Então eles tinham uma censura, eles queriam censurar algumas coisas “as crianças não podem ler sobre sexualidade”, pode ler, tem livro da idade dela. “Ah, mas não pode isso” e eu falei e na televisão? O que elas veem em casa? Que não tem censura nenhuma! Aqui ela vai ter uma informação científica sobre isso e não a cabeça de vocês”. Então, tinha essa coisa de censurar os livros, a própria escola não quer que leia esse, ou aquele... então assim, eu tinha esse papel mais democrático para não tornar aquela biblioteca que era infanto-juvenil e escolar ao mesmo tempo numa coisa maçante para as crianças, então isso: “não, elas vão escolher os livros que elas querem! Não o livro que a professora...” a professora escolhia o dela, eu falava “escolhe o livro que a senhora quiser aqui e trabalha na sala de aula o livro, tudo bem..., mas eles vão escolher o que eles quiserem!” Porque, aí, a biblioteca está cumprindo o seu papel, se a biblioteca vira sala de aula, não é um centro cultural (Informante 3).

Um centro cultural representa uma diversidade de entidades mas que preservam atuam com suas características singulares. Reúne coleções, por compra, doação ou permuta, documentos únicos ou múltiplos de origens diversas da atividade humana. Esses documentos podem ser tipificados como de biblioteca, arquivo ou museu e tem como finalidade oferecer informação cultural e educacional. O objetivo maior é expandir conhecimento, abrir novos horizontes.

Foi com patrocínios, muitas campanhas e trabalhos voluntários que o Solar Meninos de Luz foi aumentando seu espaço pois, no começo,

Era uma caixa de feira, caixa de feira, nossa biblioteca era uma caixinha de feira que a gente tinha alguns grupos em cada sala! Aí essa caixinha foi aumentando de tamanho, porque a gente sempre fez muitas campanhas de doação de livro. Então quando as crianças, já que quando a gente inaugurou a creche, eram só turmas de berçários e maternal até 2 aninhos, então a gente começou em turminha de maternal mesmo, a juntar em caixa de feira, aí depois a gente fez o canto da leitura em cada sala de aula e paralelamente sempre fazendo campanhas de arrecadação de livros, não tem um livro na biblioteca que não seja doado, tudo foi fruto de campanhas que a gente fez ao longo dos anos e aí já tínhamos algumas turmas, então a quantidade estava crescendo! Então a gente conseguiu uma estante, que fosse comunitária a todas as salas e dessa estante tivemos a nossa primeira

salinha, que era um quartinho e que foi nossa biblioteca (Informante 2).

Esta é uma característica da biblioteca comunitária, receber os livros através de doação. Por isso, não há uma política de seleção e desenvolvimento de coleção e isso faz com que a biblioteca fique muito desorganizada, ainda mais se não tem espaço físico. E era uma pena pois o acervo da biblioteca é fantástico, conforme quase todos os informantes ligados ao trabalho da biblioteca relataram. Hoje, há espaço suficiente para o acervo porque finalmente conseguiram uma casa que

O Paulo Coelho doou e aí fizemos a biblioteca num lugar definitivo, então, até chegar ao lugar definitivo foi do caixote para as salas de aula, das salas de aula para uma estante, da estante para um quartinho, do quartinho para um segundo quarto maior, do quarto maior para finalmente esse grande espaço. E ele foi estrategicamente escolhido, porque a casa onde a biblioteca está inserida é o centro cultural, então, propositalmente nós colocamos a sala de artes que é também uma homenagem a esposa de Paulo Coelho, que é a Cristina de Oiticica que é artista plástica. Sala Cristina de Oiticica.

Ao lado das salas da biblioteca tem a sala de artes, tem sala acima de música, abaixo a Galeria de Artes. É um local onde a cultura e a arte se encontram, só o teatro fica em outra casa.

Eu queria falar sobre um nome: Paulo Coelho é o nome da Biblioteca do Solar Meninos de Luz, porque nós somos muito gratos ao Paulo Coelho e Cristina Oiticica, porque desde o ano 2000, em que eles chegaram e conheceram a obra, eles se encantaram e muito nos ajudaram. No início com a doação de livros do Paulo, foi assim que começou, mas depois a Cristina trabalhou bastante conosco, e nesse processo da presença deles conosco, eles acabaram ajudando financeiramente, são eles que pagam até hoje os professores do Fundamental I, são eles que pagam grande parte dos alimentos, nós usamos três toneladas de alimentos por mês, eles pagam quase todo esse alimento e eles ainda pagam o aluguel da casa, de uma das casas e isso até hoje. Então em homenagem a ele, que é um escritor, nós demos o nome dele à biblioteca e como a Informante 2 falou, demos o nome da Cristina Oiticica à uma das salas onde se faz pintura, artes e que também é usada para o ensino muito criativo de inglês, através de uma instituição chamada EDU-PRÓ [RAÍZES], que desenvolve o inglês entre todas nossas crianças, jovens, ainda fazendo visitas, fala um pouco disso (Informante 1).

O lado comunitário da biblioteca é pouco otimizado e os números do cadastro de usuários são conflitantes. A Informante 3 diz ter uns quinhentos usuários da comunidade e o Informante 4 não soube especificar, disse que uns sete a dez usuários

da comunidade por dia vão à biblioteca e precisou em torno de trezentos usuários da comunidade cadastrados.

A biblioteca para mim é o mundo! Então eles precisavam desvendar esse mundo e sozinhas, sem alguém direcionando. Já que elas já tinham uma direção na escola. E como uma biblioteca comunitária ela vai fazer a pessoa ter a liberdade que ela quer, para escolher o que quer, ver o que quer, ler o que quer. E não também ficar fechada:

- Ah, porque eu moro na comunidade... aí, só leio esse tipo de leitura. Não... não é porque está dentro da comunidade que tem que ter só coisas que as pessoas pensam ser daquela maneira.

- Ah vai ter só best-seller aqui, só livro, só gibi, só livro de culinária... Sabe, não... tem milhares de cabeças na comunidade, pessoas pensando coisas totalmente diferentes. Então tem que ter livro de arte, tem que ter livro de literatura, tem que ter livro de matemática. Então essa diversidade, numa biblioteca comunitária é fundamental! Porque se ela atender só a uma coisa, ou à escola só, aí ela se perde dentro da comunidade, porque a comunidade é muito ampla. Tem uma senhorinha lá que lê livro de receita porque ela quer fazer as receitas de bolo dela. Vai o cara que conserta móveis e tem lá um livro que ensina a fazer móveis. Vai uma pessoa que é espírita e quer ler o livro... então isso eu acho que é fundamental: democracia e a diversidade dentro da biblioteca comunitária. Se não tiver esse acervo diversificado ela não está atendendo e não vai atender à comunidade. Porque a comunidade é o mundo, são pessoas querendo coisas diferentes. É igual a Biblioteca do Estado, tem que ter o mundo de coisa mesmo, que hoje é a Biblioteca Parque. E uma biblioteca comunitária também tem que ter essa diversidade, porque se ela fechar só em literatura infantil, infanto-juvenil ela não atende. Porque vão pessoas assim, existiam pessoas assim:

- Ah, eu trabalho com madeira, sou marceneiro...

E tinha livro lá! De "como fazer sozinho". A pessoa trabalha com decoração, tem livro lá... trabalha com arte, com artesanato, tem livro lá... então a biblioteca comunitária ela tem que pensar isso. Não só pensar no plano da universidade, de ter, claro, literatura. Claro, tem que ter também! Mas tem que ter essas coisas mais práticas. Porque as pessoas também procuram isso. Livro de culinária, livro de bolo, enfim, acho que é isso (Informante 3).

Para os entrevistados o maior entrave para a presença de membros da comunidade na biblioteca é a questão do horário de funcionamento.

E também a biblioteca, na verdade, no lugar onde está posicionada tem que ser o quê? Tem que ser compatível com os usuários, horário dos moradores da comunidade, porque quem trabalha de segunda a sexta e sábado, se a biblioteca tiver aberta sábado, pelo menos de 10:00 até 12:30 seria uma coisa ótima. Então, isso que faz com que nós estejamos perdendo usuários cada dia, usuários a cada dia, porque as pessoas mudam de emprego, quando você muda de emprego e pega entre 10:00 e 19:00, a biblioteca fecha 17:00 horas (Informante 4).

Porque dificilmente alguém vai querer ficar lá até a noite. E eles não contratam dois profissionais. Que o certo de uma biblioteca comunitária é ter dois bibliotecários, um trabalha de manhã e um trabalha tarde-noite. Porque ela vai cumprir o papel que ela tem que cumprir, porque ela fecha às cinco da tarde, nem as pessoas que saem da escola para entregar livro, não entrega, porque fecha às cinco. Ai as crianças que saiam da escola e queriam pegar livros, não pegavam. Ai quando eu comecei a abrir a noite:

- Ah tia, que bom que você está aqui!

Então as crianças saiam da escola e ao invés de ficar pela comunidade à toa, ficavam na biblioteca. Isso que era fantástico. Elas saiam da escola:

-Ah, vou para casa, ver televisão...

Não, elas iam para biblioteca, pegar livro. Ou então elas iam olhar alguma coisa no computador. Ou ia fazer uma pesquisa. Eu comprei uns jogos educativos, então a gente brincava com esses jogos educativos, então estavam aprendendo. Então ampliava. Porque eu falei:

- A biblioteca tem que ser um lugar divertido... não é um lugar de “shhhh. Biblioteca comunitária. Shhhhh” (Informante 3).

Segundo um líder, morador do Cantagalo, o problema do horário dos lugares da comunidade é impróprio pois só funciona de segunda a sexta e que a comunidade precisa que os lugares abram no final de semana. Para ele, o conceito de uso do espaço está errado. O informante estava se referindo ao espaço do Criança Esperança. A falta de sinalização é outro problema

O terceiro viés da biblioteca é o da Biblioteca Infantil Ana Maria Machado. Este espaço, é unanimidade todos elogiam não apenas a biblioteca, mas as atividades desenvolvidas com as crianças menores.



Fonte: Autora

A nossa biblioteca é até para adultos né, mas dentro da biblioteca tem aquele espaço, ali estão organizados esses livros para o pessoal da Educação Infantil, Fundamental I também, mas assim, essa aula a gente chama do “cantinho do livro” só que assim, quando há alguma atividade na biblioteca, eles circulam com todos os livros, por todos os espaços, claro que os menores, as crianças da educação infantil, aquele material ali é pra ela, aquele espaço foi criado pra ela, mas o Fundamental I e eles tem acesso a outras literaturas, a outros livros e procuram mesmo, pesquisam mesmo, porque eles querem. E o pessoal mais velho do fundamental eles gostam muito daquele espaço, do pessoal da educação, o Fundamental II gosta muito do espaço da Educação Infantil. As vezes a gente entra lá e vê alunos contando, os mais velhos contando histórias para os mais novos (Informante 8).

Olha, eu acho assim, a Biblioteca Comunitária Paulo Coelho é uma biblioteca infantil, infanto-juvenil, ali dentro, isso é um ponto para mim muito forte dentro de uma biblioteca escolar que se fosse uma biblioteca escolar que atende só a escola, só a formação curricular, ela é pobre. Se você tem uma biblioteca escolar que só atende aquela coisa do currículo escolar, ela já está sendo pobre, porque ela já não está cumprindo seu papel de leitura mais ampla né, porque ela está colocando todo mundo na caixa. Lá não, quando você tem uma biblioteca infantil e infanto-juvenil que tem literatura vasta você está abrindo, está ajudando a escola, da mesma forma que a pessoa está lendo, mas não está tornando a leitura obrigatória (Informante 3).

Segundo nossa observação, a primeira função da BCPC é com a escola. Os professores mandam os alunos fazerem suas pesquisas na biblioteca porque o acervo é relevante para todos os níveis escolares da Escola do Solar Meninos de Luz. No contexto de hoje, as bibliotecas escolares criam condições de aumentar suas relações com as famílias dos alunos e com a comunidade visando superar seus problemas exatamente como as bibliotecas públicas vêm fazendo. Então, “não tem que ser uma coisa fechada apenas para o aluno. A comunidade tem que vir à escola [...] a biblioteca faz parte desse contexto todo” (Informante 9).

A biblioteca escolar promove capital social por seu engajamento cívico, por ser um lugar de confiança e por aumentar o grau de coesão da comunidade, de respeitabilidade. “Então essa biblioteca é o chamariz das pessoas que vão patrocinar o Solar. Ela passou a ser conhecida mundialmente e as pessoas ficam encantadas. Ela tem uma grande interação e livros de literatura em vários idiomas” (Informante 3). O conjunto é formado por livros, acervos de todos os tipos, mas “você vai encontrar um livro que fala acerca da sua própria pessoa, através do livro você vai criar seu

sonho, você vai criar seu próprio livro” (Informante 4). Mas a biblioteca não é um lugar só de livro, mas também de acesso à Internet. A BCPC possui quatro computadores.

A intermediação dos setores do Solar Meninos de Luz provoca uma visibilidade como um local de estímulo e mobilidade social. “ O que eu vejo aqui bastante é eles fazendo trabalhos escolares, assistindo dvds, os pequenininhos, e também muitos pegam livros para lerem em casa” (Informante 4). Essas experiências na realização educacional devem ser destacadas, principalmente quando são complementadas por atividades extra-curriculares. Criar grupos e associações no sentido de ajudar no desenvolvimento dos laços que possibilitem vantagens culturais e educacionais abrindo oportunidades aos indivíduos e a toda comunidade.

No próximo capítulo vamos buscar na voz dos entrevistados informações que evidenciem a produção de capital social na BCPC. Esperamos que os resultados possam nos informar quais são as estratégias mais eficazes e quais são os obstáculos no ganho de capital cultural e educacional na BCPC.

7 RESULTADOS E ANÁLISE

Neste capítulo apresentamos nossas análises sobre a vinculação entre o capital social e a Biblioteca Comunitária Paulo Coelho. Queremos identificar as formas de capital social que ajudam as favelas do Pavão-Pavãozinho/Cantagalo a criar resultados sociais valorizados pela comunidade e as evidências dos recursos culturais e educacionais oriundos do capital social.

Começamos por recapitular de maneira sintética os conceitos de capital social para os autores Pierre Bourdieu, James Coleman e Robert Putnam.

- Para **Bourdieu** (2004) a rede de ligações e reconhecimento vem da participação em grupos que fornece aos seus membros o apoio necessário, através do capital social, para atingir objetivos materiais, simbólicos ou outros. O capital social é um instrumento estratégico de investimento individual ou coletivo e que preliminarmente é produzido pelas relações de parentesco, de vizinhança ou de trabalho.
- Para **Coleman** (1988) como outras formas de capital, o capital social é produtivo tornando-o assim um recurso para se alcançar objetivos que sem eles seriam impossíveis. Para o autor o capital social é criado pelos indivíduos racionais com o fim de aumentar suas oportunidades. As formas de capital social estão baseadas em:
 - i) Expectativas, lealdade e obrigações (troca de favores)
 - ii) Normas e sanções (empréstimos, autoridade, honra etc.)
 - iii) Obter informações (canal de informação, inovação, fato novo)
- Para **Putnam** (1997;2003) o capital social é entendido de forma mais descritiva, com características específicas de organização social como confiança, normas e sistemas que fazem possíveis ações coordenadas. O capital social é produtivo e pertinente porque é um celeiro de onde nasce as interações cooperativas que se expressam de diferentes formas de associações nas comunidades.

Diante da visão desses autores constatamos em Simmel (2004, p. 85) a ideia que:

Quanto mais pequeno [menor] for o círculo que forma o nosso meio, tanto mais as relações sem fronteira com os outros são limitadas, tanto mais angustiante ainda é a maneira como o círculo vigia as produções do indivíduo, a maneira como conduz a sua vida e as suas opiniões; e tanto mais o mínimo desvio quantitativo ou qualitativo, teria como resultado a derrocada da estrutura de todo o pequeno círculo.

Como coleta de dados usamos a observação presencial e virtual e as entrevistas. Nossas entrevistas tiveram um roteiro espontâneo que era conversado anteriormente com os informantes. Para realizarmos nosso estudo sobre a interação entre capital social e a BCPC vamos mostrar as narrativas das experiências dos nossos informantes. O ambiente das entrevistas aconteceu em lugares variados e algumas aconteceram de maneira inesperada no campo de observação informal. Bourdieu (1999) salienta que a conversa natural ou escutar relatos entre pessoas informalmente podem conduzir à “testemunhos de uma sinceridade inesperada” BOURDIEU, p. 706).

Patte (2012) ressalta o papel da biblioteca e do bibliotecário em lugares pobres e violentos por levarem esperança a seus moradores. Vamos ressaltar as vozes de nossos informantes com termos relacionados às suas falas apenas para organizar nossas ideias.

- **Esperança**

A gente que fica aqui na escola a gente consegue, não sei, pode ser uma visão otimista, acho que tem que ser otimista, mas assim, cada coisinha que a gente consegue de conquista, a gente fala, mas é enorme pra gente, porque a gente recebe crianças que com algumas dificuldades, dificuldades familiares, dificuldades de todas as formas, quando a gente vê esse desenvolvimento, esse sucesso mesmo que pequeno para outras pessoas, pra gente é enorme (Informante 8).

- **Confiança**

Na verdade eu mal sabia mexer em computador e aprendi aqui na biblioteca com um funcionário da biblioteca que me ensinou e teve paciência pois quem mexe em computador acha que é

fácil. Eu fiz um curso antes mas saí do curso pois tenho que trabalhar e a gente não pensa em outra coisa a não ser em trabalhar. Mas quando eu vi que há necessidade (Informante 6).

A confiança no funcionário da biblioteca possibilitou ao informante o que não havia conseguido no curso que fizera fora. Assim, confiante, ele aprendeu a usar o computador e não será mais o mesmo pois já possui uma habilidade maior para o mercado de trabalho. Diante o informante se emociona com a atitude carinhosa das professoras que, sem dúvida aumenta o grau de confiança dos pequeninhos

As crianças do infantil vêm assistir filmes e as professoras trazem pote de creme e penteiam e arrumam as meninas. Eu gosto de ver. É bonito (Informante 6).

Essa confiança baseada em professor/aluno e na relação com a própria instituição eleva o grau de confiança nas interações pessoais e criam alicerces para uma vida mais significativa.

- **Recursos culturais**

Eu tenho podido perceber desde que estou aqui e o que mais me impressiona é a presença dessas crianças e jovens na biblioteca com as suas professoras interagindo de uma forma fantástica [...] numa interação com as atividades de contação de histórias, encontro com escritores, comemorando datas importantes do Brasil e de outros países (Informante 5).

Olha, hoje é difícil imaginar essas crianças sem esses recursos. Porque é de uma riqueza tão grande até para os educadores, porque como nós aprendemos com cada professor, com essas linguagens todas [...] Então assim, para a gente, a biblioteca é fundamental, é o nosso coração [...] o sapateado também, as meninas que levam a turma, elas sabem exatamente o que o professor quer, o professor troca informações com elas. Para a gente é super super enriquecedor porque até a algum tempinho, vamos supor, uns dois anos atrás, a gente não tinha esse pensamento de integrar. A gente já está com outra visão que integrando o sucesso é maior, os resultados são melhores, a riqueza de informação é maior e com isso a gente está se ouvindo mais (Informante, 8).

- **Leitura**

A motivação para a leitura é outro programa que é encorajado. Putnam (2003) destaca o programa de leitura na Filadélfia, que reúne idosos e crianças do ensino fundamental, a troca é salutar para ambos.

E os filmes, a gente colocava filmes, então assim, tirar isso da cabeça deles, que leitura era só a letra em si, que tinha uma leitura de mundo e que eles iam acessar, isso era só uma questão de tempo de acessar aqueles outros livros. Então eles foram na biblioteca infantil e se esbaldaram, quem tinha neto, aí levava pro neto, lia para os netos em casa quem já estava lendo um pouquinho... “não, leva, leva”. Aí um: “pô, sentei ali com meu neto. (Informante 3).

Fortalecer os laços, a partir de leituras compartilhadas, promove cumplicidade e com essa cumplicidade se aumenta a confiança e a segurança afetiva. Estabeleceu-se que a participação dos pais no acompanhamento escolar dos filhos seria fundamental para a permanência desses na escola.

Trabalhei no Cesarão em Campo Grande, não dava! Não dava para fazer nada, simplesmente você olhava assim uma turma de 6ºano, você dizia vou ensinar? Não! Primeiro porque as questões básicas de convivência você não tinha nada, não é só leitura, de cidadania, de respeito um ao outro, de identidade, falta de autoestima, então isso já freia, porque apesar que a gente ainda encontra dificuldade, mas gente! É secular, uma relação que já vem em cima da carga dessas crianças, elas não são desse fruto agora! É o pai, o avô, o bisavô, tataravô, tetravô, nós temos quilombolas, não é? Nós temos é ex-escravos aqui do lado, filhos de ex-escravos como a gente busca isso nas atividades complementares? Atualmente a gente tem, primeiro que criar o hábito de leitura. Então, uma vez por semana os alunos vão à biblioteca e escolhem os livros que acharem interessantes para eles lerem. Então eles têm um prazo para ler aquele livro. Marca-se um dia e cada um vai falar a sua história para o grupo, se gostou do livro, se não gostou. Vai fazer uma crítica daquela leitura, contar mais ou menos a história, fazer a sua propaganda. Para que? Para que desperte interesse no outro, do livro que leu, então, em princípio, a gente está fazendo esse trabalho, aos pouquinhos, de despertar o interesse pela leitura a partir daí, só que sendo que esses livros, os pequenos, os pais precisam ler juntos, exatamente para trazer os pais, para poder também ter o hábito de sentar com seus filhos e lerem (Informante 9).

Existe no PPC um projeto de alfabetização para adultos do Sesi, que buscou uma parceria com a BCPC. No pouco tempo dessa parceria os frutos foram inegáveis conforme depoimento da Informante 3:

Havia vários debates, a gente assistia vídeos que gerava os debates, aí eu separei os alunos pois tinham vários níveis. Tinham alunos que não sabiam ler nada, uns que sabiam ler um pouquinho, uns que já liam uma carta, não estava naquela interpretação, mas já lia. Então eu separei eles assim e fui direcionando os livros. Aqueles que estavam começando a ler a gente pegou livro infantil. Foi uma estratégia, eu falei para ela:

- Que eles levem os livros para casa

E eu falei:

- Vocês peguem os livros, tentem ler só as figuras.

Então eu comecei a trabalhar isso:

- Vamos interpretar as figuras dos livros, mesmo que você não entenda a letra aqui, mas tem as figuras e também são leituras. Propaganda né, se a pessoa não sabe interpretar não adianta.

Aí começamos a brincar com isso, a ver as imagens e interpretar através das imagens, eles começaram a ver que tem um pato, que tem um gato, aí começaram a ler. Teve um aluno que foi assim, ele não queria, tinha aquela resistência, aí eu comecei a brincar com ele, mostrando “o que que esse pato está fazendo?” “Ah, está pulando...”, “então, o que que está escrito aqui?” O cara leu, chorou e se emocionou e ele ficou “pô, já li um livro...”, “está vendo... já leu um livro”. Então aquilo foi fundamental. Esse trabalho foi fundamental, assim teve um avanço, e tinha gente que não queria... “não posso perder essa aula com você”. Que a gente falava de política e fizemos esse trabalho, tinha aquele texto já selecionado, a gente debatia e levava para casa esses livros.

- Vocês vão levar para casa

- ah, mas a gente não sabe ler...

- Sabe, sabe sim... copia, leva para casa, copia o desenho. Quando chegar aqui você vai me contar essa história.

Aí eles levavam o livro e tinham que voltar. Claro que a gente selecionava “ah você, você... para contar na próxima aula” porque não dava para todo mundo

• Família

Segundo os informantes os adultos acompanham as crianças menores nas tarefas escolares de pesquisa e de leitura. Esses momentos particulares promovem uma boa cidadania para as crianças que tem nos pais um estímulo para seu desenvolvimento escolar, reflexões feitas por Bourdieu e Coleman sobre a participação da família na escolaridade das crianças. Quando tem programações com apresentações no teatro, de dança, sapateado ou outros

eventos que envolvam os filhos, os pais tiram fotos, filmam, trazem seus familiares e pessoas de fora para assistirem. São linguagens multiplicadoras e o interessante que são as crianças que levam aos pais várias questões, como o problema do lixo.

e é tão forte que a gente trabalha de segunda a sexta, de 7:30 as 17:00, e eles tem sábado e domingo em casa, na segunda-feira eles já vem com outro comportamento da sua comunidade. Mais agressivos, mais uma série de coisas, então férias? Quando a gente passa de férias voltando de janeiro, fevereiro, quando entra fevereiro, tem que construir novamente tudo, foi um ano, um mês e meio para poder tentar leitura, porque você não estuda, porque você não faz isso aqui, então isso já vem há muito tempo, então o nordestino que vem de uma seca, de um coronelismo, que vem sendo massacrado que seu conhecimento não vale nada; aí você diz: você pode, basta você querer (Informante, 10).

A questão familiar é um foco central no desenvolvimento do capital social. A relação entre pobreza e a realização educacional tem sido associada ao fracasso escolar e construir a aprendizagem relacionada com a família pode ser positivo para superar os obstáculos. Bourdieu (1999) aponta que os pais submetidos a situações de adversidade, como falta de emprego, de escolaridade entre outros problemas acabam por não ter condições de oferecer aos seus filhos condições dignas de existência. Putnam evidencia que o desenvolvimento está baseado no associativismo horizontal e a participação cívica. Isso significa a importância dos laços fortes que são baseados nas relações familiares e de vizinhança. Agregar projetos sociais em redes de confiança e solidariedade alavacam as estratégias para combater os desafios cotidianos provocado pelas desigualdades presentes nas favelas.

Uma informante traduziu sua história para poder estudar e se formar na universidade. A mãe desestimulou seu objetivo periodicamente mostrando a insensatez de seu foco. A informante contra todas as adversidades levou muitos anos para se formar por precisar trabalhar, mas hoje, formada na universidade e conta que perdeu seu irmão com as drogas, que suas irmãs não têm escolaridade, que suas sobrinhas se perderam na vida e quase todos seus amigos estão mortos.

Nós escolhemos aqueles que são considerados piores para os outros, são esses que são os melhores para nós, são esses que

queremos para nós, transformar realmente a sociedade comunitária, nós somos a favor da paz, nós somos contrários às drogas, contrários ao tráfico, contrários à miséria, contrários ao assistencialismo, contrários à violência, contrários ao abandono da criança sem uma infraestrutura escolar e cultural. É valiosa e nós fizemos um trabalho que é contrário disso e nós provamos que o aluno bem-educado, o aluno amado, o aluno culto, ele não reproduz os problemas básicos dos pais, vamos dizer assim. Porque nós somos contra as drogas! Mas nós somos a favor da pessoa do traficante, é um ser necessitado de ajuda. Nós somos contra as drogas, mas nós somos absolutamente a favor do drogado, ele precisa de socorro! Nós somos absolutamente contra os alcóoltras, mas a favor da pessoa do alcóolatra e assim por diante, e nós provamos que a educação transforma! Nenhum filho replicou hábitos ou atividades que não eram tão boas nos pais, nenhum! Até hoje! (Informante 1).

- **Reciprocidade e a Escola dos pais**

A reciprocidade está entre os mais importantes e expressivos geradores de capital social. E no Solar Meninos de Luz, onde está a BCPC, é questão sine qua non para a permanência das crianças e jovens na escola o acompanhamento dos pais.

No começo de nossa pesquisa empírica, na primeira semana de janeiro de 2015, testemunhamos um fato que evidenciou como a Escola dos Pais funciona para facilitar a educação dos filhos pela cooperação família/escola. Um membro masculino da comunidade, muito agitado, de maneira apressada, passou pela nossa frente para falar com a direção do Solar Meninos de Luz, que no momento fazia as novas matrículas dos alunos de 2015. Indagando a respeito de sua filha não poder continuar a frequentar a escola, a direção explicou que os pais não estiveram presentes nas reuniões da Escola dos Pais, reunião mensal, e que a aluna vinha tirando notas baixas recorrentes e os pais não se pronunciaram sobre essa situação. Não houve muito diálogo, a direção foi contundente. Ficamos consternados com esse fato, mas ao mesmo tempo lembramos da base teórica de Bourdieu e Coleman sobre a Sociologia da Educação e a importância da família.

Além da reciprocidade, outra forma de capital social é a norma e sanção tão abordadas por Coleman, Putnam e Simmel, em sua perspectiva de sociedade.

Nós temos aqui uma vez por mês, uma “Escola de pais”. Os pais têm que vir, eles são obrigados a vir. É, venha sexta-feira, você vai ver como é que é. Eles são obrigados a vir porque é para acompanhar, se não, eles não veem. Se tiver falta, o filho vai embora, não tem problema, fazer de uma forma de vir mesmo. Tivemos a primeira né, lotado, lotado! Então tem como, eles são obrigados a vir, mas se você oferece uma coisa que está mais interessante, faz uma roda de leitura, traz elas aqui. Que é uma dramatização com os filhos deles, né, com os filhos deles, não é com um professor, eu fazendo lá (Informante 10).

A reunião da Escola dos Pais se realiza uma vez por mês, no horário de 19.00h às 21h.30m. É uma palestra realizada no Solar, no teatro que pertence ao Centro Cultural direcionada aos pais sobre seus filhos de uma forma geral. Cada reunião tem um tema diferente para todos ou um fato relacionado de acordo com a idade das crianças. Esses temas geralmente abordam as questões mais frequentes nos dias de hoje, como as drogas, a agressividade, roubos e também, informações instrutivas sobre saúde, eventos que serão realizados. A palestra é apresentada em PowerPoint e inserida de textos curtos de educadores das universidades. A presença feminina é mais expressiva e as mulheres são as que mais dialogam no processo, tendo inclusive sido ressaltado que deve haver entre o Solar Meninos de Luz e as famílias um canal de diálogo e confiança. Tem homens, entretanto, em menor número. Pudemos notar que os homens da comunidade no ambiente do Solar, são mais introvertidos.

Eu consigo ver o progresso das crianças. Não só dos alunos, mas também em relação aos professores e aos familiares. Consigo sim, porque, a maioria entra aqui no berçário, o berçário é a porta de entrada, mas alguns entram assim, no meio, então eu vejo que quando eles entram no berçário, os pais novos, que não tem essa ideia de como é essa movimentação no Solar, a gente também está de alguma forma educando e orientando esses pais. Os questionamentos dos pais que entram lá no berçário são diferentes dos pais que já estão aqui no segundo ano, terceiro ano, tem uma outra visão. Lá no berçário eles entram querendo muito colocar o bebe porque alguns têm que trabalhar, têm que cuidar da vida deles e porque querem porque ouviram falar que o Solar é muito bom, muito legal (Informante 8).

- **Associativismo cívico**

As parcerias do Solar Meninos de Luz são inúmeras, inclusive a nível internacional. No dia 17/03/2015 se apresentaram na Escola dos Pais os estudantes da Escola Solar Meninos de Luz, estudantes que participaram do Programa Educacional Brave Kids. Misturando vários estilos como samba, capoeira e funk, os jovens de 10 a 13 anos representaram a cultura brasileira, entre dezenove países participantes do evento na Polônia. Foram seis alunos representando o Brasil. Os jovens estavam muito comovidos e demonstraram muita gratidão pela oportunidade do intercâmbio. Segundo as considerações de Simmel “Embora no sentimento chamado gratidão o caráter sociológico se evidencie de maneira menos notória do que na fidelidade, a sua importância sociológica dificilmente pode ser sobrestimada” (SIMMEL, 2004, p. 41).

O Solar Meninos de Luz promove e participa de muitos eventos em parceria com outras organizações ou com colaboradores individuais. Um desses foi a Exposição de Zines, na Galeria de Arte, inaugurada em 19/06/2015. Marteleto e Nóbrega (2007) destacam os Fanzines como:

Publicações avulsas que seguem o jeito e o lastro das primeiras publicações impressas que se difundiram e se multiplicaram com a invenção da imprensa. Teriam surgido nos Estados Unidos, na década de 30, do século XX (MARTELETO; NÓBREGA, 2007, [p. 4]).

A ideia da exposição, em conjunto com as oficinas foi apresentar para os alunos e alunas do Solar Meninos de Luz as possibilidades de criação de um material com baixo custo de reprodução. Foi escolhido o zine pois fazer zine envolve uma política de fazer sozinho. A exposição foi fruto de oficinas com foco em crianças de 10 a 12 anos.

O intento de construção compartilhada de um dispositivo informacional, em formato de fanzine, para assim dialogar com as vivências e expressões dos jovens que enfrentam situações de violência, levou em conta a dimensão pública da sociabilidade dos jovens na atualidade, a qual encontra-se fortemente associada à ação dos meios massivos de comunicação em detrimento do espaço da escola ou da família (MARTELETO; NÓBREGA, 2007, [p. 5]).

Outra parceria interessante com a BCPC, é a Associação dos escritores e ilustradores de literatura infanto-juvenil. Periodicamente vai um ilustrador ou autor fazer contação de histórias ou apresentação de seus livros. Os alunos se preparam para esse evento, lendo o livro antes para quando os autores chegarem eles estejam mais instrumentalizados para refletir e dialogar a obra.

Não só as organizações colaboradoras vão ao Solar Meninos de Luz, os professores levam os alunos em espaços culturais fora do Solar Meninos de Luz. Visitas à Bibliotecas, como a Biblioteca Parque Estadual, ao Teatro Municipal, cinemas, teatros.

Segundo a Informante 11, a interação da biblioteca com a escola é absoluta mas ela pensa que falta uma política na biblioteca para atrair moradores da favela, não só os alunos e suas famílias, da Escola do Solar Meninos de Luz. A informante ressaltou que o espaço, onde a biblioteca se localiza, é muito escondido, impossibilitando que as pessoas que passem na rua possa vê-la.

Os alunos, nós já tivemos alunos que, tem alunos que já estão fora do país, conseguiram bolsas, ou fazem intercâmbio, tem alunos que já estão trabalhando, alguns em hotel, algumas empresas, alunos que optaram mesmo por esse lado das artes, tem gente que já foi até para o Municipal e tudo. Com os pequenos a gente já começa a observar os talentos, tem gente que canta, que já toca instrumento muito bem, e aqui, na verdade o Fundamental I e II, até o ensino médio, esse ano não temos, mas no próximo ano eles já estão de volta, eles podem optar, podem escolher a atividade, eles podem escolher se querem fazer capoeira, se querem fazer judô, se querem fazer sapateado, hip hop, eles podem escolher. A ideia é que eles, exatamente isso, que eles conheçam, que tenham essa possibilidade, que talvez se não existisse o Solar, esse tipo de instituição, eles não tivessem essa oportunidade de fazer uma aula de sapateado, uma aula de judô, uma aula de capoeira, hip hop, sapateado então... eles participam do máximo de tudo. Na verdade, algumas pessoas não entendem, ficam assim, Nossa! Porque eles têm muito estímulo, fazem um monte de coisas, mas a ideia é essa, conhecer um pouco de cada coisa para poder escolhe (Informante 8).

Com as falas dos informantes relacionadas com nossa teoria desenvolvida ao longo do trabalho constatamos que a BCPC é um subsistema que faz parte de um sistema, o Centro Cultural, que é um subsistema do sistema Solar Meninos

de Luz, que é um subsistema do PPC e assim por diante. Este é o nosso pensamento. Cada subsistema faz a sua parte de gerar capital social. A BCPC por ser biblioteca, é um canal de informação, uma das formas do capital social. Além disso, sua rede de ligações interna e externa, proporciona a realização de metas em todos os níveis e recursos incalculáveis. O capital cultural é adquirido pelo contato com pessoas especializadas, mais cultas que transmitem o capital incorporado; o capital cultural objetivado se realiza por todos os eventos realizados dentro e fora do Solar e o institucionalizado através da escolaridade.

Concluimos que a BCPC cria capital social e com isso recursos culturais e educacionais aos seus usuários. E esses usuários, crianças e jovens levam às suas famílias num caminho contrário, as informações necessárias para reflexão e inovação.

8 CONSIDERAÇÕES

As desigualdades sempre representaram motivo de inquietação e busca de explicação para entendermos o porquê deste fenômeno. Por outro lado, sempre nos pareceu injusto que pessoas tentassem, através de seus contatos, as mais variadas formas de obter seus ganhos, na maioria das vezes sem nenhum esforço, só com apadrinhamento. Assim, construímos nossa forma de atuar no mundo da vida sendo sensível ao nosso entorno e disponível para intervir se necessário.

Foi no doutorado do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, IBICT, que entramos em contato com conceitos que confirmavam nossa percepção e que era possível estudá-los com o viés da biblioteca. Saimos em busca de material bibliográfico que fundamentassem essa interação entre biblioteca e o que se conceitua por capital social. Foi uma pesquisa bibliográfica incessante e não paramos enquanto não colocamos as peças de maneira que se encaixassem num quebra-cabeça.

Partindo das propostas de Pierre Bourdieu e James Coleman, sobre o capital social, não só no que eles desenvolveram, mas em estudos que outros autores, com competência teórica, interpretaram sobre suas teorias. Estudos empíricos nos interessou pela relevância sobre a relação do capital social com o desenvolvimento socioeconômico em áreas que apresentam níveis socioeconômicos baixos. Por outro lado, associamos o conceito de capital social com as bibliotecas públicas e isso nos fez traçar a trajetória que esse tipo de biblioteca construiu para se tornar importante nas sociedades modernas e contemporâneas. Constatamos imediatamente que a nova ordem econômica mundial da História Moderna alavancou a democratização da educação e com isso das bibliotecas, anteriormente tão fechadas em redutos das elites sociais.

Diante dos princípios apontados traçamos um objeto de pesquisa que relacionasse essas ideias no tempo presente. A maioria dos estudos sobre a relação entre bibliotecas e o capital social aborda as bibliotecas públicas e buscam dados quantitativos para determinarem suas pesquisas. Não era

exatamente a nossa reflexão. Queríamos observar esse fenômeno numa biblioteca inserida em favela do Rio de Janeiro e como esse grupo social, sem incentivos de capital social vantajoso, poderia superar suas dificuldades, principalmente relacionadas à educação e, que, sem dúvida é o caminho de abertura para uma vida mais digna com recursos advindos de trabalhos mais compensadores.

Cada texto ia formando uma rede de pensamento e ações nunca imaginados, conceitos como lealdade, gratidão, reciprocidade e outros como forma de manter o equilíbrio social e como gerar recursos capazes de amenizarem as faltas de políticas públicas direcionadas às pessoas mais pobres. Fomos em busca do campo empírico. Um só campo para facilitar nossa compreensão inicial. Escolhemos a Biblioteca Comunitária Paulo Coelho que fica nas favelas do Pavão-Pavãozinho/Cantagalo, entre os bairros de Copacabana e Ipanema. Apesar de serem duas favelas, elas são consideradas uma unidade para os investimentos públicos e privados.

A configuração da biblioteca foi o principal motivo da escolha por ser uma única biblioteca com o perfil de biblioteca comunitária, escolar e infantil. Em nossa pesquisa de campo pudemos observar que a função maior dessa biblioteca é com a escola e que ela tem uma atuação participante forte com as crianças menores do ensino infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental. Na verdade, o seu papel de biblioteca comunitária é fraco. Ela atrai a comunidade através da escola trazendo as famílias e amigos de seus alunos e isso pode ter um efeito multiplicador, mas ainda insuficiente em relação as possibilidades. Falta recursos materiais e financeiros, já que o Solar Meninos de Luz se mantém através da parceria e colaboração de vários atores coletivos e individuais.

A cooperação entre vários sujeitos deste espaço social é o princípio que norteia como se gera capital social na BCPC. Não podemos pensar nada em nossa sociedade como uma unidade isolada, porque estão todos os fatos e eventos relacionados entre si, todos. Por isso, é importante termos um olhar sistêmico para entendermos melhor a complexidade existente. Independente da BCPC fazer parte do Centro Cultural do Solar Meninos de Luz, ela é uma biblioteca

escolar, deste modo, um canal de informação como todas as bibliotecas são e assim, ela proporciona ativamente aos seus frequentadores recursos de pesquisa, leitura e construção de conhecimento.

Para explicarmos melhor essas características relataremos um evento muito rico que marcou o primeiro semestre da Escola do Solar Meninos de Luz e a participação da BCPC.

No começo de 2015, tivemos uma crise social e física provocada pela falta de chuvas na região sudeste. Esse fenômeno e outros vem causando preocupações no mundo todo, porque diz respeito ao meio ambiente e como os seres humanos vêm degradando a natureza por sua ambição desenfreada. Na Escola do Solar Meninos de Luz os professores e educadores trabalharam com as crianças a questão da água. Foi um trabalho lindo, de pesquisa, de construção e de representação. Fizeram uma pesquisa de toda a proveniência da água desde as nascentes dos rios, das chuvas, do desperdício, da poluição e todos os benefícios proporcionados pela água, a começar pela vida e pela produção da eletricidade e de outros bens.

A partir da pesquisa eles construíram cartazes e maquetes representando todas as obras realizadas nas cidades e que a água contribui para melhorar nossas vidas cotidianas. O estudo e a exposição foram realizados na biblioteca e culminou com uma representação teatral em que alunos do infantil e primeiros anos do Fundamental I apresentaram, orientados por seus professores. O teatro estava repleto de pais, amigos e as informações disseminadas nas falas das crianças, assim como, suas vestimentas representavam cada etapa do que eles haviam estudado. A água parada, os mosquitos, a dengue, a alimentação, um trabalho muito elaborado e inesquecível para quem assistiu. É triste constataremos como perdemos conhecimentos não dando oportunidades a todos, principalmente aos nossos jovens. Quando eles têm oportunidades exercem suas criatividade de maneira notável. Vários casos de sucesso desses alunos do Solar Meninos de Luz foram relatados na coleta de dados.

Na pesquisa de campo, as entrevistas e a observação mostraram que é necessário promover serviços de interesse social na biblioteca para atrair usuários da comunidade e, com isso, ratifica-se o papel essencial da biblioteca para a escola. Pelo que pudemos observar, inferimos que a BCPC é uma “biblioteca cívica”, já que a Escola do Solar Meninos de Luz é uma escola comunitária. A exigência da participação da família no acompanhamento e na formação escolar dos alunos é um mecanismo para promover capital social e dessa forma construir confiança entre todos da rede. Reforça também o engajamento político, levando considerações para a comunidade refletir, fato que pudemos observar na apresentação e desenvolvimento do projeto que abordava o problema do lixo e da água parada. Essa participação cidadã reforça o capital social porque elabora coesão entre vários grupos da comunidade para sanar problemas comuns.

Nossa questão de pesquisa foi: *“De que maneira a BCPC contribui para a criação de capital social e proporciona ganhos de capital cultural para sua comunidade?”* O papel da BCPC é fornecer sua instalação, oferecer oportunidades na formação dos alunos e ser um canal interacional entre a direção administrativa, a escola e a comunidade. Pela teoria estudada a BCPC produz capital social e ganhos em recursos culturais e educacionais. Foi comprovado, com os referenciais teóricos aqui apresentados, que a participação conjunta de vários setores sociais eleva o capital social e com isso o desenvolvimento de comunidades, particularmente em favelas.

É interessante refletir que no ambiente do Solar Meninos de Luz são as crianças que levam aos seus pais e familiares as informações mais relevantes do mundo da vida. São muitos acontecimentos que comprovam a criação de capital social no Solar Meninos de Luz e, por conseguinte na BCPC. Autores como S. Ferguson e A. Varheim trabalham com a perspectiva de capital social em bibliotecas públicas relacionando o associativismo e a participação das famílias nas bibliotecas como fatores de criação de capital social e com isso arrecadando ganhos de recursos culturais, educativos e estratégicos para resolver problemas das comunidades. O associativismo é fundamental na nossa sociedade para combater as desigualdades e gerar capital social.

REFERÊNCIAS

ALBAGLI, Sarita; MACIEL, Maria Lucia. Informação e Conhecimento na inovação e no desenvolvimento local. *Ci. Inf. Brasília*, v. 33, p. 9-16, set./dez. 2004.

ALMEIDA, Maria Christina Barbosa; MACHADO, Elisa Campos. **Biblioteca comunitária em pauta**. [2006]. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/biblioteca/download/bibliotecas_comunitarias_e_populares.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2010.

ALMEIDA JUNIOR, Oswaldo Francisco de. **Bibliotecas públicas e bibliotecas alternativas**. Londrina: Editora UEL, 1997.

AMÉRICA LATINA faz esforço por educação. **O Globo**, Rio de Janeiro, 17 set. 2011. p. 18.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION (ALA). **Predecessors of the Public Library**. Disponível em: <<http://www.ala.org/lhrt/sites/ala.org.lhrt/files/content/popularresources/Chpt4Predecessors.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2014.

AUDUNSON, R. et al. Public libraries, social capital and low intensive meeting places. **Information Research**, [S.l.], v. 12, n. 4, Oct. 2007

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e a observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

AQUINO, Jackson Alves. As teorias da ação social de Coleman e de Bourdieu. **Humanidades e Ciências Sociais**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 17-29, 2000.

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS (AICE). Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Associa%C3%A7%C3%A3o_Internacional_das_Cidades_Educadoras>. Acesso em: 7 mar. 2012.

AZEVEDO, Fabiano CATALDO de. 200 anos da Primeira Biblioteca Pública do Brasil: considerações histórico-biblioteconômicas acerca dessa efeméride. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 2-25, abr./jun. 2012.

BARATIN, Marc; JACOB, Christian. **O poder das bibliotecas**. 3. ed. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 2008.

BATTLES, Matthew. **A conturbada história das bibliotecas**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2003.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Ed.). **Pesquisa qualitativa e com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BENDIX, Reinhard. **Construção nacional e cidadania**. São Paulo: Edusp, 1996.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras escolhidas, 1).

BERGARMASCHI, Andreas. América Latina faz esforço por educação. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/america-latina-faz-esforco-por-educacao-2755438>>. Acesso em: 19 set. 2011.

BIBLIOTHÈQUES publiques de troisième génération du Canada. Disponível em: <<http://www.mtc.gov.on.ca/fr/libraries/newmanreport.shtml>>. Acesso em: 23 set. 2012.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **A reprodução**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOURDIEU, Pierre. (Org.). **A miséria do mundo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre. [Coletânea de textos]. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de Educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRETAS, Maria Luiza Batista. **Cinco diálogos sobre o livro e a leitura**: entrevistas com especialistas franceses. Goiânia: Cãnone, 2013.

BUARQUE, Cristovam. **O que é educacionismo**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BURKE, Peter. História da leitura. In: _____. (Org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo. Editora Estadual Paulista, 1992

CÁCERES, Lucila Martínez. Inovação, transformação, sustentabilidade: Desafios no século 21 para as Bibliotecas Públicas Colombianas. **CRB-8 Digital**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 69-79, dez. 2012.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CHARTIER, Jorge. **[Leitura]**. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,-habito-de-ler-esta-alem-dos-livros-diz-um-dos-maiores-especialistas-em-leitura-do-mundo,891006,0.htm.j>>. Acesso em: 29 jun. 2012.

COHN, Gabriel. As diferenças finais: de Simmel a Luhmann. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 13, n. 38, 1998.

COLEMAN, James. Social capital in the creation of human capital. **The American Journal of Sociology**, vol. 94, p. 95-121, 1988.

CONFITEA/UNESCO. **[Educação]**. Disponível em: <<http://uil.unesco.org/home/programme-areas/adult-learning-and-education/confitea-portal>>. Acesso em: em: 20 jan. 2015.

COX, E. et al. A safe place to go: libraries and social capital. Disponível em: <http://www.sl.nsw.gov.au/services/public_libraries/docs/safe_place.pdf>. Acesso em: 14 set. 2012.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DESLANDES, F.; GOMES, R.; MINAYO, Maria Cecília (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DIANI, Mario; BISON, IVANO. Organizações, coalizões e movimentos. Brasília, **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 3, jan./jul. 2010. Dossiê Movimentos Sociais e ação coletiva.

DIONÍSIO, Carlos. [Entrevista]. In: PASTUK, Marília; PEREIRA JR., Vicente. **Favela como oportunidade**: plano de desenvolvimento de favelas para sua inclusão social e econômica. Rio de Janeiro: INAE, 2012.

EGLER, Tamara. Rede e tecnologia no conhecimento do espaço. In: JORNADA CIENTÍFICA INTERNACIONAL DA REDE MUSSI, 2., 2012, Rio de Janeiro.

Redes e processos info-comunicacionais: mediações, memórias, apropriações. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012.

FAVERO, Osmar. Educação não formal. **Educ. Soc.** Campinas, v. 28, n. 99, p. 614-617, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a17v2899>>. Acesso em: 05 jan. 2011.

FERGUNSON, Stuart. **Social capital, lifelong learning, information literacy and the role of libraries**. Disponível em: <<http://www.anzca.net/documents/2010-conf-papers/419-social-capital-lifelong-learning-information-literacy-and-the-role-of-libraries-1/file.html>>. Acesso em: 04 out. 2014.

_____. Are public libraries developers of social capital? **The Australian Library Journal**, v. 61, n. 1, 2011.

FERNANDES, Angela. A responsabilidade social e a contribuição das relações públicas. **Época**, Rio de Janeiro, n. 75, p. 48-54, out. 1999.

FIELD, John. **Social capital**. 2 th.ed. New York: Routledge, 2008.

_____. **Social capital and lifelong learning**. London: Policy Press, 2005.

FLETA, Luis Solano. **Fundamentos de Las Relaciones Públicas**. Madri: Editorial Síntesis S.A., 1995.

FONTES, Breno Augusto Souto-Maior. **Redes sociais e poder local**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A escola cidadã**. [S. l.]: [s. n.]1997. Disponível em: <http://caosnaeducacao.blogspot.com.br/2009/11/escola-cidada-segundo-paulo-freire.html>. Acesso em: 07 jul. 2014.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. **Biblioteca pública: princípios e diretrizes**. Rio de Janeiro, 2000.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GOHN, Maria da Glória. Ações coletivas na atualidade: dos programas de responsabilidade social/compromisso social às redes de movimentos sociais. São Leopoldo, **Ciências Sociais Unisinos**, v. 46, n. 1, p. 10-17, jan./abr. 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Educação não formal, educador (a) social e projetos sociais de inclusão social. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009.

GRANOVETTER, Mark. S. The strength of weak ties. **American Journal of Sociology**, v. 78, n. 6, p. 1360-1380, 1973.

GUIRALDELO, Claudete Moreno. Leitura, subjetividade e singularidade. In: LIMA, Regina Carvalho (Org.). **Leituras: múltiplos olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 203.

HARRIS, Kevin. Your place or mine? Public libraries and communities. **Public Library Journal**, v. 18, n.2, 2003. p. 26-29.

HAYTHORNTHWAITE, Caroline. Social networks and information transfer. In: BATES, Marcia; MAACK, Mary (Ed.). **The Encyclopedia of Library and Information Science**. 3. ed., London: Taylor & Francis, 2009.

HIGGINS, Silvio Salej. **Fundamentos teóricos do capital social**. Chapecó: Argos, 2005.

_____. Quarenta anos do Relatório Coleman: capital social e educação. **Educação Usininos**, São Leopoldo, v. 9, n. 2, p. 116-129, maio/ago. 2005.

HILLENBRAND, A. C. A place for all: social capital at the Mount Barker Community Library. **Aplis**, v.18, n. 2, p. 41-60, June 2005. Disponível em: <https://www.questia.com/library/journal/1G1-133684660/a-place-for-all-social-capital-at-the-mount-barker>. Acesso em: 14 jun. 2012.

HORELLOU-LAFARGE, Chantal; SEGRÉ, Monique. **Sociologia da leitura**. Cotia: Atelié Editorial, 2010.

IFLA; UNESCO. **Manifesto da IFLA/UNESCO sobre biblioteca pública**, 1994. Disponível em: <<http://archive.ifla.org/VIIIs8/unesco/port.htm>>. Acesso em: 07 abril 2012.

INSTITUTO MUNICIPAL DE URBANISMO PEREIRA PASSOS (IPP). **Favela como oportunidade: Plano de desenvolvimento de favelas para sua inclusão social e econômica**. Rio de Janeiro, 2013.

JOHNSON, Catherine. Do public libraries contribute to social capital? **Library & Information Research**, n. 32, p. 147-155, 2010.

LATOUR, Bruno. Redes que a razão desconhece. In: BARATIN, Marc; JACOB, Christian. **O poder das bibliotecas**. 3. ed. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 2008.

LEENHARD, J. [Entrevista]. In: BRETAS, Maria Luiza Batista. **Cinco diálogos sobre o livro e a leitura: entrevistas com especialistas franceses**. Goiânia: Cânone, 2013.

LIN, N. Building network theory of social capital. **Connections**, v. 22, n. 1, p. 28-51, 1999.

LOUREIRO, Kátia. [Entrevista]. In: PASTUK, Marília; PEREIRA JR., Vicente. **Favela como oportunidade: plano de desenvolvimento de favelas para sua inclusão social e econômica**. Rio de Janeiro: INAE, 2012.

LUHMANN, Nicklas. **Introdução à teoria dos sistemas**. Petrópolis: Vozes, 2009.

KRANICH, Nancy. The civic mission of school libraries. **Knowledge Quest**, v. 34, n. 4, [201-].

KUHLTHAU, Carol. **Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

KYLLÖNEN, Marjo. A velha narrativa já não é mais relevante para a escola. **O Globo**, Rio de Janeiro, p. 43, 16 ago. 2015. Entrevista concedida ao repórter Eduardo Vanini.

MACHADO, Elisa Campos. **Bibliotecas comunitárias como prática social no Brasil**. 2008. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – USP, São Paulo: 2008.

_____. Uma discussão acerca do conceito de biblioteca comunitária. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 7, n.1, p. 80-94, jul./dez. 2009.

MACHADO, Elisa Campos; VERGUEIRO, Waldomiro. **Bibliotecas comunitárias en Brasil: donde están, porqué y cómo fueron creadas**. Zaragoza, Ibersid, 2010. p. 145-151. Disponível em: <file:///C:/Users/amrse_000/Downloads/3809-4137-1-PB.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2012.

MACIEL, Adalberto Rego et al. Capital social e bibliotecas públicas: estudos empíricos. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 73-88, maio/ago. 2010.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. 2. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

_____. **A biblioteca a noite**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

MARANDINO, Martha (Org.). **Museus e educação**. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012191.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2011.

MARTELETO, Regina Maria. Análise de redes: aplicação nos estudos de transferência da informação. **Ci. Inf., Brasília**, v. 30, n. 1, p. 71-81, jan./abr. 2001.

_____. **Escritas orais na internet: um estudo da “lista de diálogos” da Rede de Educação Popular e Saúde (REDPOPSAÚDE)**. Disponível em: <<http://repositorios.questoesemrede.uff.br/repositorios/handle/123456789/2355>>. Acesso em: 23 set. 2014.

_____. Informação, rede e redes sociais: fundamentos e transversalidades. **Inf. Inf.**, Londrina, v. 12, n. esp. 2007.

MARTELETO, Regina Maria; NÓBREGA, Nanci; MORADO, Denise. Cultura informacional: demarcações de uma linha de estudos de cultura, informação e sociedade. In: ALBAGLI, S. (Org.) **Fronteiras da Ciência da Informação**. Brasília: IBICT, 2013. p. 78-105.

MARTELETO, Regina Maria; Nóbrega, Nanci. Sujeito e informação: a construção do conhecimento social em suas ambientações culturais e locais. In: **Anais... ENANCIB**, 8. Salvador, 2007.

MARTELETO, Regina Maria; RIBEIRO, Beatriz. Informação e construção do conhecimento para a cidadania no terceiro setor. **Informação & Sociedade, João Pessoa**, v. 11, n. 1, 2001.

MATTELART, A. **História da sociedade da informação**. São Paulo: Loyola, 2002.

MCMULLEN, Haynes. The distribution of library throughout the USA. **Library Trends**, v. 25, n. 1, July. 1976. Disponível em: <https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/6902/librarytrendsv25i1d_opt.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 fev. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MILANESI, Luís. **A casa da invenção**: biblioteca centro de cultural. 4. ed. São Paulo: Ateliê, 2003.

MORAES, Lourdes de Souza. Bibliotecas escolares: leitura e informação para uma cidade educadora. **CRB-8 Digital**, São Paulo, v.1, n. 2, p. 22-33, out. 2008. Disponível em: <<http://www.crb8.org.br/ojs/crb8digital>>. Acesso em 1 jun. 2010.

MORAES, Rubens Borba de. **Livros e bibliotecas no Brasil Colonial**. Brasília: Briquet de Lemos, 2006.

MORIN, Edgar. **Cabeça bem-feita**. 16.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORO, Eliane Lourdes da Silva et al. (Org.). **Biblioteca escolar**: presente. Porto Alegre: Evangraf, 2011.

MURGUIA, Eduardo Ismael. A memória e a sua relação com arquivos, bibliotecas e museus. In: _____. (Org.). **Memória**: um lugar de diálogo para arquivos, bibliotecas e museus. Ribeirão Preto: Compacta, 2010. p. 11-32.

NEVES, Margarida de Souza. Os jogos de memória. In: MATTOS, Ilmar Rohloff de (Org.). **Ler & escrever para contar**. Rio de Janeiro: ACCESS, 1998. p. 203-220.

NORA, Pierre. Entre a memória e história: a problemática dos lugares. **PROJ. HISTÓRIA**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

OLDENBURG, R. **The great good place**. New York: Paragon House, 1989.

OLINTO, GILDA; MEDEIROS, Ana Lígia. Capital social em biblioteca pública. In: ALBAGLI, S. (Org.) **Fronteiras da Ciência da Informação**. Brasília: IBICT, 2013. p. 236-256.

OLIVEIRA, Lúcia Maciel Barbosa de. Informação, ação política e desenvolvimento humano. **DataGramaZero: Revista de Ciência da Informação**, v.12, n. 4, ago. 2011.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PALHARES, Isabella. O Brasil ficou em 60ª posição em ranking mundial de educação. Disponível em: <http://www.m.educacao.estadao.com.br>. Acesso em: 13 maio 2015.

PASTUK, Marília; PEREIRA JR., Vicente. **Favela como oportunidade**: plano de desenvolvimento de favelas para sua inclusão social e econômica. Rio de Janeiro: INAE, 2012.

PATTE, Geneviève. **Deixem que leiam**. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

PETIT, Michèle. **A arte de ler**: ou como resistir à adversidade. São Paulo: Ed. 34, 2009. 1. reimp. 2012.

PETIT, Michele. [Entrevista]. In: BRETAS, Maria Luiza Batista. **Cinco diálogos sobre o livro e a leitura: entrevistas com especialistas franceses**. Goiânia: Cànone, 2013.

PENA GALLEGÓ, Luz Estela. Las bibliotecas públicas de Medellín como motor de cambio social y urbano de la ciudad. **Bid. Revista Universitaris de Biblioteconomia i Documentación**, n. 27, des. 2011.

PLANO DE REDES DE BIBLIOTECAS PÚBLICAS. Plan municipal de lectura: Medellín una ciudad para leer y escribir (2009–2014). Disponível em: <<http://www.reddebibliotecas.org.co/sites/Bibliotecas/plandelectura/Descargas/Plann%20de%20Lectura%202009%20-2014.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2010.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **LIINC em Revista**, v.1, n.1, p.3-15, mar., 2005. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc/article/viewFile/186/103>>. Acesso em: 01 jun. 2012.

PORTAL Educação. Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br>. Acesso em: 13 maio 2015.

PORTES, Alejandro. Capital social: origens e aplicações na Sociologia contemporânea. **Sociologia, problemas e práticas**, n. 33, p. 133-158, 2000.

PRADO, Geraldo Moreira. Biblioteca comunitária: territórios da memória, informação e conhecimento. In: BRAGA, Gilda; PINHEIRO, Lena Vânia (Org.). **Desafio do impresso ao digital**. Brasília: IBICT; UNESCO, 2009.

_____. A biblioteca comunitária como agente de inclusão/integração do cidadão na sociedade de informação. **Informação & Sociedade**, Brasília, v. 3, n. 2, p. 143-149, jan./jun. 2010.

_____. Bibliotecas comunitárias como território de memória interagindo práticas da aprendizagem e mudanças. **DataGramaZero: Revista de Ciência da Informação**, v. 10, n. 6, dez. 2009. Disponível em: <http://www.dgz.org.br/dez09/lnd_com.htm>. Acesso em: 28 mar. 2010.

_____. Da história latente à história verdadeira: uma experiência piloto com a biblioteca comunitária. In: FORO SOCIAL DE INFORMACIÓN Y BIBLIOTECAS, 1. 2004, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires, 2014. Disponível em: <http://www.geocities.com/mnpbiblio/pg_1.swf>. Acesso em: 28 mar. 2010.

PRADO, Geraldo Moreira; MACHADO, Elisa. Territórios de memória: fundamentos para a caracterização da biblioteca comunitária. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 9, 2008, São Paulo. **Anais...** Brasília: ANCIB, 2008.

PUTNAM, Robert. Bowling alone: America's declining social capital. **Journal of democracy**, Baltimore, v. 6, n. 1, p. 65-78, Jan. 1995.

PUTNAM, Robert; FELDSTEIN, Lewis. Better together. Disponível em: <<http://bettertogether.org/about.htm>>. Acesso em: 5 jan. 2014.

PUTNAM, Robert. [Palestra]. Disponível em: <http://www.ippr.org/files/uploadedFiles/research/events/Arts_and_Culture/RDP%20on%20sports%20arts%20and%20social%20capital.pdf?noredirect=1>. Acesso em: 5 jan. 2015.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Sobre ler e escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

QUEIROZ, Matheus Oliveira; FELL, André Felipe Alburquerque. Gestão da informação para organização do conhecimento: estudo de caso. In: ENANCIB, 15., 2014, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 1776-1793.

RAMIREZ, P., Jorge; HERNÁNDEZ G., Eduardo. Teria razón Coleman? Acerca de La relación entre capital social y logro educativo. **Sinéctica**, Guadalajara. 39. jul./dic. 2012. Disponível em: <http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/39_tenia_razon_coleman_acerca_de_la_relacion_entre_capital_social_y_logro_educativo.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2014.

RECUERO, R. C. **Um estudo do capital social gerado a partir das redes sociais no Orkut e nos weblogs**. Disponível em: <<http://www.raquelrecuero.com/arquivos/composraquelrecuero.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

RETRATOS da leitura no Brasil. 3. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Para ler as políticas e práticas de leitura no Brasil**. [S.l: s.n], [20--].

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SAGREDO, Felix; NUNO, Victoria. Em lós Orígenes de la Biblioteconomia y Documentación: Ebla. Madrid, **Documentación de las Ciencias de la Información**, n. 17, 1994.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: _____. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as Ciências Sociais revisitada. São Paulo: Cortez, 2004.

SECRETARIA DE CULTURA DO RIO DE JANEIRO. Disponível em: <www.cultura.rj.gov.br>. Acesso em: 1 jul. 2012.

SENNA, Ana. **Bibliotecas comunitárias**. Trabalho apresentado como requisito parcial para aprovação na Disciplina Informação e redes sócio-técnicas, IBICT, PPGCI, UFRJ, Rio de Janeiro, 2012.

SENNA, Ana; PRADO, Geraldo; BARBOSA, Maria de Fátima S. O. Capital social e recursos educacionais nas favelas Pavão-Pavãozinho/Cantagalo do Rio de Janeiro. João Pessoa, **Pesq. Bras. em Ci. da Inf. e Bib.**, v. 10, n. 1, p. 155-169, 2015.

SENNA, Ana; SANTOS, M. J. V.; MIRANDA, Maria de Fátima Borges de. Biblioteca Comunitária Escritor Lima Barreto: espaço para práticas de mudanças sociais. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 16., 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: SIBI, 2010.

SERVET, Matilde. Les bibliothèques de Troisième lieu. **Boletim de Bibliotheque du France**, v. 35, n. 4, 2010.

SHERA, Jesse. **Foundation for the public library**: the origins of the public libraries movements in New England, 1629 – 1855. Chicago: University of Chicago Press, 1949.

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.

SILVA, Márcia Cristina de Souza. [Entrevista]. In: PASTUK, Marília; PEREIRA JR., Vicente. **Favela como oportunidade**: plano de desenvolvimento de favelas para sua inclusão social e econômica. Rio de Janeiro: INAE, 2012.

SILVA, Sandra Sofia Brito da. **Capital social e capital humano**. Disponível em: <https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=Silva%2C+maria+sofia+brito+da+capital+social+mestrado>. Acesso em: 13 jun. 2012.

SILVA, Sidney. [Entrevista]. In: PASTUK, Marília; PEREIRA JR., Vicente. **Favela como oportunidade**: plano de desenvolvimento de favelas para sua inclusão social e econômica. Rio de Janeiro: INAE, 2012.

SIMMEL, GEORG. **Fidelidade e gratidão e outros textos**. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 2004.

SIMMEL, Georg. **Questões fundamentais de Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

SOUZA, Cléia Renata Teixeira de. **A educação não formal e a escola aberta**. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/444_356.pdf>. Acesso em: 1 maio 2010.

SOLAR MENINOS DE LUZ. Disponível em: <http://www.meninosdeluz.org.br/quem_somos.php>. Acesso em: 1 jun. 2014.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SUAIDEN, Emir José. **Biblioteca pública brasileira**. São Paulo: LISA, 1980.

------. **Biblioteca pública e informação à comunidade**. São Paulo: Global, 1995. 1. reimp. 2008.

USHERWOOD, Bob. **A biblioteca pública como conhecimento público**. Lisboa: Editoria Caminho, 1999.

VALADARES, Lícia. A gênese da favela carioca. **RBCS**, v. 15, n. 44, out. 2000.

VARELA, Aída. **Informação e construção de cidadania**. Brasília: Thesaurus, 2007.

VARHEIM, Andreas. Social capital and public libraries the need for research. **Library & Information Science Research**, [S.l.], v. 29, n. 3, p. 372-381, 2007.

------. Public libraries: places creating social capital? **Library Hitech**, v. 27, n. 3, 372-381, 2009.

VÉLEZ, Ricardo Rodriguez. **Da guerra à pacificação**: a escolha colombiana. Campinas: CEDET, 2010.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Rev. SOCERJ**, v. 20, n. 5, p. 383-386, set./out. 2007.

VIEIRA, Valéria; BIANCONI, M. Lucia; DIAS, Monique. Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. **Cienc. Cult.** São Paulo, v. 57, n. 4, out./dez. 2005.

WHYTE, William Foote. **Sociedade de esquina**: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. Rio de Janeiro: Zahar, [19--].

APÊNDICE A

CARTA DE APRESENTAÇÃO

À Direção do Solar Meninos de Luz,

Senhora Isabella Maltaroli,

Prezada Senhora,

A Professora Ana Senna, da UFRJ e doutoranda do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), matrícula 112000180, que ora lhes apresentamos, está em fase de conclusão de seu doutorado e realiza uma pesquisa sobre a geração do capital social e cultural em comunidades de favela, especificando o papel da Biblioteca.

Como parte de seu trabalho, a professora Ana Senna, precisa entrevistar alguns atores da comunidade que têm relação com a biblioteca e, se possível, ouvir também crianças e jovens frequentadores da mesma.

Para isso, solicito a permissão para a realização da pesquisa no Solar Meninos de Luz em horários mais apropriados e estipulado pelos entrevistados. Vale ressaltar que as entrevistas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos e a identidade dos entrevistados será preservada.

Desde já agradeço pela compreensão e colaboração.

Atenciosamente,

Geraldo Prado, Orientador (Professor Dr. MCTI/IBICT/UFRJ)

Fátima Barbosa, Coorientadora (Professora Dra. CBG/FACC/UFRJ)

Rio de Janeiro, -----de-----de 2015

APÊNDICE B

IBICT/MCTI/UFRJ – PPGCI

Rio de Janeiro, ----- de ----- de 2015

Aos Diretores do Solar Meninos de Luz,

Eu, Ana Senna, aluna do Curso de Doutorado em Ciência da Informação, do MCTI/IBICT/ECO/UFRJ, solicito uma entrevista gravada para o Projeto de Tese “Capital social e capital cultural na Biblioteca Comunitária Paulo Coelho, no Pavão-Pavãozinho, Rio de Janeiro” que está sendo desenvolvido por mim e orientado pelo Prof. Dr. Geraldo Prado e coorientado pelo Prof. Dra. Fátima Barbosa.

O objetivo deste trabalho é avançar nos estudos sobre a geração de capital social e os recursos de capital cultural e educacional em bibliotecas em espaços sociais que apresentam desigualdades socioeconômicas.

Neste sentido, solicito a sua contribuição, que é de fundamental importância para o desenvolvimento deste trabalho, atendendo à nossa entrevista. Esclareço que os dados aqui produzidos serão publicados em produções da área e deixo assegurado que, de acordo com o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:

- O seu anonimato será mantido.
- Você receberá esclarecimento da pesquisa para qualquer dúvida.
- Você poderá desistir de participar da pesquisa mesmo que já tenha se manifestado favoravelmente, anteriormente.
- Não será exposto/a a riscos.

Considero que respondendo à entrevista, estará me autorizando a incluir sua resposta na pesquisa citada, respeitando os termos acima descritos.

Inestimáveis agradecimentos,

Ana Senna

Doutoranda – MCTI/IBICT/ECO/UFRJ

Email: anasenna@facc.ufrj.br

Telefones: (21) 25238920/982651073

IBICT/MCTI/UFRJ – PPGCI

Rio de Janeiro, ----- de ----- de 2015

Ao Funcionário da Biblioteca Comunitária Paulo Coelho do Solar Meninos de Luz,

Eu, Ana Senna, aluna do Curso de Doutorado em Ciência da Informação, do MCTI/IBICT/ECO/UFRJ, solicito uma entrevista gravada para o Projeto de Tese “Capital social e capital cultural na Biblioteca Comunitária Paulo Coelho, no Pavão-Pavãozinho, Rio de Janeiro” que está sendo desenvolvido por mim e orientado pelo Prof. Dr. Geraldo Prado e coorientado pelo Prof. Dra. Fátima Barbosa.

O objetivo deste trabalho é avançar nos estudos sobre a geração de capital social e os recursos de capital cultural e educacional em bibliotecas em espaços sociais que apresentam desigualdades socioeconômicas.

Neste sentido, solicito a sua contribuição, que é de fundamental importância para o desenvolvimento deste trabalho, atendendo à nossa entrevista. Esclareço que os dados aqui produzidos serão publicados em produções da área e deixo assegurado que, de acordo com o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:

- O seu anonimato será mantido.
- Você receberá esclarecimento da pesquisa para qualquer dúvida.
- Você poderá desistir de participar da pesquisa mesmo que já tenha se manifestado favoravelmente, anteriormente.
- Não será exposto/a a riscos.

Considero que respondendo à entrevista, estará me autorizando a incluir sua resposta na pesquisa citada, respeitando os termos acima descritos.

Inestimáveis agradecimentos,

Ana Senna

Doutoranda – MCTI/IBICT/ECO/UFRJ

Email: anasenna@facc.ufrj.br

Telefones: (21) 25238920/982651073

IBICT/MCTI/UFRJ – PPGCI

Rio de Janeiro, ----- de ----- de 2015

À Coordenadora do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental I, do Solar Meninos de Luz

Eu, Ana Senna, aluna do Curso de Doutorado em Ciência da Informação, do MCTI/IBICT/ECO/UFRJ, solicito uma entrevista gravada para o Projeto de Tese “Capital social e capital cultural na Biblioteca Comunitária Paulo Coelho, no Pavão-Pavãozinho, Rio de Janeiro” que está sendo desenvolvido por mim e orientado pelo Prof. Dr. Geraldo Prado e coorientado pelo Prof. Dra. Fátima Barbosa.

O objetivo deste trabalho é avançar nos estudos sobre a geração de capital social e os recursos de capital cultural e educacional em bibliotecas em espaços sociais que apresentam desigualdades socioeconômicas.

Neste sentido, solicito a sua contribuição, que é de fundamental importância para o desenvolvimento deste trabalho, atendendo à nossa entrevista. Esclareço que os dados aqui produzidos serão publicados em produções da área e deixo assegurado que, de acordo com o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:

- O seu anonimato será mantido.
- Você receberá esclarecimento da pesquisa para qualquer dúvida.
- Você poderá desistir de participar da pesquisa mesmo que já tenha se manifestado favoravelmente, anteriormente.
- Não será exposto/a a riscos.
-

Considero que respondendo à entrevista, estará me autorizando a incluir sua resposta na pesquisa citada, respeitando os termos acima descritos.

Inestimáveis agradecimentos,

Ana Senna

Doutoranda – MCTI/IBICT/ECO/UFRJ

Email: anasenna@facc.ufrj.br

Telefones: (21) 25238920/982651073

IBICT/MCTI/UFRJ – PPGCI

Rio de Janeiro, ----- de ----- de 2015

Aos Diretores Acadêmicos do Ensino Fundamental II do Solar Meninos de Luz,

Eu, Ana Senna, aluna do Curso de Doutorado em Ciência da Informação, do MCTI/IBICT/ECO/UFRJ, solicito uma entrevista gravada para o Projeto de Tese “Capital social e capital cultural na Biblioteca Comunitária Paulo Coelho, no Pavão-Pavãozinho, Rio de Janeiro” que está sendo desenvolvido por mim e orientado pelo Prof. Dr. Geraldo Prado e coorientado pelo Prof. Dra. Fátima Barbosa.

O objetivo deste trabalho é avançar nos estudos sobre a geração de capital social e os recursos de capital cultural e educacional em bibliotecas em espaços sociais que apresentam desigualdades socioeconômicas.

Neste sentido, solicito a sua contribuição, que é de fundamental importância para o desenvolvimento deste trabalho, atendendo à nossa entrevista. Esclareço que os dados aqui produzidos serão publicados em produções da área e deixo assegurado que, de acordo com o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:

- O seu anonimato será mantido.
- Você receberá esclarecimento da pesquisa para qualquer dúvida.
- Você poderá desistir de participar da pesquisa mesmo que já tenha se manifestado favoravelmente, anteriormente.
- Não será exposto/a a riscos.

Considero que respondendo à entrevista, estará me autorizando a incluir sua resposta na pesquisa citada, respeitando os termos acima descritos.

Inestimáveis agradecimentos,

Ana Senna

Doutoranda – MCTI/IBICT/ECO/UFRJ

Email: anasenna@facc.ufrj.br

Telefones: (21) 25238920/982651073

IBICT/MCTI/UFRJ – PPGCI

Rio de Janeiro, ----- de ----- de 2015

Ao Funcionário Colaborador da Biblioteca Comunitária Paulo Coelho do Solar Meninos de Luz,

Eu, Ana Senna, aluna do Curso de Doutorado em Ciência da Informação, do MCTI/IBICT/ECO/UFRJ, solicito uma entrevista gravada para o Projeto de Tese “Capital social e capital cultural na Biblioteca Comunitária Paulo Coelho, no Pavão-Pavãozinho, Rio de Janeiro” que está sendo desenvolvido por mim e orientado pelo Prof. Dr. Geraldo Prado e coorientado pelo Prof. Dra. Fátima Barbosa.

O objetivo deste trabalho é avançar nos estudos sobre a geração de capital social e os recursos de capital cultural e educacional em bibliotecas em espaços sociais que apresentam desigualdades socioeconômicas.

Neste sentido, solicito a sua contribuição, que é de fundamental importância para o desenvolvimento deste trabalho, atendendo à nossa entrevista. Esclareço que os dados aqui produzidos serão publicados em produções da área e deixo assegurado que, de acordo com o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:

- O seu anonimato será mantido.
- Você receberá esclarecimento da pesquisa para qualquer dúvida.
- Você poderá desistir de participar da pesquisa mesmo que já tenha se manifestado favoravelmente, anteriormente.
- Não será exposto/a a riscos.

Considero que respondendo à entrevista, estará me autorizando a incluir sua resposta na pesquisa citada, respeitando os termos acima descritos.

Inestimáveis agradecimentos,

Ana Senna

Doutoranda – MCTI/IBICT/ECO/UFRJ

Email: anasenna@facc.ufrj.br

Telefones: (21) 25238920/982651073

APÊNDICE C

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Gostaria que me relatasse livremente, através da sua experiência, o que pensa sobre o papel da Biblioteca Comunitária Paulo Coelho no Solar Meninos de Luz e na Comunidade do Pavão-Pavãozinho/Cantagalo levando em consideração alguns aspectos:

- I) Qual a função da Biblioteca Comunitária Paulo Coelho.
- II) Quais interações a Biblioteca Comunitária Paulo Coelho tem com os outros setores do Solar Meninos de Luz..
- III) Como a Biblioteca Comunitária Paulo Coelho contribui para o desenvolvimento socioeconômico da comunidade.
- IV) Quais trabalhos específicos com leituras a Biblioteca Comunitária Paulo Coelho desenvolve na comunidade.

APÊNDICE D - FOTOS

BIBLIOTECA COMUNITÁRIA PAULO COELHO. *Fonte: Autora.*



BIBLIOTECA INFANTIL ANA MARIA MACHADO. *Fonte: Autora*

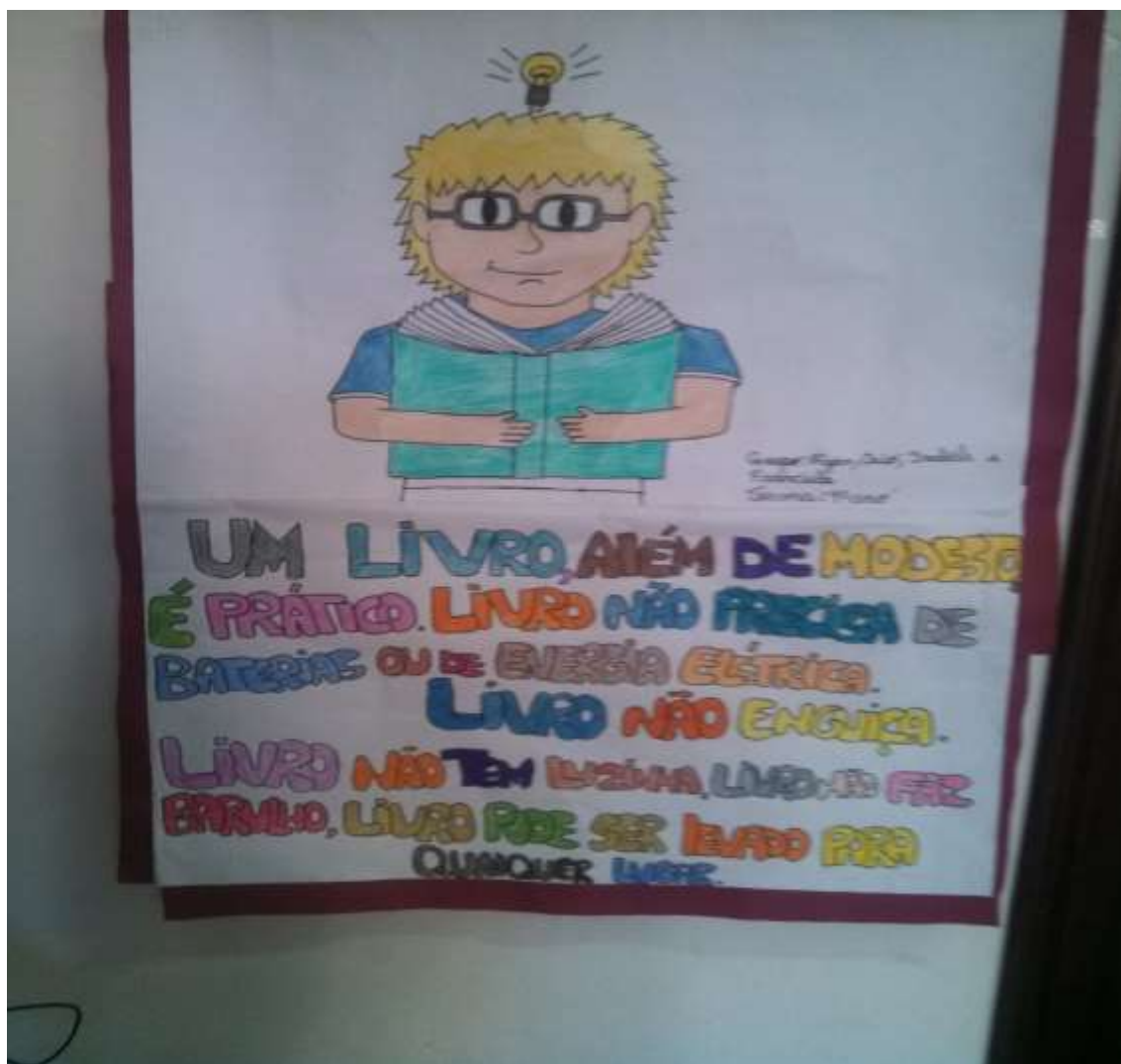


ANIMAÇÃO DIGITAL ELABORADO NAS AULAS DE COMUNICAÇÃO ARTÍSTICA. *Fonte: Autora.*



BCPC. Fonte: Autora





CARTAZ ELABORADO POR ALUNO SOBRE O LIVRO. *Fonte: Autora.*

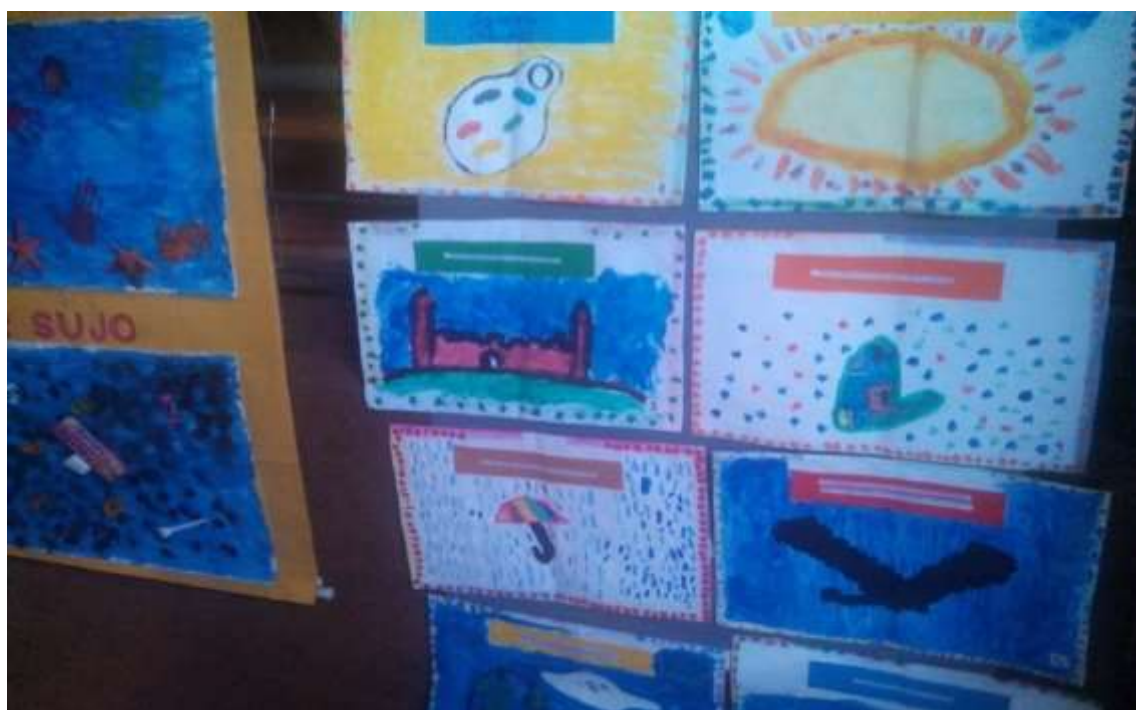
MAQUETE RELACIONADA AOS BENEFÍCIOS DA ÁGUA FEITA PELOS ALUNOS. *Fonte: Autora.*





CARTAZ PROVENIENTE DO PROJETO SOBRE A ÁGUA. Fonte: Autora

RESULTADOS APRESENTADOS EM MAQUETES E CARTAZES DA PESQUISA SOBRE A ÁGUA. *Fonte: Autora.*



APRESENTAÇÃO TEATRAL DA PESQUISA SOBRE A ÁGUA. *Fonte Autora.*



AVISO DA UPP. *Fonte Autora.*

