



Instituto Juan Molinos
novos ventos em responsabilidade social e cultural

**Responsabilidade social X responsabilidade cultural: buscando soluções
que funcionem em nosso contexto**

Autora: Carmen Pires Migueles

Instituto Juan Molinos de Responsabilidade Social e Cultural

WWW.institutojuanmolinos.com.br email: cmigueles@institutojuanmolinos.com.br

Certificado de registro e averbação de direitos autorais: n. de registro: 411.949

Um livro para o paradoxo brasileiro

Eduardo Eugenio Gouvêa Vieira

O paradoxo brasileiro, um país rico com uma população extremamente pobre, impõe a todos nós o desafio premente de combater a desigualdade social. Mas como fazer para que a pujança econômica se traduza em bem-estar social? Essa é a questão que Carmen Pires Migueles enfrenta neste livro brilhante.

A obra traz para o centro do debate não mais as velhas lamúrias por políticas que dependem de governos transitórios, mas a construção de ações fundadas na responsabilidade social e na responsabilidade cultural.

O livro é fruto do pensamento gerado pelo Instituto Juan Molinos, instituição cujo nome homenageia um dos mais brilhantes engenheiros que esse país já teve, pai da autora Carmen. Tive o prazer de conhecer Juan Molinos, homem que soube sempre transformar seu otimismo e energia inesgotáveis em ações concretas por um Brasil melhor.

Nascido na Espanha e naturalizado brasileiro, Juan Molinos teve sua carreira profissional ligada a Duque de Caxias, cidade que é uma síntese extrema do perverso paradoxo brasileiro, pois figura entre as dez maiores economias municipais do país e ao mesmo tempo ostenta a 1.782ª posição no ranking nacional de IDH. Isso significa um cenário em que grandes empresas são vizinhas de uma população com baixa escolaridade e cuja juventude tem poucas perspectivas de romper o ciclo da miséria.

O engenheiro, especialista na construção de grandes complexos industriais, foi diretor da COPESUL, COPENE e superintendente da Petroflex, em Duque de Caxias. Posições que conquistou por méritos próprios, por sua crença no estudo, e pela eficiência de seu trabalho. Essa experiência de superação pessoal é o exemplo de vida que o Instituto Juan Molinos quer tornar possível aos jovens da Baixada Fluminense.

As ações do Instituto, que encontram neste livro a sua linha de orientação, têm muita sintonia com o trabalho e o pensamento do Sistema FIRJAN. Para nós, o debate dos problemas empresariais só faz sentido no âmbito da discussão das demandas e carências de

toda a sociedade. Por isso definimos nossa atuação tendo como objetivos estratégicos o aumento a competitividade das indústrias fluminenses e a implementação de ações de responsabilidade social, principalmente nos setores de educação e saúde. Em educação, nosso foco é a inclusão social. Na saúde, prevenção. Quando falamos em incrementar a competitividade industrial, nossa meta é ampliar o emprego e propiciar distribuição de renda.

Carmen destaca em seu livro a importância da cultura para a construção da autonomia dos indivíduos. De fato, a valorização do patrimônio cultural promove o fortalecimento da própria identidade dos cidadãos, que passam a ser entes políticos mais conscientes e capazes de construir seu próprio destino. A autora também aponta a necessidade de ampliar a transparência, como condição básica para uma gestão pública mais eficiente.

Recomendo a leitura deste livro a todos que se preocupam com a realidade de nosso país e que desejam encontrar soluções para políticas efetivas de inclusão social. Suas idéias, originais e factíveis, têm o potencial transformador que sempre esteve presente na vida do inesquecível Juan Molinos.

Eduardo Eugenio Gouvêa Vieira é presidente do Sistema FIRJAN (FIRJAN, CIRJ, SESI, SENAI e IEL).

Agradecimentos

Esse livro é resultado do esforço e do debate de várias pessoas ligadas à Secretaria Municipal de Cultura de Duque de Caxias nos últimos dois anos, e que participaram das conversas que promovi como Secretária Municipal de Cultura. Não é fácil trabalhar com arte e cultura na periferia das grandes cidades. O contato cotidiano com artistas e ativistas culturais da cidade me mostrava, todos os dias, uma realidade de desejo por realizar, um grande potencial, misturado a uma certa frustração e revolta.

Convivemos com os sonhos que esse potencial nos revela e com uma terrível sensação de impotência. Cada mestre do folclore que morria, como seu Sebastião Vicente de Moraes, que faleceu esse ano, aumentava essa sensação. Era uma manancial de conhecimentos que se ia com ele, que não tínhamos conseguido registrar e difundir. Era um pouco de uma grande tradição que se perdia com sua partida, e restava a sensação de que não o tínhamos ajudado a encantar mais jovens e a espalhar um pouco mais a sua arte.

Foram muitos jovens e crianças nos procurando por cursos e oportunidade de participação em oficinas que não pudemos atender.

Tentamos, em conjunto, compreender a nossa realidade. Discutimos desde a aparente inutilidade da arte até o papel do estado na promoção da cultura. Há muito pouco que uma secretaria municipal de cultura possa realmente fazer e tentávamos descobrir nossa parcela de culpa nessa situação.

Reuni-me com alguns empresários da região que demonstraram interesse em nos apoiar em alguns projetos. Em conjunto, decidimos por fundar um Instituto que fosse uma organização sem fins lucrativos voltada para a promoção do desenvolvimento local através da cultura. A discussão que levou a montagem do instituto, na sede da Regional da Firjan, cujas portas o Berdge sempre abriu para nos acolher, deu forma a algumas das idéias que o livro apresenta. Agradeço também a decisão carinhosa de nomear o Instituto em homenagem a meu pai, que teve parte da sua atuação profissional ligada ao município e que havia falecido recentemente. Nesse sentido, devo agradecer a todos os nossos fundadores: Paulo César de Carvalho Cunha, Antônio Berdge Kessedjian, Rosalva Filgueiras Almeida, Rômulo Borges Fonseca, Mauro José Sá Rego Costa, Silvia Pires Migueles, Wilson

Chamma Junior, Bernardo da Costa Monteiro de Mello, Rogério Belém de Assis, Leila Cristina Velez,; Heloísa Helena Belém de Assis e Eduardo Cunha Castello Branco.

Alguns funcionários da Secretaria Municipal de Cultura também tiveram papel na formatação dessas idéias, especialmente o Beto Gaspari, que com sua militância aguerrida a favor da cultura quase me tirou do sério algumas vezes. E à Norma Sueli dos Santos, que apesar de apaixonada por cultura sempre nos lembrava da importância de elaborar o cronograma físico-financeiro dos nossos projetos e de manter os pés no chão.

Devo agradecimento também ao Bispo da Diocese de Duque de Caxias e São João de Meriti, Dom José Francisco Rezende Dias, sempre disposto a dialogar e nos apoiar no que foi possível, e ao Padre Renato Gentile, Vigário Geral da cidade, que na sua batalha pela preservação do patrimônio histórico e artístico do município tantas vezes se aproximou de nós.

Agradeço também aos meus colegas da Fundação Dom Cabral, Sônia Diegues e Ricardo Carvalho, pela leitura cuidadosa do texto e por seus comentários entusiasmados. À Dra. Ângela Santi, especialmente pelos comentários na área de ética. Ao João Ricardo Baruso Lafraia, com quem tive a oportunidade de discutir, durante vários anos, questões que apresento aqui. Agradeço também a leitura e comentários feitos pelo Percy Louzada de Abreu, grande amigo de meu pai e agora entusiasta do Instituto que leva seu nome e ao poeta Tulio Zanini.

Índice

1. Introdução	7
2. A separação entre cultura e educação e o autoritarismo em ação	20
Cultura:	
3. O que é cultura e qual é sua relação com a ação econômica	23
4. Cultura e comportamento	26
5. Sobre a noção de indivíduo e trabalho na cultura americana e sua relação com a lógica meritocrática	28
6. Pessoa, trabalho e mérito na sociedade japonesa	32
7. Pessoa, trabalho e mérito no Brasil	35
8. Sobre a questão do poder nas três culturas	37
9. Transferência de responsabilidade, proatividade e empreendedorismo no Brasil..	40
10. Cultura e poder na esfera pública	44
11. Cultura como fator de coordenação e produção	46
12. Cultura e arte	52
13. Outras questões sobre a arte	57
14. Cultura e identidade	58
15. A cultura para a direita e para a esquerda: anomia, alienação ou supérfluo	62
16. Anomia e alienação	64
17. Cultura e o pensamento liberal	65
18. Cultura, patrimônio material e imaterial como bens públicos	66
19. Cultura e desenvolvimento	68
20. Cultura e educação	78
21. Sobre a natureza da motivação necessária à participação nesse tipo de programa: uma crítica às teorias tradicionais sobre a motivação	87
22. Motivação: uma abordagem antropológica	95
23. Cultura, poder e emoção	99
24. Cultura, poder e ética	99
25. Cultura e consumo	104
26. Anexo: Agenda 21 da Cultura	110

Introdução

O que é responsabilidade social? Onde surgiu essa idéia e como saber se ela representa a melhor solução em termos de ação das empresas na sociedade? Um fato marcante para o surgimento de uma preocupação global com questões relativas à responsabilidade social foi o famoso acidente da Union Carbide em Bhopal, na Índia em 1984. Inúmeras pessoas morrem em consequência do acidente e a reputação da empresa sofreu danos irreparáveis mundo afora. Começa a ficar claro que construir reputação no longo prazo reduz custos de transação da empresa com outros agentes do seu ambiente de tarefa e favorece às suas atividades. Essa tendência se acelera com a percepção coletiva de degradação do meio ambiente pelo processo de industrialização em grande escala que ocorreu na segunda metade do século XX, e com a percepção global de que os estados nacionais não são ágeis e capazes o suficiente para se antecipar e resolver esses problemas. A questão da sustentabilidade da globalização passa a ocupar as agendas políticas de várias lideranças e as empresas precisam se antecipar à legislação para evitar que uma imagem cada vez mais ameaçadora leve as sociedades a escolher lideranças que aprovem leis que inviabilizem os negócios.

As novas formas de comunicação, a integração global, a consciência ecológica e o ativismo de algumas organizações não governamentais foram fundamentais para alavancar esse movimento. Na raiz dessa mudança, no entanto, encontramos algumas causas mais profundas, que afetam o desempenho econômico das empresas no curto prazo. A hipercompetição entre as empresas altera o equilíbrio de poder entre consumidores e produtores em todo mundo. Na era da produção em massa, a redução de custo que os ganhos de escala gerou era tão grande que os consumidores compravam o que as empresas ofereciam por que isso gerava conforto e economia significativas. Mas o aumento do número de empresas altera essa dinâmica. Podendo escolher entre vários produtores e produtos concorrentes, os consumidores começam a diferenciar produtos na sua essência bastante similares com base nos seus atributos simbólicos: produtos da Nestlé são altamente confiáveis, portanto, na hora de escolher leite em pó para o bebê, essa reputação de

confiabilidade motiva pagar mais por produtos dessa marca. Os livros escolares falam das empresas de pesca de atum que usam redes seguras para os golfinhos. As crianças começam a exigir o selo que atesta a pesca consciente na latinha. As mães, confrontadas com esse fato, pagam os centavos a mais pelo atum ecologicamente correto e mostram para suas crianças que estão dispostas a apoiar comportamentos morais. Adolescentes afirmam seus valores e princípios comprando maquiagem da Body Shop, que não faz experiências com animais. Natura e Boticário, no Brasil, associam sua marca com a valorização da natureza. Os “ativos intangíveis” das organizações, como marca e confiabilidade, passam a ter valor contábil e a afetar o valor das suas ações. O mercado começa a buscar informações confiáveis sobre as empresas, e mecanismos de mensuração como Dow Jones Sustainability Indexⁱ passam a ser empregados para dar aos investidores segurança nas suas decisões de investimentoⁱⁱ.

Consumidores fazem um movimento similar, mas na falta de índices para o consumo, escolhem com base nas marcas. Se entrarmos no universo de informação que é o supermercado, percebemos que não há possibilidade de o consumidor se informar adequadamente sobre cada produto. O custo de informação, em termos de tempo e de esforço, é simplesmente alto demais. Comprar pela marca é usar um recurso simplificador: a marca condensa a imagem do produto e facilita a escolha. Marcas, assim como pessoas, constroem reputação. Reputação reduz custo de transação, cria confiança e motiva a interação.

Responsabilidade social, portanto, significa a criação de mecanismos de busca de solução para uma provável perda de eficiência em sistemas democráticos aplicado aos negócios. Em termos gerais, seus princípios estão ancorados numa ética de respeito social e ambientalⁱⁱⁱ

É claro que a noção de responsabilidade social faz sentido no Brasil e no resto do mundo. Mas ela resolve os principais e mais urgentes dilemas das empresas brasileiras e da sociedade brasileira? Pagamos hoje uma quantidade considerável de recursos de impostos. Temos um estado caro, inchado, de eficiência discutível, além de uma série infindável de escândalos de corrupção. Temos problemas de pobreza e exclusão social para os quais não há soluções aparentes, ao menos no curto prazo. A falta de segurança pública e a ineficiência do estado geram custos adicionais para os negócios. A solução passaria pela

nossa capacidade de criar políticas públicas consistentes, com planos estratégicos bem elaborados, que ampliassem as possibilidades de lidar de forma eficaz com esses problemas.

Mas parecemos incapazes de fazê-lo. Muitos de nós gostaríamos de poder exercer uma liderança mais firme na transformação dessa realidade, mas o caos parece grande demais, parece ter chegado a uma dimensão que nos paralisa. Sentimos, todos, a sombra de uma nuvem fatalista rondando nossas cabeças. Não há o que fazer, dizemos. Mas no fundo ronda uma esperança de que algum caminho se ilumine e que possamos finalmente encontrar a solução. Há o que fazer? Certamente que sim. Esse livro pretende ser uma contribuição ao debate nessa direção. O primeiro passo é buscar compreender as causas dessa situação, para então buscar a solução. As origens dessa situação, as causas mais fundamentais do problema estão em uma longuíssima história de autoritarismo e clientelismo, de um Estado que não precisava dialogar com a sociedade e de uma sociedade sem mecanismos de promoção de uma democracia participativa que funcionasse criando pressão por transparência, eficiência e governança pública, bem como de uma cultura de desvalorização do trabalho como forma de subir na vida, de uma ética meritocrática e igualitária, e tantos outros problemas correlatos que os trabalhos clássicos em sociologia e história do Brasil trabalharam já tão bem^{iv}. Esse passado histórico inibiu a formação de mecanismos de coordenação e organização da sociedade civil para dialogar com o Estado a partir de uma representação equilibrada de uma pluralidade de interesses. O fato é que não há, na nossa sociedade, hoje, mecanismos eficazes para produzir essa eficiência no poder público. Na ausência de uma sociedade civil consciente e organizada, de associações de moradores, de pais e mestres, cooperativas e tantas outras que servem de peso e contrapesos para os sistemas democráticos em países de baixa distância de poder^v, que dialogam proximamente com os políticos que representam, ficamos nos perguntando como empoderar o cidadão para dialogar com o estado.

Um dos caminhos, sabemos, para a solução, em sistemas democráticos, passa, necessariamente, por melhorar a qualidade do voto. Mas para isso temos uma série de barreiras. Uma das formas de escolher é ter acesso à informação de qualidade. Mas o custo de informação sobre as atividades do político é alto demais para o cidadão isolado. E é difícil para a imprensa cumprir esse papel de forma isenta. Ela está bem preparada para

acusar, denunciar, e expor as entranhas do poder, mas tem dificuldades de falar positivamente sem ser ludibriada. O eleitor acaba sabendo quem é ruim, mas não quem é bom. A isso se soma a pobreza persistente e a falta de educação pública de qualidade, que agravam os entraves já grandes desse processo. Entramos em um círculo vicioso em que alguns políticos manipuladores, incapazes e mal intencionados têm grandes chances de ganhar eleições, especialmente nos municípios mais pobres, com estratégias clientelistas, assistencialistas e patrimonialistas. Empresas antiéticas e igualmente mal intencionadas alimentam o círculo de corrupção doando recursos para que esses políticos montem seus centros sociais e criem seus feudos de poder no vácuo de um poder público mais efetivo. Esses indivíduos chegam ao poder por esses meios, e não têm incentivos nem razão para mudar esse sistema. O pobre e pouco educado não percebe os centros sociais e as políticas assistencialistas pelo que realmente são: uma corrupção do sistema político e um mecanismo de manutenção da relação de dependência com políticos inescrupulosos. Uma ameaça aos seus direitos e a sua cidadania, travestidos de mecanismos de acesso a esses mesmos direitos. Uma máquina de manutenção de relações promíscuas entre empresas e poder público local. Os políticos que querem trabalhar bem e não querem recorrer a esses mecanismos têm grande dificuldade de reconhecimento. Muitos acabam lançando mão desses artifícios para se eleger, com a intenção de agir melhor depois, e isso torna difícil diferenciar o político de bem do que não é.

A conta é paga por quem quer trabalhar honestamente. Impostos altos, ineficiência pública, corrupção, falta de investimentos em infra-estrutura, violência e pobreza persistentes. Como podemos atuar coletivamente para resolver esses nossos dilemas históricos? Quem tem o potencial transformador dessa realidade?

Enquanto a sociedade se faz essa pergunta, alguns vereadores, deputados, senadores e prefeitos reproduzem a ineficiência e a pobreza que na aparência se esforçam para debelar, nomeando seus apadrinhados para cargos estratégicos do poder público, colocam pessoas sem competência e formação na direção das escolas públicas, impedindo a ruptura com esse círculo vicioso, ou pior: alimentando-o. A luta de políticos com visão de gestão pública contra o loteamento de cargos carece de aliados. Temos uma democracia recente, que padece da falta de mecanismos institucionais formais e informais de participação.

Como produzir uma mudança dessa situação? O primeiro passo é organizar, com lideranças baseadas em valores e princípios, ações voltadas para a expansão da consciência das pessoas. Mas que expansão é essa e que mudança qualitativa podemos gerar? Como criar uma coletividade interessada no monitoramento do processo político e capaz de cobrar por resultados eficazes? Essas são questões que podem ser pensadas e resolvidas através de ações culturais. Mas o que são essas ações, como elas podem funcionar? Como elas podem ampliar a noção de responsabilidade social para que as empresas possam lidar com problemas próprios da sociedade brasileira? É essa discussão que se pretende levar a cabo nesse livro. Responsabilidade cultural, portanto, seria um braço da responsabilidade social. Também estaria baseada na busca por princípios éticos no ambiente de negócios, mas pensada como uma estratégia de ação coletiva das empresas voltadas para o desenvolvimento das bases para a construção de mecanismos de monitoramento das ações do poder público local no Brasil. Entendendo que empresas competentes precisam de um estado competente para se desenvolver e que é do interesse coletivo promover tais ações.

Cultura é um fator fundamental para a promoção do desenvolvimento econômico, como veremos a frente. Há múltiplos aspectos da cultura de cada povo, valores, estéticas, saberes e práticas, que podem favorecer o desenvolvimento econômico. Além disso, está na cultura o potencial para a produção da ruptura do círculo vicioso que criamos na nossa esfera pública. Cultura é um fator fundamental para a construção da autonomia do indivíduo, o que é uma pré-condição para a sua ação como eleitor consciente, cidadão. No entanto, de que forma esses investimentos em cultura podem produzir os resultados desejados em termos de ganhos de consciência e autonomia, é algo que precisamos discutir e planejar melhor. A complexidade de processos educativos não formais é enorme, como também é grande a dificuldade de mensurar e acompanhar resultados. Soma-se a isso a baixa qualificação de muitas organizações do terceiro setor para transformar suas ações em mais do que lazer e atividades livres extracurriculares. A atmosfera de militância e a paixão por transformação social de alguns membros do terceiro setor geram, às vezes, uma euforia que reduz o foco na disciplina, no planejamento e acompanhamento dos trabalhos necessários para a produção de resultados sistemáticos. E várias dessas organizações carecem de conhecimentos e recursos necessários para afetivamente fazê-lo.

As empresas têm os conhecimentos de gestão e mensuração de resultado incorporados em boa parte da sua força de trabalho, mas raramente os empregados participam e acompanham de perto os esforços de responsabilidade social e cultural das empresas. O reconhecimento dessas habilidades dos empregados e o seu envolvimento no acompanhamento desses projetos é fundamental, e as empresas podem organizar um voluntariado interno para participar dos conselhos de gestão desses projetos.

Ganhos em termos de resultados das ações do terceiro setor são fundamentais para os efeitos políticos que se quer gerar. De modo geral, podemos afirmar, baseados no trabalho de Geddes^{vi}, que o maior entrave para os ganhos de efetividade do Estado na América Latina estão relacionados às restrições políticas nas três esferas de governo, municipal, estadual e federal. Essas restrições são tão poderosas quanto a falta de experiência, competência e excelência técnica dos recursos humanos encarregados de desenvolver projetos públicos, pois pode neutralizar os efeitos de todos esses componentes. As pesquisas mostram que os políticos latino-americanos tendem a ter baixíssima autonomia de ação. Se aceitarmos que uma das principais, senão a principal ambição, dos políticos de modo geral, é se manter no poder, em qualquer sociedade, para afetar as suas escolhas em relação a políticas públicas e cursos de ação é necessário afetar o conjunto de forças que opera sobre o seu processo decisório, pois só dessa forma ele(a) terá poder e incentivos necessários para combater os políticos mais comprometidos com o jogo de poder tradicional, que beneficia determinados grupo específicos e que lhe farão oposição. Como as pesquisas dos economistas vêm demonstrando, conforme o número de eleitores potenciais organizados aumenta, os políticos que não têm apoio dos grupos de poder estabelecidos, têm maior incentivo para ampliar o seu apoio a esses grupos como forma de ampliar a sua própria competitividade contra os políticos já entrincheirados no poder. Ao reconhecer o papel desses grupos organizados, os partidos mais organizados acabam por ter incentivos por selecionar candidatos que lhes permitam construir reputação de efetividade no longo prazo, pois esses grupos têm influência continuada sobre os seus membros e são capazes de reter a memória coletiva sobre episódios de interação com os políticos. Melhorar a capacidade do estado e solidificar a democracia, portanto, está ligado ao empoderamento da sociedade. Mas na dispersão e desorganização do caos urbano esse processo não se forma naturalmente, e além disso, a cultura étnica nos impede de

compreender como agir (como veremos adiante). Aumentar a capacidade do Estado depende de desenvolver instituições que possam dar forma aos incentivos dos indivíduos que estão no governo, afetando a maneira como eles escolhem políticas públicas e cursos de ação. Reduzir a distância de poder entre eleitor e político, então, é fundamental por duas razões: a primeira é que assim é possível influir na decisão do político de maneira informada e a segunda é que dessa forma se facilita o desenvolvimento de mecanismos de transparência e reduz a faixa de discricionariedade possível ao político, aumentando o seu custo (em termos de projeto de carreira) de tomar decisões que não sejam de benefício coletivo.

Responsabilidade cultural, portanto, é diferente de marketing cultural. Seus fundamentos e seus objetivos são distintos. O marketing cultural tem por objetivo a valorização da marca de uma empresa. Normalmente está atrelado ao patrocínio de eventos culturais. A responsabilidade cultural é uma forma de apoiar a sociedade na valorização da sua memória, na construção da sua identidade, no alargamento da consciência do indivíduo sobre como algumas formas de ver o mundo, próprias da cultura brasileira, pode guiá-lo a assumir comportamentos que se ele ou ela refletisse mais detidamente não assumiria, e auxiliar na construção de uma mentalidade crítica, política e informada. Marketing cultural, do ponto de vista ético, deveria ser feito com recursos próprios da empresa, evitando o uso de leis de incentivo. O uso das leis de incentivo, que na realidade permite às empresas utilizar recursos públicos em suas ações, deveria ter como um dos critérios o benefício público dessa ação. Usar leis de incentivo para ações puramente de marketing cultural, como apoio a grandes shows e eventos, é usar recursos públicos para benefício privado. Usar leis de incentivo para ações de responsabilidade cultural é participar ativamente na construção de ações de parceria entre o público e o privado. É uma ação de cidadania. É claro que o patrocínio de ações de responsabilidade cultural gera, como externalidade, a valorização da marca, mas esse não é o seu objetivo central. A diferença desse tipo de impacto sobre a marca é que o uso socialmente responsável dos recursos públicos cria reputação e confiança na empresa, e, por isso, se confunde com responsabilidade social.

Os retornos que ações de responsabilidade cultural podem gerar para a sociedade são inúmeros. Estudos sobre o setor de turismo mostram que o turismo étnico, cultural e

ecológico são os seus vetores que mais crescem. O Rio de Janeiro tem um imenso potencial turístico, mas os gastos per capita por turista na cidade são baixos em comparação mesmo com outras cidades da América Latina, como Buenos Aires. Numa pesquisa que realizamos, as razões para isso são claras: um turista no Rio de Janeiro tem dificuldades de encontrar restaurantes que vendam uma culinária étnica com sabores e aromas diferentes do que encontram em seus países de origem. São praticamente inexistentes os locais onde podem apreciar o ritmo de nossas danças típicas e folclóricas, as festas tradicionais, que não o carnaval, morrem à mingua nas periferias. Em dois anos, na secretaria de cultura de Duque de Caxias, foi impressionante o que “descobrimos” de patrimônio imaterial na cidade, confirmando o que Gilberto Gil já dissera no ministério da cultura:” O campo está plantado, o que precisamos fazer é capinar, tirar as ervas-daninhas, enfim, cuidar”. Há grupos de jongo, maculelê, ciranda, folia de reis, boi-bumbá, pastoril, quadrilhas juninas das mais diversas matizes, lutando para fazer com que essas tradições sobrevivam na dureza da periferia das grandes cidades. Mestres que conhecem tradições folclóricas centenárias mantendo seus grupos com os poucos recursos pessoais que ganham como trabalhadores temporários, dentre outros. Impressiona a nossa incapacidade de transformar esses recursos em riqueza econômica. Ações culturalmente responsáveis podem garantir a preservação desse patrimônio nacional e auxiliar a sua transformação em recursos geradores de emprego e renda nas comunidades. E essas ações, como veremos adiante, auxiliam na construção de instituições locais de produção e difusão cultural com impacto na educação e na cidadania.

Enquanto esse desperdício ocorre, na esteira da falta de visão e de ação do poder público, fala-se em geração de emprego através da educação em escolas técnicas como se outras alternativas mais baratas, de geração de renda, não houvessem. Desperdiça-se o potencial dos saberes populares, desperdiça-se o patrimônio imaterial do país, o potencial de geração de emprego e renda no setor terciário, com menor impacto ambiental, e fala-se de desenvolvimento industrial como vetor de desenvolvimento na região que tem, provavelmente, o maior potencial turístico do país. O potencial de criação de empregos na indústria, sabemos, é cada vez menor, graças a automação industrial. O custo de geração de empregos nesse setor é o mais alto, dadas as grandes inversões de capital necessárias. Já no turismo, com um pouco de visão e baixos investimentos, o quadro é exatamente o oposto. E

gera externalidades na forma de valorização cultural, de auto-imagem, auto-estima, inclusão social e da consciência crítica das comunidades, como veremos adiante. Precisamos apoiar sim o desenvolvimento industrial, como fator gerador de riquezas, mas não com o objetivo de gerar emprego e renda para o pobre, pois esse objetivo dificilmente pode ser atingido por esse meio de forma econômica e ambientalmente sustentável. O caso do município de Duque de Caxias, como veremos adiante, mostra bem isso. Nesse esforço, é possível ainda adensar as redes de relação social na periferia dos grandes centros e nas comunidades pobres, levando educação não escolarizada a um grande número de pessoas.

Mas o cerne dessa questão é mais profundo. O ser humano é um ser que se constrói, como ser humano em si e como ser social, conforme opera a síntese da identidade e da diferença. É nessa articulação que ele produz o processo de auto-desvelamento, conhecendo a si mesmo, construindo esse ser que se desvela para si, ao mesmo tempo em que compreende o outro. Tomar consciência de si só é possível a partir do reconhecimento da sua posição no mundo, desse reconhecimento do sujeito em relação aos outros e pelos outros. Esse processo de tomada de consciência, de formação de identidade na relação com o outro (reconhecendo, portanto, a diferença) é fundamental para o engajamento num diálogo ético com o outro. É a base e o fundamento de um estado democrático e inclusivo. Essa é a única forma de participar na construção de uma sociedade em pé de igualdade. A distância de poder, a distância social, o não-reconhecimento do outro como um igual, tão próprios da nossa tradição autoritária, dificultaram esse processo. Essa questão se revela cotidianamente, através da forma como “salvadores da pátria” apresentam soluções para “salvar o povo”, sem jamais consultá-lo, sem dar-lhe poder de fala. Essa é uma tradição histórica que se revela na sua peculiaridade por comparação: quando olhamos o caso da Suíça, por exemplo, cujos primeiros desenvolvimentos democráticos se consolidam já na Idade Média, com múltiplas formas de participação, associação e liberdade, formação de cooperativas e a participação dessas na política^{vii}, percebemos como estamos longe de ser uma sociedade com bases institucionais democráticas fora da esfera do estado propriamente dito. O Banco Mundial, em suas recentes publicações, aponta na mesma direção: ouvir os pobres é o caminho mais seguro e mais barato para produzir desenvolvimento local sustentável, mas não sabemos por que mecanismos fazê-lo e nem o que produzir com esse diálogo. Não só pela falta de tradição nesse tipo de encontro, mas pela desorganização

institucional da pobreza brasileira e pela dificuldade que o pobre tem, isolado no caos urbano, de articular suas demandas e seus pontos de vista, a partir de como pensa a si mesmo e a sua realidade. Os pobres não estão articulados em famílias extensas, clãs, tribos, comunidades organizadas de qualquer espécie. A migração desordenada, o processo de favelização, criou grupamentos de pessoas que partilham da mesma vizinhança, mas que não formam um grupo social coeso, capaz de transmitir valores e visões de mundo e articular-se como esfera de poder. Pelo contrário, o que temos visto é o pobre isolado, fragilizado na sua situação de pobreza. É nesse contexto que precisamos refletir sobre a questão da identidade e da cultura e sua relação com a democracia.

A cultura se produz através da interação social dos indivíduos. No encontro social, os indivíduos elaboram seus modos de pensar e agir, seus valores, suas crenças, constroem sua identidade e reconhecem as diferenças. É nesse processo que a aprendizagem coletiva ocorre, onde os mecanismos de poder e coordenação atuam, onde se toma consciência de direitos e deveres e se formulam estratégias de ação. No processo histórico das sociedades formas partilhadas de interpretação do mundo se fixam através da interação social. No nosso caso, como veremos adiante, criamos formas de agir e pensar que permitem a convivência com o autoritarismo e o clientelismo, dificultando processos de aprendizagem coletiva para o convívio democrático.

Uma breve visita à periferia nos alerta para uma questão: há uma ausência gritante de espaços de convivência cultural, de debate e encontro, de reflexão e transmissão de tradições. Na massa de pequenos casebres pobres, os mestres das antigas tradições culturais não conseguem atingir aos jovens. E é aí onde age a política clientelista e assistencialista, como único recurso desse sujeito isolado aos recursos da civilização. O isolamento individual em meio ao caos é aparente. No entanto, o local é a instância mais próxima do fazer cultural, e é, a partir de ações efetivas nesse nível, que se pode pensar a formação de condições para o exercício da cidadania de forma plena. É no âmbito local onde se retém memória e se constrói identidade, e é também no âmbito local onde isso tudo é esquecido, por falta de mecanismos de registro, transmissão e preservação. Memória e identidade é fundamental para a construção da liberdade e da autonomia.

O exemplo de Duque de Caxias nos ajuda a pensar essa questão: levantamentos históricos e arqueológicos recentes nos mostram que pelo território onde hoje está a cidade

passaram vários caminhos históricos. Construções e arte barrocas surgiram em função da sua posição como importante entreposto comercial e logístico. Lá havia também vários quilombos, a maioria deles abrigados nas terras da antiga fazenda São Bento, de propriedade dos Beneditinos. Há grandes evidências de que os padres apoiavam os negros na sua luta por liberdade. Mas o habitante da cidade não sabe disso. Essa história e essa memória se perderam. Muitos dos habitantes da cidade se vêem como pobres, moradores da periferia, carentes e sem emprego. Muitas vezes se vêem como destituídos e incapazes de transformar a sua situação. E se engajam em relações assistencialistas. Votam como escravos ou como mendigos, em troca de cesta básica ou dentadura. Esse comportamento só é logicamente possível para quem se vê dessa forma: sem passado e sem futuro. Esse comportamento não é igualmente possível para quem se vê como herdeiro de uma tradição épica de luta por liberdade. O herdeiro dessa tradição não se vende com a mesma facilidade. Trabalhar cultura, memória e identidade, portanto, ajuda a criar a posição de sujeito no mundo, de um ser com um passado a honrar e com um futuro pelo qual lutar.

Quando pensamos a questão da identidade, concordamos com Castells (1996: 23): identidade é o processo de construção de significados com base em um atributo cultural, ou ainda, um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(is) prevalece(m) sobre outras fontes de significado. Identidade, portanto, é fonte de significado e experiência de um povo.

Ele cita Calhoun (1994:9-10):

Não temos conhecimento de um povo que não tenha nomes, idiomas ou culturas que em alguma forma de distinção entre o eu e o outro, nós e eles, não seja estabelecida ... O autoconhecimento – invariavelmente uma construção, não importa o quanto possa parecer uma descoberta – nunca está totalmente dissociado da necessidade de ser conhecido, de modos específicos, pelos outros.

Sem esses conjuntos de significados, muitos deles apagados da memória coletiva dos brasileiros pobres^{viii} por falta de mecanismos de registro e difusão, sem conhecimento ou parâmetros para avaliar o valor das culturas populares, das suas lendas, histórias e

tradições, o jovem da periferia não fica sem identificar-se: o faz com o traficante, com o funkeiro que faz apologia ao crime, com a trajetória operária e sacrificada dos pais, com o consumo dos jovens de classe média (que passa a ser uma medida da sua exclusão).

Não que ao resgatar esses sentidos se possa determinar ou garantir a forma como os jovens da periferia se identificarão com eles. Mas ao fazê-lo estaremos construindo alternativas. Eles terão opção, vislumbrarão escolhas, poderão posicionar-se frente a caminhos que hoje não lhe são visíveis.

É importante compreender, ainda seguindo Castells, que as identidades organizam os significados e a identificação simbólica, por parte de um ator social, da finalidade da ação praticada por ele, e que, numa sociedade cada vez mais organizada em rede, o significado se organiza em torno de uma identidade primária (uma identidade que estrutura as demais), auto-sustentável ao longo do tempo e do espaço. Situar-se na rede, garantir a empregabilidade, depende dessa identidade – dessa capacidade de compreender quem é. E essa base é socialmente construída. Mas quando a sociedade deixa de fazê-lo, deixa de responder por sua função de continência e mediação nas relações sociais e institucionais. E é precisamente esse processo que observamos na periferia. Nesse contexto, os cidadãos sentem-se à deriva atuando individualmente ou em bandos sem regras ou baseados na lei do mais forte.

Observamos esse processo em nossos esforços por implantar ações culturais em Duque de Caxias. Há uma dificuldade considerável em fazer com que os pobres cooperem entre si, compreendam a importância de ações orquestradas, invistam esforços em projetos associativos ou cooperativos que lhes permitam mudar a sua situação, acreditem no futuro. Muitos não confiam em si mesmos, não acreditam que podem e não acreditam nos outros. Não se reconhecem como parte de uma mesma sociedade e não vêem, em si e nos outros, valores que produzam cooperação e confiança. Observamos a baixíssima confiança que os indivíduos têm uns nos outros, a operação de uma lógica de ação de curtíssimo prazo, baseada numa estratégia de ação do tipo “se a farinha é pouca, meu pirão primeiro”, que dificulta ações estruturantes de médio e longo prazos. Mas observamos, também, que essa situação muda com esforços ordenados. A ação do SEBRAE tem sido importante, embora não suficiente em situações de pobreza mais graves, como a das artesãs e costureiras

ligadas à secretaria municipal de cultura. Esforços precisam ser somados para que resultados efetivos e duráveis se concretizem.

Nesse livro, estaremos organizando a nossa leitura e interpretação das causas e contornos dos problemas de desenvolvimento local que observamos. A idéia é estruturar um entendimento da questão que sirva de base para a ação de lideranças empresariais. Fundamos o Instituto Juan Molinos para trabalharmos em conjunto essas idéias e elaborar esses projetos em parceria com as empresas, universidades e outras organizações do terceiro setor. Na área pública, o ministério da cultura vem coordenando a formação e implantação do sistema nacional de cultura, que tem imenso potencial transformador. As leis de incentivo à cultura nos dão os meios para usar esse potencial transformador no nível local. Mas a tarefa é grande demais e precisa da colaboração de muitos. As ferramentas estão disponíveis. É necessário partir para ação.

A separação entre cultura e educação e o autoritarismo em ação

*O menino pobre e mulambento sente os pés latejando faz horas que tenta vender as suas
balas vagabundas no centro da cidade. Sujo. Pobre. Feio.*

*Pergunta as horas a um transeunte bem barbeado, aprumado, perfumado. Sente o
seu olhar gelado e complexo: medo, nojo, repulsa se misturam no quadro de indiferença
que compõem sua expressão.*

*Ah, se os olhos não falassem. Se sua superfície úmida não fosse um espelho tão
cristalino, o pobre coitado teria podido perguntar as horas sem ter que se confrontar
consigo mesmo.*

*Mas agora é tarde – como um narciso às avesas se afasta do seu oposto. No peito o
turbilhão de sentimentos confusos que sempre rondam essas situações. Inferioridade,
impotência, angústia e o desejo de ser aquele outro, de habitar seu lugar no mundo.
Desejo que se transfigura em ódio por tudo aquilo que aquele outro diz sobre ele mesmo.*

*Olha em volta e enxerga ruas e multidões que parecem saber para aonde ir e o que
fazer. E ele? Onde está o ponto de partida? Qual é o possível ponto de chegada?
O homem não nota a sua angústia. Ele é invisível. E é essa invisibilidade que lhe dá a
prova irrefutável da sua exclusão.*

Pensamos nós, do conforto da nossa distância: o caminho para esses jovens é a educação. Se pudermos educá-los, mantê-los na escola, poderão lutar por seu próprio

sustento, construir o seu lugar ao sol. Mas se olharmos para essa solução, pelo ponto de vista deles, essa alternativa faz sentido? E se não fizer, como fazê-los compreender a importância da educação para que se apropriem da escola como trajetória pessoal? Muitos pensamos: não é o jovem ou a criança que precisam ser convencidos, mas os pais! Mas imaginando que os pais tenham tido trajetórias semelhantes, qual é a alternativa?

A nossa proposta aqui é discutir precisamente essa distância – subjetiva – em relação à escola, para que possamos investigar as suas causas. Por que algumas famílias não se apropriam da escola? Ou ainda, por que muitos dos nossos jovens, mantidos pela família na escola, vêm demonstrando desinteresse maior pelos conteúdos escolares, gerando uma evasão escolar que nem sempre a família consegue evitar? O que isso significa enquanto tendência de comportamento cultural e sociologicamente informado?

A resposta está, procuraremos demonstrar, na cultura, de duas formas: na cultura étnica, que, ao contrário do confucionismo, no Japão, na China e na Coreia, não desenvolveu um conjunto de valores articulados que promovam a valorização da educação, e em uma das suas conseqüências decorrentes: o modelo autoritário de relação com o outro, especialmente com o pobre, que criamos no Brasil. A própria separação entre cultura e educação, nos parece, é produto desse autoritarismo e reduz a educação à formação escolar necessária para o ingresso no mercado de trabalho, retirando dela, parte do processo de formação de valores e de reflexão crítica sobre o mundo que é fundamental para a apropriação da educação como trajetória de vida^{ix}.

Se compreendemos cultura como o processo simbólico que torna possível ser humano (pág. 17/18) – ou seja, se compreendemos cultura como as formas de fazer sentido do mundo e atuar sobre ele que nos diferencia dos animais, é possível compreender que a educação é uma das esferas da cultura, uma das formas através das quais pensamos a formação de seres humanos para o seu ingresso na sociedade e os meios que criamos para fazê-lo. Se pensamos cultura como cultura étnica, de forma antropológica, devemos nos perguntar que tipo de raciocínio lógico empregamos, nós, brasileiros, para separar cultura – como forma ampla de pensar o mundo e o indivíduo dentro dele – de educação, que são formas através das quais a sociedade transmite, de forma organizada e explícita, os conteúdos necessários para esse “vir-a-ser” do sujeito. Ou seja, compreender quais são os

paradigmas de pensamento que temos usado para resolver nossos problemas e que nos mantêm em um círculo vicioso do qual gostaríamos de poder sair.

Muito da dificuldade de manter as crianças nas escolas, motivar os jovens para participar ativamente delas e envolver as famílias nesse esforço, está derivada, no fundo, dessa separação artificial e prematura. Não há educação empoderadora, transformadora do sujeito, produtora de consciência e vontade, sem cultura. A cultura cria o sentido para educar-se. E é nesse sentido que se pretende explorar aqui o autoritarismo subjacente a essa separação. Ao fazê-lo, ao separar essas duas esferas da vida, não apenas em dois ministérios, duas secretarias, mas em termos de políticas públicas, processos de ensino e reflexão sobre metodologias pedagógicas em sala de aula, criamos uma ruptura onde aquele que é educado deve acreditar que em algum momento no futuro aquilo que hoje ele aprende, desvinculado da sua realidade concreta, sem sentido aparente, irá ajudá-lo na sua forma de estar no mundo, de se situar como sujeito na batalha pela vida. É querer que a motivação para o estudo e para a escola venha de um ato de fé: da crença de que as autoridades saibam o que estão falando e que em 10, 15 anos, eu, pobre criança ignorante, verei a luz e lhes darei razão. Até lá devo me contentar a obedecer sem conseguir ver como aquilo que faço faz sentido no meu cotidiano. Ora, isso é negar a necessidade humana mais profunda por sentido! É aniquilar o desejo incessante por sentido^x. Paulo Freire, em sua trajetória, apontou, de forma clara e inelutável, para a ineficiência desse processo educativo. Quando formulou sua pedagogia da autonomia e sua pedagogia da liberdade explorou por vários ângulos essa questão. Pensar a cultura é fundamental para a construção do sujeito autônomo e criativo. Esse sujeito é fundamental para a sociedade do conhecimento, que precisa muito mais de pessoas motivadas para inovar e criar do que sujeitos dóceis adestrados por uma educação autoritária e capazes de obediência e lealdade pessoal a seus chefes. Pensar essas questões é fundamental para formar pessoas capazes de garantir o seu sustento num contexto econômico que parece caminhar para o fim do emprego formal, como discutiremos adiante.

Observando a forma como a cultura, contida como está em seu ministério e suas secretarias – é pensada no país, devemos ponderar: é cultura, para nós, sinônimo de arte, folclore e saberes populares e patrimônio? É uma forma de criar políticas públicas para fomentar o trabalho dos artistas? Essa categoria profissional deve ter um ministério para

garantir-lhes condições de trabalho de forma diferenciada das outras? A indústria do entretenimento é diferente das outras, ou há algo de mais profundo na questão da cultura que nos escapa?

A arbitrariedade dessa separação entre cultura e educação vem sendo reconhecida em esforços recentes. O Ministério da Cultura, conjuntamente com a Comissão de Educação e Cultura – CEC, realizou seminários setoriais preparatórios da 1ª Conferência Nacional de Cultura e na revisão do Plano Nacional de Educação^{xi}. Mas o próprio Ministério reconhece que não dispõe, isoladamente, de meios para resolver essas questões. Precisa de articulação da sociedade civil para institucionalizar essas soluções. O que podemos fazer para ajudar?

Podemos começar refletindo por que, quando pensamos em educar jovens de classe média e alta, pensamos em cultura como acesso a conhecimento, saberes, valores e sofisticação intelectual e para o jovem de periferia pensamos em “mantê-lo ocupado”, para que não se envolva com drogas, melhore sua auto-estima e se mantenha ocupado. Compreender isso pode ser o primeiro passo para a mudança.

Cultura

O que é cultura e qual é a sua relação com a ação econômica:

Mas o que é cultura afinal? O que compõe esse conceito ao mesmo tempo aparentemente óbvio e com uma profundidade intuída, mas oculta? Muitos trabalhos sobre o tema cultura apontam para o reconhecimento da dificuldade de abordá-lo como advindo da forma como “cultura” é conceituada. O termo cultura é apresentado como um imenso “*guarda-chuva*” sob o qual são abrigados fenômenos dos mais variados. Esse é um problema bem abordado por Geertz (1989) para a antropologia, mas ainda não trabalhado pensar a relação entre cultura e economia de forma adequada, e nem para refletir sobre o papel da cultura no funcionamento da democracia. É esse exercício que faremos adiante.

Historicamente, o termo cultura se referia, primordialmente, ao triângulo ciência-artes-letras. A política pública de cultura e o interesse público em cultura estavam voltados

para animar e desenvolver essas áreas e prestar assistência ao trabalhador intelectual. Hoje, A Conferência Nacional de Cultura, base de discussão para a implantação do Sistema Nacional de Cultura, propõe, que em termos de política pública, se olhe para a cultura por duas dimensões: a dimensão antropológica, que é a dimensão mais abrangente, onde, através da interação social dos indivíduos são elaborados seus modos próprios de pensar, de sentir e seus valores, e que é o espaço para a construção e manejo de suas identidades e diferenças, e cultura em sua dimensão mais restrita, como produção elaborada com a intenção de construir determinados sentidos e de alcançar algum tipo de público^{xii}. Nesse livro estaremos trabalhando com a primeira dimensão fundamentalmente.

O que é cultura nesse sentido antropológico? A cultura é um fenômeno extremamente complexo. Para pensarmos na relação desse fenômeno com desenvolvimento, é necessário reduzi-lo. Se pegarmos um objeto mais concreto, por exemplo: favela, a importância de reduzir e pensar sobre a utilidade, e não sobre a “verdade” de um conceito sobre o objeto fica clara: um arquiteto conceituando uma favela, provavelmente construirá um conceito do tipo “agrupamento de casas populares sem planejamento urbanístico”; um geólogo do tipo “grupo de habitações construídas sobre terreno instável”, um sociólogo empregará a idéia de exclusão: “conjunto de habitações de grupo sócio-economicamente excluído”, um espírita talvez como “grupo de pessoas que veio ao mundo para pagar um karma”, etc. Há tantos conceitos quanto usos necessários para eles, e nenhum deles jamais será o conceito “certo” em termos absolutos. O conceito, como este exemplo indica, delimita o recorte da realidade que produzimos para conhecê-la^{xiii}. É dentro desse recorte que determinado sujeito irá trabalhar. Esse recorte muitas vezes inclui, em si, um juízo de valor que orienta a ação. Portanto, o conceito arquitetônico de que falta planejamento urbanístico já indica o objetivo do arquiteto ao intervir na realidade. O mesmo sendo verdade para o geólogo (que quer estabilizar o solo), ou o sociólogo, que acredita na necessidade de inclusão social. Portanto, ao pensarmos em um conceito de cultura, antes de investigarmos o que “cultura realmente é”, precisamos perguntar-nos, primeiro, o que queremos fazer com o nosso estudo.

Por isto, quando falamos de cultura, o problema fundamental não é só reescrever o conceito, mas decidir sobre qual é, afinal, o nosso objeto de estudo e qual é a sua relevância para o entendimento do fenômeno que queremos estudar.

Segundo Eliot, 1988, o termo cultura tem associações diferentes segundo tenhamos em mente o desenvolvimento de um indivíduo, de um grupo ou classe, ou de toda uma sociedade. A cultura do indivíduo depende da cultura do grupo, e a do grupo, da sociedade. Por outro lado, a cultura da sociedade não determina a do grupo, nem esta a dos indivíduos, que processa as informações que recebe através da linguagem, dos rituais, da cultura material de forma própria e pessoal, e embora mantenha as tendências gerais da sua sociedade nas formas de ver o mundo e atuar sobre ele, tem um espaço próprio de ação. Por ser um ser dotado de consciência e razão, o ser humano é capaz de refletir sobre sua realidade e sobre si mesmo e atuar sobre ambos.

Eu proponho aqui que partamos do conceito de cultura na antropologia, para compreendermos o papel da cultura na formação do pensamento humano, para depois ampliar esse conceito para pensar a relação entre cultura e educação e depois para políticas públicas de cultura e ação empresarial.

Se o nosso objetivo de estudo é compreender a lógica que informa os comportamentos humanos em sociedade, o nosso objeto de estudo é a gramática simbólica deste grupo. Geertz propõe a idéia de que uma cultura é, fundamentalmente, uma hierarquia estratificada de estruturas significantes em termos das quais a ação humana é produzida, percebida e interpretada – ou seja, o estudo da cultura é uma busca por estruturas de significação, determinando, ao mesmo tempo, sua base social e sua importância. Eu creio que esse seja um bom ponto de partida para desatar este nó: ou seja, cultura não é sinônimo de sentimentos, valores ou crenças partilhados, mas antes formas compartilhadas de perceber a realidade em termos das quais esses valores e crenças individuais podem ser compreendidos. Mas o que vem a ser essas estruturas?

Segundo Geertz, o ser humano é um animal preso a teias de significado que ele mesmo teceu. Semiótica, ciência geral dos signos, é o campo do conhecimento que estuda essas teias e a comunicação humana, não só quanto a sua capacidade de transmitir mensagens, mas de construí-la através de meios simbólicos. Por exemplo: observamos uma mãe indiana apontando uma vaca para seu filho e dizendo. – Olha a vaca! Observamos

uma mãe brasileira fazendo a mesma coisa. Olhamos no dicionário. Os termos, em português e hindi são sinônimos, mas apenas quanto à realidade que denotam: o animal que muge e pasta. Os termos não se equivalem quanto ao que conotam ou quanto ao significado cultural de vaca nestas duas culturas (em uma, matéria-prima para bife, na outra, um animal sagrado). Vaca só tem esses significados nestas duas culturas porque o imaginário social dessas duas sociedades produziu esses significados, e ele é compreendido dessa forma porque está tecido em uma teia com outros significados de modo que esse conteúdo simbólico faça sentido. Estes significados compõem uma gramática, que é uma estrutura estruturada de percepção do mundo (ou várias estruturas, muitas vezes sobrepostas, como propõe Eco (1997 e 2000)). A analogia com a gramática aqui pode nos ser útil: assim como a gramática tem um código, um léxico e inúmeras normas e regras, ou seja, forma uma estrutura, mas não determina o que pode ser dito ou como a língua pode ser usada pelo falante, da mesma forma funciona a cultura: ela é composta por vários elementos que compõem uma estrutura complexa, mas não determina o comportamento humano. Compreendendo estas lógicas culturais, podemos compreender porque um indiano passando fome não come uma vaca, com alto grau de acerto, e porque o brasileiro o faz. Ao ter conhecimento da arbitrariedade da construção cultural, podemos, como brasileiros optar por sermos vegetarianos. Ou não.

Cultura e comportamento

Podemos pensar a cultura, então, por analogia, como a noção de força, na física. A força está presente, afeta a forma como os objetos se comportam, mas é invisível. É necessário usar equipamentos, certos procedimentos e estratégias para enxergá-la e compreendê-la. A força atua dentro de um campo, que fornece o contexto dentro do qual ela opera.

Da mesma forma é a cultura. Ela existe sempre, não há ser humano sem cultura. Ela estrutura e organiza os comportamentos sociais, mas é necessário um certo esforço para enxergá-la e compreendê-la. A forma como ela atua está relacionada a um contexto, que é criado pelo fluxo da interação social. A cultura molda o contexto e o contexto, assim

moldado, auxilia na manutenção e reprodução da cultura. Compreender esse mecanismo é importante para poder pensá-la criticamente.

De modo geral, ela funciona como uma lente que nos mostra o que ver e como ver a realidade. Como ela funciona como lente, não conseguimos enxergá-la. Para estudá-la, então, os antropólogos recorrem a comparações: quando compreendemos outra cultura, conseguimos conhecer outra forma possível de ser um ser humano. Para prosseguir com essas comparações, é importante traçar uma espécie de mapa, e para isso usa-se a semiótica. A^{xiv} semiótica estuda, fundamentalmente, a forma como se estrutura e se comunica o entendimento do mundo, dos objetos e das relações nas sociedades humanas. Ela parte da idéia de que a comunicação humana, assim como todo o entendimento humano do mundo é intermediado por uma gramática simbólica, que organiza as percepções, o entendimento e a ação. O entendimento humano sobre o mundo se constrói através da linguagem e das experiências vividas dentro de uma dada sociedade. A linguagem estrutura a percepção do mundo real que temos, através da forma como ensina a cultura. E ela o faz através do processo de simbolização. Deste modo, o nosso entendimento do mundo se constrói conforme aprendemos a nomear as coisas e as experiências e a usar este aprendizado para pensar sobre elas. Este processo ocorre por intermédio de signos. Signo é a base material do símbolo ou da idéia abstrata^{xv}. No exemplo de vaca, signo é a palavra vaca, ou o som de vaca, que é a base material através da qual os nossos sentidos captam o estímulo. Esta base material é arbitrária, ou seja, não há nada na natureza do animal que indique que deva ser chamada deste modo, e varia de cultura para cultura e de língua para língua. Sua função primordial é ser o veículo que torna possível a comunicação da idéia abstrata que transporta. A idéia transportada é o significado. Este significado, por sua vez, é fixado por um código cultural, uma gramática simbólica, e só faz o sentido que faz em relação aos outros elementos desta gramática. Portanto, vaca não é sagrada na Índia sem razão, mas porque isto faz sentido em uma cosmologia religiosa altamente complexa. O comportamento dos brasileiros e dos indianos em relação à vaca só faz sentido dentro da lógica das respectivas culturas, suas gramáticas simbólicas, e do contexto específico em que ocorrem.

A relação entre cultura e comportamento é densa e complexa. Se vaca para nós é comestível, criamos toda uma estrutura econômica para produzi-la. Se ao invés de vaca

nossa cultura nos informar que comida é cachorro, como o faz para os coreanos, teremos outros tamanhos de propriedade e outras formas de criação. Se cachorro não é comida, não nos estruturamos para produzi-lo e se o fizermos não haverá demanda. A cultura antecede a racionalidade econômica e informa de que modo os indivíduos se organizarão para produzir. Fazemos enormes esforços econômicos por causa da cultura. O gado bovino não é originário das Américas. Foi trazido da Europa para o Novo Mundo, apesar de toda a abundância dos trópicos, precisamente pela percepção cultural da sua importância na alimentação dos europeus.

Do mesmo modo, os significados culturais de pessoa, indivíduo, trabalho, poder, ordem social, dentre outros também variam de cultura para cultura, estruturando diferentes lógicas de percepção do mundo e da ação sobre ele. É justamente através da análise dos significados *principais* (e não os únicos) destes termos que conseguimos explicar muitos dos comportamentos dos brasileiros que queremos analisar. No entanto, assim como no exemplo da vaca, só percebemos a cultura por comparação, pois é necessário produzir um afastamento, um estranhamento com ela, através da comparação com outras culturas para estudá-la. Para explicar a cultura brasileira, recorreremos às culturas americana e japonesa para produzir este estranhamento. É importante ressaltar aqui que a comparação de forma alguma implica na noção de superioridade de uma cultura sobre a outra. É um método de análise, simplesmente.

Sobre a noção de indivíduo e trabalho na cultura americana, e sua relação com a lógica meritocrática:

Para compreender a relação entre cultura e ação econômica, vale a pena refletir sobre essa relação nas empresas brasileiras, que é o universo mais conhecido do público alvo desse livro. Barbosa (1999), demonstra como, na cultura americana, brasileira e japonesa o conceito de mérito está relacionando com um certo entendimento do que é o ser humano e do tipo de igualdade que se deve produzir entre eles.

Max Weber, em “A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo”, afirma que há algo, no estilo de vida daqueles que professam o protestantismo, que favorece ao

capitalismo. As práticas religiosas associadas à reforma produziram transformações psicossociológicas na sociedade que acabou por estabelecer padrões e normas morais favoráveis à poupança, ao trabalho árduo e à acumulação. O asceticismo cristão (puritano) transformava o trabalho em culto ao senhor. Ele fala da noção de indivíduo, nas culturas protestantes, como relacionada à lógica religiosa da imanência. Segundo esta lógica, Deus se manifesta no mundo através dos homens, que podem apreendê-Lo a partir do seu íntimo e externalizar sua obediência a Ele em ações. Este indivíduo, ser livre e autônomo sobre o qual recai um eixo de responsabilidade moral, é percebido como sendo composto, fundamentalmente, por duas realidades: uma psíquica e outra moral. Desta noção, derivam-se várias outras, sobre o que é uma vida humana plena ou sobre qual é o objetivo da ação humana. Parekh (2000) explora bastante bem esta questão ao demonstrar como o pensamento liberal, e alguns de seus principais teóricos, como John Stuart Mill, John Locke, Montesquieu e Tocqueville consideram que o ideal da vida humana passe, necessariamente, pela defesa do direito à autodeterminação e da autonomia a partir da defesa do individualismo como um valor maior^{xvi}.

Já a piedade popular católica e as religiões do oriente, segundo Weber, ao criarem uma certa resignação frente ao mundo, não produziram o mesmo efeito. Os puritanos, ao considerarem-se eleitos e escolhidos por Deus encontravam na fé a motivação para o aprimoramento ético, intelectual e profissional de forma individual. Weber insinua que os ingleses, por sua religiosidade, foram capazes de produzir instituições que favorecessem ao comércio e a liberdade (é importante notar aqui que Weber fala da forma como as culturas locais se apropriaram de certas éticas religiosas, e não das religiões em si).

Para que possamos começar a compreender o peso da cultura na forma de pensar o mundo e agir sobre ele e entender um pouco melhor a importância da compreensão da cultura em um processo de globalização, é importante perceber que esta percepção de indivíduo, moldada no seio do protestantismo, é tão culturalmente específica quanto a que os indianos têm sobre a vaca, exposta acima, e que a lógica da ação nestas culturas, e especialmente na cultura norte-americana, tomam este sujeito culturalmente específico como dado, pois o enxergam através da lente da sua cultura. Boa parte da dificuldade de compreender o fenômeno cultural vem da dificuldade de perceber o ser humano como um ser social e de cultura e, conseqüentemente, de compreender a forma como a cultura

fornece a estrutura lógica de ação que está por trás dos comportamentos. Esta redução dos sujeitos à sua realidade psíquica, leva, inadvertidamente, a uma redução da questão da cultura ao universo do imaginário e das representações individuais, tornando impossível a compreensão de suas variáveis sociológicas e criando dificuldades aparentemente intransponíveis para o estudo da questão da cultura. Muito das teorias econômicas e das teorias sobre desenvolvimento humano partem dessa noção culturalmente específica de ser humano como dada e generalizam para toda a humanidade.

Mas os estudos sobre cultura mostram como essa perspectiva, de certa forma, “tortura” a realidade, ao invés de iluminá-la. Esse indivíduo autônomo, na sua origem protestante, tem uma visão de economia e de ação econômica muito própria. Ele tende a acreditar que os recursos econômicos são escassos e que ele precisa trabalhar duro e acumular, pois o seu futuro será terrível se não o fizer e não há ninguém no planeta que tomará conta dele. Ele está só, e precisa prover para si mesmo num mundo em que tudo falta. Já em outras culturas não se vê dessa forma a economia. Os estudos de Sahlins^{xvii} mostram que as sociedades paleolíticas são as sociedades verdadeiramente afluentes, se pensarmos que afluência se refere à capacidade de um sistema produtivo de prover o que as pessoas desejam. Os caçadores paleolíticos acreditam que a floresta e a natureza têm de tudo o que precisam e, portanto, não há razão para acumular e nem para produzir para além do necessário para a sobrevivência diária. Eles tendem a consumir tudo o que conseguem caçar ou prover de uma única vez, na certeza de que amanhã serão capazes de conseguir tudo novamente. Quando não conseguem, atribuem essa dificuldade a questões de natureza religiosa e espiritual. A causa para as dificuldades econômicas é metafísica e não econômica. Em sociedades sem a noção básica de escassez, não há possibilidade dos indivíduos maximizarem recursos da forma como o fazem na sociedade de mercado, e a racionalidade econômica se constrói em bases totalmente diferentes. A capacidade de maximizar economicamente, como falam alguns economistas, depende de uma percepção de racionalidade econômica, de tempo como recurso e das virtudes do trabalho árduo e da acumulação que não são comuns em todas as culturas. O comportamento econômico, portanto, está construído sobre visões de mundo e valores que lhes antecede e lhes dá sentido.

Quando olhamos o comportamento dos pobres no Brasil também encontramos uma tendência marcada ao desperdício e à prodigalidade, similar ao que Sahlins encontra em seus estudos. O futuro depende menos do trabalho, do esforço e da poupança contínua do que de outras variáveis. É só observar alguns comportamentos na nossa sociedade para confirmarmos isso: sabemos que algumas pessoas pobres gastam somas consideráveis de recursos com o carnaval. Mas sabemos que isso não é um comportamento isolado. É comum nas famílias de baixa renda no Brasil endividar-se para fazer festas de aniversário, casamento, dentre outras. É comum ver mães comprando a crédito para fazer a festa de 15 de suas filhas. O que esse comportamento significa em termos de externalização de uma visão de mundo? Qual é a racionalidade que lhe informa?

À noção de indivíduo americano e protestante correspondem outras, como, por exemplo, como a de *work* e *labor*, também culturalmente específicas e sem tradução exata para o português. Os conceitos de *work* e *labor* são traduzidos para o português por uma única palavra: trabalho, que reúne, em si, o significado destes dois termos que, em inglês, não são sinônimos. *Work* é trabalho criativo, que gera frutos, resultado da ação do sujeito que se percebe por uma lógica de imanência, que tem Deus dentro de si e responde ao seu chamado, externalizando-o através da sua ação produtiva. É o trabalho do homem livre. Já *labor* é o trabalho feito com dor, a punição pelo pecado original, o trabalho árduo, repetitivo, e não criativo. Trabalho de parto, em inglês, é *labor*, não *work*. Na noção de *work* está contida a idéia de que, por meio dele, Deus atua através do ser humano, que é convidado, desse modo, a participar da criação. É possível, portanto, ser “*workholic*”, ou “viciado em *work*” mas não “*laborholic*”. É importante perceber, também, que há, nas sociedades protestantes, uma convergência entre trabalho e virtude que não é igualmente concebida no Brasil, e que está, nestas primeiras, associada justamente a essa idéia de “chamado divino”. A virtude, no Brasil, está muito mais associada a uma noção de ética e moral abstrata do que a uma interação concreta com o mundo, com exceção talvez da questão da solidariedade, que tem implicações bastante diretas nas opções políticas do eleitor brasileiro, sem contrapartida clara na sociedade americana.

Dentro da lógica da cultura americana, quem tem mérito é o herói: o sujeito que, contra tudo e contra todos, contando apenas consigo mesmo, chega a um resultado, inspirado por esta força moral interna, derivada da lógica da imanência (Barbosa, 1999).

Basta vermos um filme policial norte-americano para ver como esta lógica funciona: o policial tem uma intuição de que um suspeito é inocente. Luta com todas as forças para ajudá-lo. O chefe o proíbe de continuar a investigação. Ele desobedece, destrói meia-dúzia de automóveis da instituição e, depois de várias rupturas das regras e do enfrentamento da autoridade do chefe, prova que estava certo e é reconhecido por todos. Numa sociedade como a brasileira ele provavelmente seria punido, estando ou não com a razão em relação ao suspeito. Esta lógica de ação não seria aceita, muito menos aplaudida. O entendimento de mérito como capacidade individual de produção de resultado está de muitas maneiras, tecido em rede com este entendimento do que é um indivíduo e do que se espera da sua ação (é importante compreender, no entanto, que estas concepções aqui apresentadas de forma tão clara e estanque são na realidade uma supersimplificação da realidade, uma caricatura. No fluxo da vida social, estas concepções são fluídas e profundamente afetadas pelo contexto (Eco, 1997) em que a interação social concreta ocorre e é perfeitamente possível encontrar esferas da vida social norte-americana em que estes conceitos sobre work, labor e indivíduo têm múltiplas conotações contraditórias em relação a estas apresentadas aqui).

Pessoa, trabalho e de mérito na sociedade japonesa.

Barbosa (1999) prossegue com a comparação entre Brasil, EUA e Japão apontando para a idéia de que há relações em teia entre os conceitos de igualdade, pessoa/indivíduo e a lógica de mérito nestas três culturas e que organizam a forma como em cada uma delas entende-se a organização social e os valores éticos e morais que as permeia. No Japão, a noção de indivíduo, tal qual descrevemos acima para a cultura americana, não existe. Percebe-se o ser humano não como um átomo isolado, mas alguém que existe através da rede de relacionamentos com outros sujeitos, como uma parte de um todo mais amplo. Há a noção de que a sociedade japonesa foi construída através do trabalho e do sacrifício coletivo de inúmeras gerações de antepassados, de cujo esforço a realidade contemporânea é o resultado. Alguém que consegue um resultado especial em seu trabalho o faz interagindo ou colaborando com inúmeros outros esforços, de inúmeras outras pessoas, sem

as quais seu resultado não seria possível. O japonês é um ser relacional que se constitui em sujeito social por fusão e não por negação dos outros^{xviii}. A sociedade tende a ser um valor maior do que o indivíduo, muito embora em termos políticos a democracia, com salvaguardas para o indivíduo, tenha se estabelecido, com sucesso, como sistema (embora bastante diferente do norte-americano). Não iremos aqui desenvolver toda a complexidade das pesquisas antropológicas sobre a construção social da identidade na cultura Japonesa, já amplamente debatida na bibliografia especializada (Chie, 1973, Befu, 1985, Clammer, 1997, De Vos, 1975, Lebra, 1986 e Kondo, 1990), mas apontar para alguns elementos deste processo para facilitar a formação de um entendimento compartilhado de como a cultura pode ser vista.

Enquanto um americano se percebe como um ser autônomo que nasce e cresce livre e cuja autonomia é um valor, o japonês se percebe como parte de um todo mais amplo. Em todo processo de socialização, a mãe norte-americana tende a destacar e reforçar as características pessoais do filho, já a mãe japonesa socializa o seu para que se perceba enquanto alguém que depende do esforço e da boa vontade dos outros e que deve, idealmente, abrir mão do egoísmo de usar o seu “eu” como ponto de partida para o diálogo com o outro. É comum, no processo de socialização japonês, que o jovem seja informado e, constantemente lembrado, do esforço que os pais e todos os ancestrais fizeram para que ele tivesse o que tem hoje, bem como da dedicação e empenho para com ele de professores, seniores e outros relacionados de modo geral. O japonês se crescer como um ser moral nos parâmetros da sua sociedade e cultura, se estabelece como um adulto ao reconhecer os débitos morais que acumulou ao longo da vida e a necessidade de repagá-los. Portanto, enquanto os norte-americanos tendem a perceber como maduro um sujeito autoconfiante, com uma relação pró-ativa de enfrentamento com o mundo, seguro de suas opiniões e capaz de diferenciar-se dos outros no curso da interação social, um sujeito com estas características tenderia a ser percebido no Japão como *nama-iki*, ou “aquele que vive cru”, imaturo, no sentido de que ainda não percebeu de forma clara suas próprias limitações e nem a virtude do consenso e do acolhimento do outro.

Portanto, enquanto na sociedade americana a noção de mérito refere-se primária e fundamentalmente ao resultado da ação individual, no Japão a noção de mérito refere-se,

mais diretamente, a capacidade do indivíduo de se auto-sacrificar por uma coletividade ou para auxiliar a coletividade a atingir as suas metas.

Naturalmente que se um método de gestão ou uma ferramenta de intervenção social for importado acriticamente dos EUA para o Japão, ou vice-versa, a chance de ser percebido como injusto e violador de valores culturais profundamente enraizados é bastante grande, exatamente porque o comportamento que define como meritório não coincide nas duas culturas. Não se pode esperar que uma técnica que confronte valores produza, nesta sociedade, o mesmo resultado que produziu naquela em que foi gerada e onde é uma expressão de valores culturais. O mesmo ocorre em relação às políticas públicas. Soluções são dificilmente exportáveis, por que raramente compreendemos todos os fatores que cooperaram para seu resultado em seu contexto original.

Outro exemplo dessa variação cultural ocorre em relação ao conceito de trabalho. O que os americanos compreendem por *work* e *labor*, não é o mesmo que os japoneses entendem por *shigoto*, *hataraki*, ou mesmo *roudou* (que aparece nos dicionários como trabalho manual ou braçal – mas que está associado à noção de cuidado com alguém, à noção de servir, no sentido de ser útil). *Shigoto* (trabalho, emprego, lit. “coisas a fazer”), ou *hataraki* (trabalho), estão associados à natureza da atividade – no sentido de que a atividade faz parte da natureza humana e é algo inexorável à vida. Não há, associada a estes termos, a mesma carga metafísica que está associada à noção de trabalho nas sociedades cristãs de modo geral, católicas ou protestantes.

É através do trabalho que o japonês encontra seu lugar no mundo e constrói relações com a sociedade em que vive. A identidade, enquanto membro de uma sociedade ou comunidade, é concretamente expressa através desta participação comum em projetos coletivos. Trabalho e outras formas de sociabilidade e lazer não estão dissociados no Japão como estão no ocidente de modo geral, e nem trabalho e lazer se opõem da mesma forma e através da mesma lógica que os opõem no ocidente. Além disto, pertencer a uma mesma comunidade, o que é concretizado, de muitas maneiras, por esta participação comum em atividades produtivas, produz, no Japão, laços de pertencimento, ajuda mútua e conforto psicológico muito maiores do que no ocidente de modo geral (Doi, 1973).

Naturalmente que quando falamos em motivação para o trabalho aqui, estamos falando de coisas muito diferentes do que motivar alguém nos EUA para fazer *work* (o que

teoricamente é um contra-senso, numa lógica de imanência, uma vez que work é uma expressão da força criativa interior do indivíduo) ou a fazer labor, e algo absolutamente diferente de motivar alguém para trabalhar no Brasil.

Pessoa, trabalho e mérito no Brasil.

Diferente dos EUA e do Japão, no Brasil os sujeitos sociais se percebem ora como indivíduo, em determinados momentos e circunstâncias bem definidas, ora como pessoa, como alguém que é, parafraseando Ortega y Casset, “eu mais as minhas circunstâncias”. Ao contrário dos EUA, onde a lógica religiosa da imanência acaba por prevalecer sobre outras formas possíveis de pensar o ser humano, no Brasil prevalece a lógica da transcendência, de Deus não apenas superior, elevado e sublime (como também os protestantes O vêem), mas como uma realidade que transcende do sujeito para fora dele, que guiado por um poder que lhe é superior tem controle e responsabilidade apenas parcial e limitada por seu próprio destino.

O sujeito é percebido, na cultura brasileira, como construído por suas circunstâncias que têm peso bastante definitivo sobre quem ele(a) pode vir a ser. Portanto, resultado é percebido como sendo menos fruto da ação do sujeito propriamente dito, do que de um somatório de fatores dos quais o empenho ou o gênio individual é apenas mais um e raramente determinante. As circunstâncias são percebidas como tendo mais peso sobre os resultados da ação do que o esforço ou a intenção de quem a executa. E aqui, há a percepção de que a ação do poder ou daquele que detém acesso aos recursos materiais e políticos para causar diferenças ao nível da atividade humana concreta, tem um peso desproporcionalmente maior na modelagem das circunstâncias do que a ação de quem não o detém. Na percepção mais corriqueira, há muito pouco que um subordinado possa fazer fora dos limites propostos por quem detém o poder. Muito da literatura americana sobre liderança também faz sentido apenas parcialmente no Brasil. A percepção dos sujeitos sociais como indivíduos livres e autônomos torna a questão do poder muito diferente da forma como esta é pensada em uma sociedade em que o entendimento de ser humano é outro. A questão do poder aparece, em muito da bibliografia de gestão americana, reduzida à questão da liderança, porque essa é a forma mais aceitável e menos coercitiva possível de

poder e a única pensável em uma sociedade de indivíduos livres, que teoricamente só se torcem ao poder de um superior hierárquico ao reconhecer nele uma liderança legítima. É claro que isto nem sempre ocorre desta forma na realidade prática da vida cotidiana, mas é esta a forma como a lógica da cultura orienta a percepção deste fenômeno. Muito da literatura sobre liderança parece uma fantasia longínqua quanto pensamos na nossa realidade no trabalho e na nossa interação com nosso chefe ou superior hierárquico. Essa noção também não explica a lealdade pessoal aos coronéis da história do Brasil e nem aos políticos locais que distribuem favores aos que o procuram.

E dado que estas percepções não são isoladas, mas tecidas em teias de significados com outras, estas percepções sobre a autonomia e os limites de ação do sujeito são confirmadas, na prática, por exercícios de poder que tendem a ser, nos EUA, mais igualitários e menos coercitivos, e no Brasil adquiram tons bastante paternalistas, autoritários e personalistas. Estas formas brasileiras de exercício do poder se explicam quando refletimos sobre a nossa visão de ser humano: se os homens são frágeis e moldáveis pelas circunstâncias, ou se os percebemos desse modo de forma prioritária, sobre outras formas culturalmente possíveis de perceber o ser humano, é natural que se estruturam sistemas de poder que controlem e protejam estes sujeitos de eventuais tentações. O formalismo e o legalismo, características marcantes da nossa forma de gestão da ordem social, explicam-se, também, em relação a estas mesmas formas de percepção do mundo.

Quanto às nossas concepções sobre o trabalho, percebemos, na nossa cultura, uma profunda influência da lógica da cultura grega na distinção entre trabalho intelectual e trabalho manual que opõe trabalho de elite/trabalho de operário ou escravo; trabalho limpo/sujo; nobre/comum; criativo/repetitivo; voltado para o espírito/voltado para a manutenção da vida; com mérito em si/com mérito em relação à causa final a que serve, e daí por diante. Esta dicotomia está na raiz da forma como hierarquizamos pessoas, na origem da nossa lógica de segregação social e na forma como criamos um enorme abismo entre os valores dos salários pagos aos trabalhadores de colarinho branco e aos operários de modo geral. Mas o que mais marca na nossa cultura a concepção de trabalho é o fato dele ser pensado de forma indissociável como condição para a vida e ato de criação, por um lado, e punição para um pecado, imperativo da sobrevivência, por outro. A nossa noção de trabalho refere-se muito menos à natureza da atividade que é desempenhada do que à

percepção de que somos obrigados a fazê-lo. Trabalho, para os brasileiros, é fundamentalmente, uma atividade circunscrita no tempo e no espaço e organizada por relações de poder.

Deste modo, um japonês tenderá a ter uma enorme motivação para uma determinada atividade, por exemplo, plantar tomates, se gostar dela, independente de se precisa do dinheiro que ela produz ou não. Já no caso do brasileiro, a motivação tenderá a ser muito diferente se ele está plantando tomates porque está empregado em uma fazenda para fazê-lo, ou se estiver fazendo isto por prazer em seu sítio, no fim de semana. Há uma relação muito direta entre a sensação subjetiva associada a uma dada atividade e o significado que esta tem para quem a executa – significado este que é fornecido, de modo geral, pela cultura. Do mesmo modo, a maior motivação dos intelectuais e outros que exercem trabalhos de concepção está menos associada a seu significado como *work*, como estaria para norte-americanos, mas do seu significado como uma atividade superior, que se justifica por si mesma, tal como na cultura grega clássica – o que não implica, necessariamente, na noção de resultado e produtividade, que está subjacente à noção de *work*, mas não à noção de trabalho intelectual ou qualificado de modo geral no Brasil.

Sobre a questão do poder nas três culturas

Os americanos, ao construírem sua auto-imagem e identidade como indivíduos, tendem, de modo geral, a reduzir o peso do poder e das circunstâncias atuando sobre eles mesmos e rejeitando formas de controle não identificáveis com a noção de liderança. Se me percebo como ser autônomo e autodeterminado, não posso, logicamente, conceber uma força com poderes de controlar a minha ação. A distância de poder é menor e há várias formas socialmente válidas de “desobediência”, sendo a principal delas, em comparação com o Brasil, a baixíssima legitimidade social do personalismo, como forma de cobrar lealdade a pessoas, especialmente por aquelas que estão em posição de poder e não a resultados ou a si mesmo. A competição, inclusive com quem está no poder, é reconhecida como um valor social positivo.

Os japoneses, por seu lado, possuem diferentes formas de poder e ordenamento social. De todas elas, as regras sociais e a própria cultura criam as bases para uma

conformidade e aceitação das normas impensável no Brasil e nos Estados Unidos. Há um profundo sentimento de compromisso com o grupo reforçado na interação social entre iguais, reduzindo a necessidade de intervenção direta de superiores. Este sentimento coletivo de compromisso é a base de uma lógica de ação construída sobre o consenso e é, também, um fator democratizante no sentido de que dá poder de fala ao grupo e aos subordinados em geral para pressionar a liderança para atuar em prol da coletividade. Portanto, embora exista paternalismo e personalismo no Japão, a distância de poder é menor, se comparada ao Brasil e o poder de fala dos subordinados é muito maior, por causa da ação dos mecanismos institucionais informais de consulta e construção de consenso. O compromisso da comunidade de trabalho com os resultados é outra poderosa forma de disciplinamento social, com baixíssima tolerância dos próprios pares com a falta de responsabilidade ou compromisso com a organização. A liderança da chefia formal é exercida mais como o exercício de obtenção de consenso sobre uma estratégia de ação do que de controle sobre ações específicas. E, portanto, embora o paternalismo seja comum no Japão, a forma que este adquire dentro desta sociedade é extremamente distinta da que o paternalismo à brasileira assume aqui. Como, de modo geral, o chefe paternalista no Japão tende, por várias razões culturais e lógicas institucionais, buscar o melhor resultado para o seu clã (*iie*, ou sua empresa), e a fazê-lo inspirado em um “caminho”, em sentido metafísico (*dou*), a hierarquia e a conformidade em relação a ela são valorizadas como formas de cultivar uma série de virtudes, tais como a tolerância e a harmonia com os outros, a moderação, a humildade, a modéstia, a paciência, a cortesia e a amabilidade. A obediência à norma burocrática é uma forma de aprimoramento do sujeito. O confucionismo ensina uma ética sem conteúdo religioso que valoriza a desigualdade como forma de sabedoria.

Quando observamos, portanto, os modelos de gestão da qualidade japoneses, percebemos que os grupos de qualidade nada mais são do que a formalização de práticas culturais pré-existentes e profundamente arraigadas nos comportamentos sociais. Quando estes modelos são formalizados em metodologias de gestão no Japão, a questão da democratização das relações no chão-de-fábrica e a confiança histórica que os operários recebem dos gerentes nem mesmo se coloca, tão óbvias e naturais que são, neste contexto. Numa sociedade em que o pertencimento se constrói lentamente no tempo através de demonstrações de compromisso com um grupo, os operários têm laços de pertencimento

nas organizações em que se empregam muitíssimo mais fortes do que seus pares no Brasil. E como esta sociedade não hierarquiza os sujeitos socialmente da mesma forma como brasileiros o fazem (opondo trabalho intelectual à braçal e estratégias destas derivadas) não é tanto a natureza do trabalho que define quem tem uma posição de confiança na organização, mas mais a capacidade dos sujeitos de expressarem sacrifícios pela causa coletiva. Os vínculos de confiança da organização com o chão-de-fábrica não encontram paralelos no Brasil. Estas relações geram melhorias contínuas e agregam conhecimentos a produtos e processos de forma continuada que são otimizadas por processos formais de gestão. No Brasil, importamos os processos formais de gestão e algumas empresas conseguiram até bons resultados com eles, mas nada comparável ao que poderia ser conseguido com uma adaptação cultural mais consciente do mesmo. Em algumas empresas, os círculos de qualidade até levaram a uma maior democratização no chão-de-fábrica e a um aumento dos poderes comunicativos da base da organização, mas este processo é constantemente ameaçado por tendências centralizadoras de várias naturezas e é necessário criar mecanismos adequados de monitoramento e vigilância, que impeçam que se destrua os resultados dos esforços já investidos.

No Brasil, as relações com o poder nas organizações são bastante ambíguas. Os gerentes tendem a exercê-lo de forma personalista, embora demandem, oficialmente, autonomia e resultados de seus subordinados (mesmo que quase nunca lhes forneçam os recursos para que efetivamente produzam estes resultados). Por um lado, observamos uma demanda clara, especialmente por parte dos operários, por “maior humanidade nas relações”, o que, se interpretado em seu contexto, quase sempre significa que a qualidade do relacionamento e das considerações pessoais devam estar acima das questões meramente profissionais. Por outro lado, há uma demanda forte por participação e reconhecimento, e conseqüentemente, por maior autonomia, mas uma reação igualmente forte contra cobrança por resultados negativos. De modo geral, encontramos uma enorme concentração de poder nas mãos dos gerentes, mas não uma concentração consciente e planejada, mas fruto do temor de delegar e não ser capaz de controlar os resultados. Parte da ambigüidade se deve a esta desconfiança dos subordinados que não se revela verbalmente, fruto também da lógica da transcendência, e parte por que o gerente sabe que os subordinados transferem, sistematicamente, a responsabilidade pelos resultados para cima, pois está é a outra face das

nossas formas de concentração de poder. Como os empregados raramente sentem-se responsáveis pelo resultado, o grau de compromisso tende a ser muito menor do que o japonês e não há, ou há pouquíssima pressão lateral dos pares por foco e produtividade. Faltam, de modo geral, controles normativos internalizados que direcionem os sujeitos na direção desejada pelos gestores.

Deste modo, é verdade que cultura tende a ser um universo de profecias auto-realizáveis, no sentido de que é uma forma integrada de ação e percepção sobre o mundo que dá forma à realidade socialmente vivida e se confirma na prática, pois é um elemento estruturante do comportamento social em vários âmbitos.

Estas diferentes concepções de trabalho, sujeito e poder estruturam a vida da empresa para muito além do que o nosso olhar cotidiano, contaminado por estas lógicas, é capaz de perceber. A forma como a cultura brasileira encara o trabalho braçal é responsável, por exemplo, pela recriação da senzala dentro de empresas de ponta que ocorreu com os processos de terceirização de atividades como limpeza e outras menos qualificadas. É comum ouvirmos, nestas empresas, que elas estão totalmente em linha com os modelos mais modernos de gestão de pessoas e qualidade de vida no trabalho, enquanto os empregados das terceirizadas por elas contratadas estão trabalhando em condições extremamente precárias dentro das suas instalações. É claro que a terceirização não gerou o mesmo grau de precarização nas sociedades em que foi concebida, cujo objetivo principal era aumentar o foco nas competências essenciais da empresa ou nos seus processos centrais, até porque a disparidade de salários não é tão grande a ponto de ter gerado a mesma redução de custos que gerou aqui^{xix}. O curioso aqui é perceber que há uma cegueira coletiva às condições destes grupos, socialmente invisíveis aos olhos dos membros da organização contratante. Cegueira essa que é resultado, ainda, do nosso jeito “casa-grande e senzala” de ver o mundo. Isto cria dificuldades de implementação das normas de segurança e qualidade de vida no trabalho muito próprias da nossa sociedade, e nos trás problemas relacionados à co-responsabilidade por estes trabalhadores para as quais é necessário criarmos nossos próprios projetos de solução.

Transferência de responsabilidade, proatividade e empreendedorismo no Brasil.

Barbosa (1999) ao comparar o Brasil com os EUA e o Japão, já aponta para o fato de que, nestes dois últimos, tanto em um quanto no outro, pelas mais diversas razões, o peso da responsabilidade por resultados tende a recair sobre os sujeitos, em qualquer ponto da hierarquia. Realmente percebe-se, de modo geral, uma transferência muito menor da responsabilidade para cima nestes países, pois em um a responsabilidade por resultados é individual e intransferível, e no outro o sujeito deve dar o máximo de si para que o grupo atinja seus objetivos. Observações empíricas nas empresas brasileiras produzem evidências abundantes desta transferência aqui, mas isto não quer dizer, necessariamente, que esta é uma realidade imutável ou um elemento essencialmente negativo da cultura brasileira. De muitas maneiras, esta transferência ocorre devido à articulação entre cultura e poder que normalmente se desenvolve dentro das empresas, mas que pode ser gerida de modo a estimular o empenho na direção de resultados, ou seja, a dificuldade de transferência de responsabilidade por resultados para baixo se deve mais à forma como o poder opera dentro das organizações do que a barreiras culturais intransponíveis (embora reconheça-se que estas formas de poder são legitimadas pela cultura).

Vivendo historicamente sob relações de poder de cunho paternalista e personalista, onde tudo o que era esperado dos subordinados é que exercessem as atividades prescritas pela divisão burocrática de tarefas e pela chefia e onde a lógica meritocrática de premiação por resultados ou não existia ou era secundária, em relação às percepções subjetivas^{xx} de mérito do superior hierárquico, que tenderam, sempre, a privilegiar a qualidade da relação pessoal, as relações de lealdade, e não a produção efetiva de resultados, os subordinados aprenderam a associar mérito à antecipação dos desejos de quem detém o poder. Como, historicamente, se o subordinado ousasse fazer coisas fora daquilo que era prescrito pelas chefias seria punido, na maioria das vezes independentemente do resultado da sua ação, especialmente se não fosse amigo do chefe, e era preservado, apesar da falta de resultados, se fosse amigo deste, a lógica da ação empreendedora nunca fez e nem poderia ter feito sentido nas empresas brasileiras. Em tal quadro político, a ação empreendedora tende a atuar contra aquele que a executa.

Esta articulação entre cultura e poder no que diz respeito ao tipo de ação desejável dentro das organizações afeta, naturalmente, e é afetada, pelo entendimento do que é o comportamento meritório. Pesquisas no setor de petróleo e petroquímicos (que talvez não

sejam generalizáveis para todos os setores industriais no Brasil, pela formação técnica excepcionalmente alta dos seus quadros em comparação com outros segmentos), indicam as seguintes percepções de mérito, por ordem de aparecimento dos significados de forma espontânea: 1) capacidade técnica (o setor tem uma fortíssima cultura tecnocrática) 2) lealdade à organização 3) responsabilidade 4) pontualidade e assiduidade 5) cumprimento adequado da rotina 6) bom relacionamento com as pessoas 7) fazer o que tem para ser feito sem precisar ser mandado 8) boa-vontade de cooperar com outras áreas 9) compromisso com a qualidade, com o meio ambiente e com segurança, 10) coragem (a importância atribuída a este item refere-se à percepção de risco nestas indústrias e ao fato dos operadores comporem as brigadas de incêndio e resgate).

É curioso perceber, na lista apresentada acima, que em nenhum dos itens há uma relação clara e direta com resultado, embora todos estejam, de certa forma, relacionados a ele, ou sejam condições para sua obtenção. Dentro desta indústria, que tende a estar na liderança em termos de inovações gerenciais, mérito está muito mais associado à noção de proatividade do que de empreendedorismo, no sentido de que o empreendedor é justamente aquele capaz de utilizar os recursos disponíveis de modo a obter resultados.

Recorrendo mais uma vez à busca de significado dos termos dentro do contexto em que são empregados, percebemos que proatividade refere-se, na totalidade das vezes em que o termo foi empregado nas empresas pesquisadas, à capacidade do funcionário de antecipar-se às ordens do superior hierárquico, ou seja, fazer o que sabe que o chefe espere que se faça sem que este precise mandar. Se compararmos esta concepção de proatividade àquela que normalmente aparece na bibliografia norte-americana, percebemos que os termos não são sinônimos quanto ao significado conotativo dos mesmos. Em inglês, proatividade e empreendedorismo são termos muito próximos e, em ambos, há uma conotação de lançar-se à ação de modo a obter resultados. Ser pró-ativo é antecipar-se aos eventos, não relaxar, não perder uma postura de vigilância necessária ao empreendedor. No Brasil, esta relação cultural entre estes conceitos não se estabelece necessariamente.

Não é coincidência, portanto, que a noção de proatividade esteja tão diretamente ligada à aceitação da ordem e ao cumprimento das obrigações. A noção de proatividade é a contrapartida do empregado para a aceitação do poder em moldes personalistas, no sentido de que ele executa tudo o que lhe foi dado para executar, da melhor forma possível, mas

não lhe cabe pensar em formas alternativas ou melhores de fazer a mesma coisa, embora se observem muitas instâncias em que melhorias são propostas e efetivamente postas em prática, especialmente depois da implementação das normas de qualidade.

Mas embora pareça, à primeira vista, que a valorização da proatividade como um dos núcleos da percepção de mérito seja sinônimo de falta de resistência ao poder, é errado imaginar que a percepção da lógica da proatividade seja sinônimo de aceitação passiva da ordem estabelecida. Circulam acusações, muitas vezes veladas, de falta de competência de quem está no poder para capitalizar sobre os esforços investidos pela equipe, várias formas de pressão por flexibilização das normas e várias formas de limitar a influência do chefe sobre os destinos dos sujeitos a ele (a) subordinados. Isto alimenta a geração de alianças de poder ao longo da estrutura organizacional e várias formas de conflitos negativos (entende-se por conflitos negativos aqueles que trabalham contra os objetivos organizacionais e roubam foco dos recursos humanos na estratégia e conflitos positivos aqueles que levam a aprendizagem e à busca de soluções alinhadas aos objetivos organizacionais) . Há, então, uma inter-relação entre vários elementos da cultura, integrados em uma lógica complexa dentro da qual o pensamento e a racionalidade humana opera. Do mesmo modo como a cultura interfere no funcionamento das empresas também o faz na economia.

Michael Porter, no artigo “Atitudes, valores, crenças e a microeconomia da prosperidade^{xxi}” afirma que, em muitas culturas, os monopólios são vistos como benéficos, o poder determina as recompensas, a hierarquia rígida é valorizada como necessária para manter o controle, relações de família devem determinar parcerias, etc. enquanto em outras, o desenvolvimento é visto como algo que depende da prosperidade que depende da produtividade e não do controle de recursos, de escala de favores governamentais ou do poderio militar. Nessas culturas, há a crença de que o potencial de riqueza é infinito, e que estimulando a competição, responsabilidade, altos padrões reguladores, investimento em capacidades e tecnologia, inúmeros benefícios serão produzidos para o conjunto da sociedade. Se as pessoas vêem o potencial de riquezas como infinito, tendem a alocar esforços para a produção econômica, mas se o vêem como extremamente limitado, alocam seus esforços para conseguir criar relações com quem está no poder para conseguir uma fatia desse bolo fixo. Bons trabalhos estudam a forma como essa visão de mundo afeta a dinâmica econômica no Brasil, como Barbosa (1999) e Prates & Barros (1997). E trabalhos

como o de Hofstede (2001), que comparam culturas em relação à forma como afetam a interação econômica, demonstrando, dentre outras coisas, como a distância de poder em certas sociedades afetam a autonomia e a capacidade de ação coletiva (com conseqüências óbvias para a formação da cidadania e da ação pró-ativa e empreendedora). Trabalhar com esses aspectos da cultura, produzir a consciência crítica de como, todos nós, ao reforçarmos esses valores na nossa prática cotidiana, reproduzimos um modelo de dependência do poder é uma das principais atribuições de lideranças na promoção do desenvolvimento econômico e social a partir do desenvolvimento da consciência e da capacidade de escolha dos cidadãos.

Cultura e poder na esfera pública:

O valor que damos à cultura é aquele que aprendemos a dar. Numa sociedade em que se privilegia a ambigüidade das relações pessoais, a consciência crítica perde relevância. Daí os poucos investimentos históricos nesse setor. Essa mesma lógica cultural permite a construção de relações paternalistas no poder público com características muito próprias. Vejamos o slogan de campanha de um dos recentes governadores do Estado do Rio de Janeiro: “fazendo o nosso povo mais feliz” – e vejamos o que ele diz sobre a nossa cultura.

O que esse slogan revela sobre o tipo de relação que o político estabelece com o “povo”: em primeiro lugar, está implícito um poder e uma capacidade muito superior do político em relação ao cidadão. Cabe, ao político, conhecer os desejos e necessidades do “povo”, essa massa amorfa, necessitada e infeliz, e, com sua capacidade superior, produzir a felicidade de um coletivo de milhões de pessoas. Ao cidadão cabe esperar o sucesso da sua ação e rejubilar-se. Ora, numa sociedade em que indivíduos se percebessem como iguais, ou em que o cidadão se percebesse como um ser autônomo e senhor da própria vida, esse slogan não seria possível. Os cidadãos provavelmente diriam: - “caro governador, cuide da sua felicidade e da sua família e deixe que nós cuidemos da nossa. Se o senhor conseguir administrar a coisa pública com alguma eficácia, estará cumprindo bem o seu papel. E nós estaremos vigilantes!”

Mas, ao contrário, vivemos esperando que um líder carismático, o grande pai, apareça e nos salve da nossa incapacidade de agir. O progresso do país está sendo constantemente colocado em termos da “vontade política” de um governante. Vontade que não irá acontecer, pois o círculo vicioso que criamos na nossa política é incapaz de produzir tal vontade. Só com participação, vigilância e pressão por transparência e governança é possível produzir tal político, mas a lente da nossa cultura de certa forma dificulta essa visão. Não que não tenhamos tido progressos nessa direção. Ao contrário. O Brasil mudou muito nas últimas décadas. Mas ainda há muito trabalho a fazer.

Com essas transformações, fica cada vez mais nítido que essas mudanças só virão de uma ação coletiva que pressione nessa direção e isso só será possível em parceria com os pobres, e não apesar deles. É uma mudança que se fará com as pessoas, por meio delas, dialogando com elas.

Percebemos, com Porter, que a nossa cultura, de inúmeras formas, lança as bases para “valores improdutivos”. Ao criar a concentração de poder que cria e a desconfiar dos “subordinados” como o faz, ela acaba transferindo a capacidade de regular a sociedade para o excesso de normas e regras formais. Esse excesso de regras e normas acaba por aumentar a burocracia e dificultar a ação empreendedora e igualitária, ao mesmo tempo em que mascara os vícios do sistema e aumenta seus custos. É só observarmos o efeito da lei 8666 de 21/06/1993 para vermos esse processo em ação. Essa lei, cujo objetivo é regular a ação do poder público em relação a licitações e contratos, não é capaz de evitar todos os desvios que conhecemos na esfera pública. Boa parte das concorrências e contratos são resolvidas informalmente, com grande discricionariedade dos titulares das pastas públicas, e as procuradorias e controladorias corrigem apenas seus aspectos formais. É comum observarmos, no cotidiano do poder público, “tomadas de preço” onde se pede a quem já se decidiu que quer que ganhe a concorrência que “consiga duas outras propostas para dar cobertura” e garantir, apenas formalmente, o cumprimento da lei cujo princípio fundamental, na prática, é ignorado – faz-se isso e fala-se disso com naturalidade, por reconhecer-se, informalmente, que a lei engessa a ação do tomador de decisão. Esse é o “segredo” mais bem guardado do país: todos sabem, mas fingem que não sabem. Ninguém fala a respeito e reconhece-se que se a lei foi formalmente cumprida, os objetivos foram

atingidos. A discricionaridade do poderoso é garantida em nome da “eficiência”, pelas costas da sociedade.

O desenvolvimento de mecanismos para coibir esses abusos depende da construção de mecanismos de transparência e participação. Mas como gerar transparência e participação sem cidadãos ativos, autônomos e interessados no aprimoramento do estado, ou ainda, percebendo que a sua participação é a única forma de aprimoramento do estado?

Cultura e poder público: desafios para o avanço da democracia no Brasil:

Percebemos, com Porter, que a nossa cultura, de inúmeras formas, lança as bases para “valores improdutivos”. Ao criar a concentração de poder que cria e a desconfiar dos “subordinados” como o faz, ela acaba transferindo a capacidade de regular a sociedade para o excesso de normas e regras formais. Esse excesso de regras e normas acaba por aumentar a burocracia e dificultar a ação empreendedora e igualitária, ao mesmo tempo em que mascara os vícios do sistema e aumenta seus custos. É só observarmos o efeito da lei 8666 de 21/06/1993 para vermos esse processo em ação. Essa lei, cujo objetivo é regular a ação do poder público em relação a licitações e contratos, não é capaz de evitar todos os desvios que conhecemos na esfera pública. Boa parte das concorrências e contratos são resolvidas informalmente, com grande discricionariedade dos titulares das pastas públicas, e as procuradorias e controladorias corrigem apenas seus aspectos formais. É comum observarmos, no cotidiano do poder público, “tomadas de preço” onde se pede a quem já se decidiu que quer que ganhe a concorrência que “consiga duas outras propostas para dar cobertura” e garantir, apenas formalmente, o cumprimento da lei cujo princípio fundamental, na prática, é ignorado – faz-se isso e fala-se disso com naturalidade, por reconhecer-se, informalmente, que a lei engessa a ação do tomador de decisão. Esse é o “segredo” mais bem guardado do país: todos sabem, mas fingem que não sabem. Ninguém fala a respeito e reconhece-se que se a lei foi formalmente cumprida, os objetivos foram atingidos. A discricionaridade do poderoso é garantida em nome da “eficiência”, pelas costas da sociedade.

Nesse sentido, os esforços de aprimoramento das instituições democráticas no país, bem como os de aumento da eficácia do poder público, para que ganhem raízes institucionais, precisam enfrentar essas questões. Desenvolver o Estado para trabalhar nessa

direção, modernizando, a fundo, a administração pública, pressupõe a capacidade de fazer compreender esse desafio, pelos funcionários do estado e envolvê-los na busca de soluções.

Cultura como fator de coordenação em hierarquias

A ciência econômica, historicamente, quando pensava a questão da coordenação das ações para a produção, levava em conta dois fatores: preço e hierarquias. Segundo os economistas, acordos sobre preço fazem com que a “mão invisível do mercado” funcione de forma ordenada. Quando o mercado não provê o que o homem precisa, ou quando provê a um preço que não se quer pagar, há a alternativa de organizar a produção numa hierarquia: monta-se uma empresa, uma unidade escravagista, como tantas que existiram na história, um sistema feudal ou um estado socialista e se produz o bem que se quer.

Recentemente, a questão da confiança aparece como um outro fator de coordenação possível: se as pessoas confiam umas nas outras, se associam para determinados fins e cooperam até que ele seja atingido com um baixo custo de transação; se as pessoas não confiam umas nas outras, e se as pessoas não mantêm suas promessas até o fim, então o tolo que concordar em cooperar irá trabalhar à toa sem conseguir produzir resultados. A confiança então é vista como um ativo de algumas comunidades, pois cria as bases para a cooperação e para inúmeras formas de gestão possível das atividades produtivas.

A cultura é um outro fator de coordenação, embora um pouco mais invisível. Quando fazemos a pergunta: “vamos montar uma fábrica de almôndegas?” Uma série de entendimentos culturais e sociais está por trás da nossa questão. O “vamos” significa que estamos numa sociedade de mercado em que associações dessa natureza são possíveis. O “fábrica” que esse tipo de organização da produção é viável (existem leis que garantem contrato, direito de propriedade, dentre outros), que carne de vaca é comestível e que temos o direito e o desejo de empreender, o que significa que temos uma série de valores voltados para a promoção da autonomia e da liberdade econômica. Então, cada ato de fala resume um conjunto enorme de entendimentos antropológicos, sociológicos e econômicos de uma sociedade que é uma precondição para a inteligibilidade do que foi dito. A cultura é a base para decodificar as mensagens de quem fala, para formar a concordância das inteligências e

para a construção dos valores sobre os quais as relações de cooperação e confiança podem ser assentadas. A cultura fixa, também, os conceitos de certo e errado e as estratégias de punição e incentivo adequados para cada comportamento que se quer evitar ou promover.

Quando falamos em cultura como fator de coordenação, uma pergunta que podemos nos fazer é: a nossa cultura étnica produz cooperação e confiança necessárias à ação coletiva? Os pobres enxergam na associação e na livre iniciativa oportunidades de mudar a sua vida? Temos esses valores?

As observações que temos feito com as artesãs e costureiras com quem temos trabalhado é de que a resposta é não para ambas as questões. Temos acompanhando um grupo de cerca de 250 mulheres envolvidas com o artesanato e a costura e que dependem disso para manter suas famílias ou complementar renda. As mulheres brigam entre si por melhores lugares na feira e por inúmeras outras questões menores e não vêem os benefícios da cooperação. Não confiam, e não esperam que as outras se comprometam firmemente com ações cooperativas e, portanto não cooperam também. Não conseguem, portanto, se organizar para comprar mais barato e aceitar grandes pedidos, que garantam a sustentabilidade de uma cooperativa no médio e longo prazos. Não acreditam em si o suficiente para assumir a liderança em um processo dessa natureza, que levem a uma melhor organização coletiva.

A nossa história pode explicar parte desse fenômeno, embora apenas de forma muito limitada e parcial. Precisamos de muitas pesquisas em antropologia para compreender melhor esse processo. Numa sociedade em que a ascensão social dependeu fortemente de relações com os poderosos, a competição dos pobres, entre si, por favores dos ricos e das elites políticas se consolida como estratégia de vida.

Historicamente, a propriedade das terras pertencia a uma pequena elite que as tinha recebido como capitania hereditária dos reis de Portugal. Essa pequena elite comandava a política nacional em acertos com a metrópole. O trabalho era escravo. Trabalhar duro não levava ninguém adiante na vida. A propriedade era extremamente concentrada e impedia qualquer forma de ação acumulativa por mérito no trabalho. Essa realidade perdura no país por mais de trezentos anos. Só com a imigração dos europeus em fins do século XIX vemos alguma possibilidade concreta de ascensão social pelo trabalho.

A escravidão acaba numa canetada, jogando uma massa gigantesca de trabalhadores na miséria. O progresso, com alguma igualdade, acaba ocorrendo, de forma privilegiada, nas regiões de forte imigração, onde o acesso à propriedade, meios de subir na vida através do trabalho e uma cultura de empreendedorismo prevaleceu. No resto do país, a massa liberta não encontra outros recursos de sobrevivência a não ser buscar, em alianças de natureza personalista com a mesma elite que os libertou, alguma forma de inserção social.

A massa dos negros libertos não formava uma comunidade, uma sociedade, ou um conjunto de pessoas organizadas por qualquer elemento comum. A única coisa que partilhavam era uma certa identidade (negativa, na época) baseada na cor da pele, que lhes dava uma medida da sua inferioridade e um passado de opressão.

Os livros de história falam de como o colonizador, para esvaziar possíveis projetos de resistência, misturava, propositalmente, negros de diferentes origens, etnias e línguas em uma mesma propriedade para que não pudessem se comunicar e planejar rebeliões. Misturavam, preferencialmente, negros de etnias rivais para que os conflitos entre os escravos e seus ódios de origem agissem a favor dos donos de terra. Dissolviam-se as famílias, emprenhavam-se as mulheres para produzir mão-de-obra abundante e criavam-se valores negativos atrelados ao trabalho. Ou seja, houve um trabalho continuado de dissolução de bases culturais comuns, sem que nenhum esforço compensatório, de produção de novos sentidos, fosse empreendido.

É claro que essas pessoas não viveram no vácuo cultural: as religiões, o candomblé, a umbanda e o próprio catolicismo forneciam explicações para a situação, ofereciam meios simbólicos de ação e conforto espiritual, mas as religiões sozinhas não poderiam, e nem era o seu papel, reconstruir tudo o que foi desorganizado pela escravidão em termos de sentidos positivos para a vida e para o trabalho.

A dissolução dos laços de sociabilidade que a nossa história produziu precisa, de certa forma, ser contrabalançado pelo desenvolvimento de instituições, organizações ou comunidades que permitam que essas pessoas adquiram a capacidade de agir coletivamente e ter seu interesse coletivo representado de forma sistemática. Democracia na realidade é isso: é um conjunto de mecanismos de ação coletiva voltados para que a vontade da maioria prevaleça.

Projetos culturais bem concebidos para a periferia dos grandes centros tem a capacidade de produzir esse movimento organizador, sendo ao mesmo tempo um espaço de diálogo e discussão, de educação e aprendizagem continuada e articulação política. Canclini, nos seus estudos sobre o México, que, por similaridade, parece explicar muito do que vemos no Brasil, mostra que o desafio é menor do que aparenta ser. As periferias produzem muito culturalmente. Precisam de alguns apoios e algumas metodologias de gestão para que seus esforços produzam mais frutos. E mais: as pessoas estão cada vez mais dispostas a participar desses movimentos culturais locais: as grandes distâncias, o trânsito infernal das megalópolis dos países como o nosso, a violência, dentre outros tem levado às pessoas dos grandes centros a buscar cada vez mais atividades na sua região de residência. Há, já, um movimento claro de busca por valorização do local. Com as novas mídias, as novas tecnologias digitais, os novos meios de comunicação, fica cada vez mais barato produzir essa capilaridade por diversas regiões das cidades. Não que as pessoas vão deixar de querer ir ao Teatro Municipal e aos grandes shows. Mas que esses locais sofrem cada vez mais a concorrência das localidades como territórios de produção e fruição cultural.

É nas localidades, também, que as famílias mais precisam de apoio para educar e direcionar seus filhos na vida, e onde o efeito da dissolução de valores é mais presente. Muitos dos pais da periferia vêem-se sem recursos, por exemplo, para afastar os filhos do assédio das drogas e do bailes funk, protegê-los da gravidez precoce e das doenças sexualmente transmissíveis. Mas nessa mesma periferia meninos e meninas se associam em grupos de hip-hop para combater esse movimento. E estão sozinhos nesse esforço.

Quando pensamos na cultura, na arte e na educação dos nossos jovens, não podemos deixar de concordar com Gilberto Freyre quando ele lamenta que outros elementos chamam cedo a atenção das nossas crianças, e de tão acostumados que estamos com isso nem sequer percebemos. Em *Casa-Grande e Senzala* (p.473) já apontava a precoce iniciação dos meninos brasileiros na vida erótica. No mesmo trabalho (pg. 504 e 505) aponta para a dificuldade da educação conteudista e voltada para a memorização pela falta de “elasticidade da inteligência” e de curiosidade de espírito dos nossos meninos. Discute (pg.

505) que já se falava da importância de escolas que formassem uma “mente científica” no Brasil no remoto século XVII.

Do seio de nossa indiferença (Como diria Buarque de Holanda^{xxii}) nasce, na periferia, movimentos artísticos e de contestação que lançam novos olhares sobre a realidade e o cotidiano do jovem brasileiro: o funk, o hip-hop, a arte grafite, dentre outros, mas a dificuldade de dialogar com esses movimentos acaba por facilitar-lhes o isolamento ou a radicalização. O jovem da periferia não consegue se comunicar com a sociedade por nenhum meio – na economia política dos direitos comunicativos que se estabelece numa sociedade autoritária, estão condenados ao mutismo – como excluídos, só falam entre si. Formam guetos e, abandonados à própria sorte usam a arte como forma de extravasar sua indignação ou indiferença. No baile funk, dão as costas à moralidade já frouxa da nossa sociedade e levam ao limite a irresponsabilidade com seus próprios corpos. São vítimas da sua própria revolta e da falta de sentido e direção nas suas vidas. O aparente hedonismo que guia a sua ação é mais uma forma de filiação às tribos urbanas, de busca irrefletida por pertencimento do que uma opção de vida. Os adultos da sociedade brasileira abandonaram seus jovens e crianças da periferia para que descubram, por tentativa e erro, pelos métodos mais dolorosos e mais prejudiciais para eles mesmos, como agir no mundo.

Os antropólogos tendem a concordar com uma questão: a maior ameaça às sociedades humanas é o caos. O caos é a ausência de ordem e princípios que nos permitam perceber a realidade de forma inteligível. Se refletirmos um pouco, veremos que a cultura, em primeiro lugar, nos permite classificar as coisas e as experiências para pensar sobre elas. Ao fazer isso, a cultura nos permite incluir um elemento da natureza numa relação social e agir.

Se por ocasião de um acidente qualquer formos parar no meio da selva amazônica, provavelmente iremos morrer se o resgate não chegar em tempo hábil. Se sobrevivermos, nossa vida será de privação e dificuldades. Por quê? Por quê para os índios isso não é assim? Porque aprenderam a nomear e a classificar as plantas e os animais da floresta. Ao nomear, aprendem os atributos do objeto: se é bom para comer, para curar, se é veneno, ou não. O índio ouve os ruídos da floresta e é capaz de saber se é um animal perigoso se aproximando, ou não. O universo da floresta é para ele um sistema organizado. Com a

linguagem, ele aprendeu não só a falar, mas a classificar, organizar e agir sobre aquele universo.

A língua é uma ferramenta de pensamento e de ação. Precisamos primeiro nomear para poder pensar sobre uma realidade qualquer, para só depois agir sobre ela. Se a nossa língua nos diz: é veneno, evitamos. Se nos diz: é comida, comemos. Para quem não “detém essa tecnologia” a selva mata. O caos é a ausência de um sistema que permita por ordem no mundo. O processo simbólico, portanto, substituiu o nosso instinto, ao longo da evolução, como estratégia de sobrevivência da espécie. Não sabemos, por instinto, o que podemos ou não comer ou quais são os nossos inimigos naturais.

Leonardo Boff começa seu livro “O despertar da Águia” com algumas considerações interessantes sobre a questão do símbolo. Buscando a sua origem, ele diz que o termos sim-bólico e dia-bólico são antônimos. Símbolo/simbólico provém de *syμβάλlein* ou *syμβάλλεσθαι*, que significa: lançar (bállein) junto (syn). O sentido é: lançar as coisas de forma que permaneçam juntas. Num processo complexo, completa ele, significa re-unir as realidades, congregá-las a partir de diferentes pontos e fazer convergir forças num único feixe.

Desse significado originário de símbolo derivou-se outros, como símbolo como sinal de distinção, símbolo de fé, etc. Já dia-bólico provém de *dia-bállein*. Literalmente significa: lançar para longe, de forma desagregada e sem direção; jogar fora de qualquer jeito. Diabólico, portanto, é o oposto de simbólico. É tudo o que desconcerta, desune, separa e opõe. A vida social e pessoal é urdida pela dimensão simbólica e diabólica: amores, solidariedade, uniões e convergências, por um lado, e inimizades, ódios, impiedades, desuniões e divergências por outro.

Quando falamos em liderança baseada em valores nas empresas, quando falamos da importância da ação firme de pessoas que compartilham missões de vida voltadas para a transformação social, estamos falando de quê, se não de uma decisão pessoal por trabalhar o simbólico e combater o diabólico? Não é essa a dimensão mais profunda do bem? Não é essa a essência de uma liderança transformadora? Nossa história promoveu a vitória da dimensão do diabólico, na forma como produziu exclusão e miséria. Há que se reverter esse quadro agindo exatamente na direção oposta.

Cultura e Arte

Como essa dimensão pode ser encontrada na arte? Platão, em um dos seus textos mais famosos, a Alegoria da Caverna, fala sobre a ignorância humana e a busca da verdade em um diálogo imaginário, no qual participam o filósofo Sócrates e os irmãos de Platão, Glauco e Adimanto. Sócrates fala do mito da caverna como um retrato da ignorância humana. Sócrates pede a Glauco que imagine homens acorrentados desde o nascimento pelas pernas e pescoço dentro de uma caverna subterrânea com uma única entrada de luz. Toda a realidade que vêem são as sombras projetadas pela luz no fundo da caverna. Sendo as sombras a única coisa que enxergam, os homens acreditam que elas sejam a realidade das coisas.

Em uma interpretação livre de Platão, ao que podemos associar a caverna? A caverna pode ser o próprio corpo humano. O ser humano não consegue captar a realidade em si, mas apenas através de impressões sensoriais extremamente imprecisas. Vimos isso nos conceitos da língua: as palavras de uma língua são ferramentas para o pensamento. Qual é a realidade de uma vaca? Qual é a verdade sobre ela? A verdade indiana, a brasileira, a chinesa ou a americana? Todas. E nenhuma delas. Assim como com o conceito de favela, a forma como compreendemos a realidade é uma projeção dos nossos sistemas de pensamento.

Acreditar que a forma de ver a realidade que a nossa cultura produz é a própria realidade, é estar acorrentado na caverna e confundir as sombras com o real.

O nosso próprio corpo pode ser a caverna: os nossos olhos não vêem a realidade como ela é. Se tivessem uma precisão e um alcance maior, veríamos outras coisas e com outra definição. Se fossem como os telescópios estaríamos vendo detalhes do universo; se fossem como microscópios detalhes da matéria; se fossem em um ângulo de 180 graus sobre a nossa cabeça, como a dos insetos, veríamos outros ângulos ao mesmo tempo; se tivesse outro “jogo de lentes” veríamos outras cores. O que ouvimos também é definido muito mais por nosso ouvido, como instrumento, do que pelos sons que existem no mundo. Se fossemos como os cães, ouviríamos outras coisas e de outras frequências. Do mesmo modo nosso tato e paladar. O corpo permite que percebamos, então, certos aspectos da

realidade, mas não a realidade em si. As bordas da nossa mesa não seriam retas se enxergássemos no nível das moléculas.

Somos seres presos a uma série de limitantes. Ao corpo, em primeiro lugar, à cultura e a linguagem depois, aos sistemas de status e poder, à lógica da sociabilidade, dentre outros. Em termos da linguagem e da cultura, é fácil perceber como não conseguimos pensar vaca como animal sagrado e nem comunicar isso a outro ser humano usando a língua portuguesa. Se falo “vaca” em português, transmito, querendo ou não, o conjunto de significados possíveis na nossa língua, que é vaca como animal, vaca com alimento e vaca como xingamento. Nesse sentido, Umberto Eco afirma que mais do que falar a língua, somos “falados por ela”. Não conseguimos pensar sem os conceitos da língua nem nos comunicar fora dela.

Mas outras línguas produzem outros entendimentos do mundo, diferentes do nosso. Aprender outra língua, mais do que aprender a comunicar os mesmos conteúdos, é aprender a pensar por outros meios. Vimos isso nos exemplos acima. Há infinitos outros.

A arte e a ciência ampliam esses domínios da linguagem, criam novas linguagens e expandem os limites do corpo. Picasso, com o cubismo, nos permite enxergar um objeto por todos os seus ângulos ao mesmo tempo. Algo que nossos olhos não nos permitem. A literatura nos coloca em contato com outras formas de pensar e sentir sobre o mundo, e nesse sentido facilita o nosso entendimento de outras realidades. A música nos leva a outras dimensões estéticas. A ciência me permite pensar o átomo, a molécula, a macroeconomia, a saber o que significa o quantum, e unidades que meus sentidos não me permitem apreender e que a minha mente por si não consegue pensar. A ciência produz palavras, e ao produzi-las alarga o nosso universo de pensamento sobre o mundo. Eu não posso pensar o bilhão, mas aprendo a calculá-lo e a ter noção da sua ordem de grandeza. Algo que alguém com menos educação não consegue. Nesse sentido, educação, cultura, ciência e arte se misturam de modo inseparável. São formas de pensar o mundo, criar consciência do seu contexto, ver os limites do conhecimento existente e extrapolar os limites da caverna em que vivemos.

A arte e a cultura permitem a vivência e a construção da civilização. São formas de desvelamento do mundo para os seres humanos, de expansão das suas capacidades. A necessidade da arte é tal que a filosofia, em todo o seu esforço por explicá-la, cai com

frequência em argumentos de ordem metafísica: a arte nos aproxima de Deus, nos permite exercer a nossa capacidade mais divina: Criar.

As políticas públicas de cultura são fundamentais por várias razões, portanto. Uma delas é que os aspectos exploratórios da arte têm pouquíssima chance de ser reconhecidos e valorizados pelo mercado. Outra é que são necessárias instituições que preservem a memória e as tradições coletivas. E ainda uma terceira é que a difusão da cultura precisa ser promovida por si mesma, por seu aspecto educativo e civilizatório, independente da sua capacidade de gerar ingressos. Todos esses aspectos são obviamente de interesse público, e são muito diferentes da promoção de espetáculos e do entretenimento pura e simplesmente. Política pública de cultura é, e precisa ser, diferente da lógica do pão e circo que os antigos romanos viam como estratégia para manter as massas sob controle. São estratégias de alargamento da consciência humana, de empoderamento e de liberdade. Como o exemplo da caverna mostra, liberdade depende do conhecimento, pois só por meio dele somos capazes de enxergar outras dimensões da nossa realidade.

Essas relações nem sempre estão claras. No livro *Perspectivas Sociológicas*, Peter Berger faz uma afirmação que vale a pena repetir. A cultura, assim como os sistemas sociológicos (de poder, status, papéis, etc) em geral, têm mais poder sobre os indivíduos quanto menos eles os conhecem. Ao compreender a lógica de uma cultura, os sujeitos têm alargadas as suas possibilidades de escolha, porque passam a compreender de que forma a sua cultura molda a sua visão de mundo e pode buscar romper esses limites. Ele chega a dizer que na ignorância somos como marionetes, manipulados por forças que desconhecemos. Só quando somos capazes de enxergar essas cordas que nos movem somos capazes de cortá-las. O entendimento da cultura, então, auxilia na formação do sujeito livre.

A arte e a ciência são meios fundamentais para a ampliação dessa capacidade humana de ver novas questões relacionadas ao mundo. De modo geral, um objeto é definido como sendo de arte quando fatores complexos como intenção individual, o contexto interpretativo dos trabalhos de arte e as definições do que é arte em seus contextos institucionais concorrem para que esse objeto seja visto como singular. A arte, para cumprir seu papel de alargamento do universo humano, precisa ser compreendida quanto a essas intenções. Muitos artistas e críticos desafiam essa noção: afirmam que tudo o que a audiência precisa é de sensibilidade artística. Mas Bourdieu demonstra, no estudo dos

campos de produção de arte, que isso é uma impossibilidade lógica, uma vez que cada expressão artística possui um código, um léxico, faz afirmações que só podem ser lidas dentro do contexto maior em que foram criadas^{xxiii}. Educar para a arte é inserir o educando nesse universo. Algo, que se formos observar hoje, não há instituições que façam de forma adequada e sistemática para todo o universo de jovens e crianças que precisamos educar.

A afirmação de que apenas sensibilidade basta para apreciar a arte e crescer com ela está na base de uma visão elitista da arte segundo a qual algumas pessoas nascem dotadas de sensibilidade especial para compreendê-la, enquanto outras não conseguem fazê-lo por falta desses atributos individuais naturais. Bourdieu, em sua luta contra o que chamou de violência simbólica, buscou desmascarar essa ficção. Segundo ele, a reprodução da desigualdade social nos sistemas educacionais se processa precisamente por esses meios: quando negamos que a “sensibilidade” da elite é fruto de um longo processo educacional e o reduzimos a atributos e virtudes naturais dessas pessoas, legitimamos a desigualdade. Investigar e combater essa lógica é visto por ele como o caminho para a produção de igualdade de acesso. A sensibilidade dos que “adoram” a arte é cultivada dentro de um sistema familiar, de classe e de valores que educa os sentidos nessa direção. Acusar os que não tiveram acesso a isso de falta de sensibilidade é uma forma terrível de violência, pois ela ataca diretamente a essência desse que, supostamente por alguma falha ou deficiência sua, é incapaz de enxergar esse óbvio que outros seres tão iluminados naturalmente vêm tão bem. Derruba a sua auto-estima e a sua possibilidade de sonhar em ter acesso a esses saberes, pois forma o sentimento de que isso está fora do alcance e não é para gente como ele(a). É fundamental, afirmava Bourdieu, mudar as palavras ou as representações sobre essa questão. Esse é o grande passo para transformar as coisas. A educação que reproduz a desigualdade é essa que nega acesso aos recursos mais nobres do espírito aos pobres sobre o pretexto de dar-lhes uma educação mais pragmática, voltada para colocar o feijão no prato. Essa “boa intenção”, aparentemente mais racional em termos do emprego dos recursos sociais para a remoção da pobreza persistente, sem querer a mantém, por permitir a reprodução da ignorância sobre elementos fundamentais da vida. Ela condena o pobre a viver uma vida humanamente menos digna, mais pobre em significados, valores e com menos alternativas.

Mas o acesso à arte e a cultura não precisa ser acesso ao Louvre ou a arte Européia, não precisa de imensas inversões de capital nem de habilidades humanas excepcionais. O acesso à arte e à cultura é fundamentalmente o acesso às competências lingüísticas e aos sistemas complexos de pensamento que constituem a capacidade de decifrar e manipular, intelectualmente, sistemas lógicos e estéticos que podem ser trabalhados em qualquer lugar e com diferentes tipos de recursos. Podem ser trabalhados na visita a uma igreja barroca da cidade, a uma biblioteca pública e seus livros de arte, na participação no folclore e nas artes populares, em discussões sobre a trajetória da ciência e técnica nas empresas da região e com uma infinidade de recursos disponíveis.

A dificuldade de se proceder dessa forma, hoje, está relacionada a dois elementos centrais: o primeiro é a capacitação e a sensibilidade dos professores para fazê-lo e a segunda é a inexistência de material didático, artístico e cultural disponível para essas comunidades e para a capacitação desses professores^{xxiv}. A matéria-prima existe em abundância, mas faltam investimentos na sua transformação em “recurso educativo”.

Em uma cidade como Duque de Caxias e as outras da Baixada Fluminense, por exemplo, faltam espaços públicos e privados para abrigar a pesquisa e a produção de material para esse fim, além de recursos para transformá-los em produto acabado e garantir a fruição de vídeos, livros, jogos digitais, passeios culturais, dentre outros. A falta de recursos e visão do poder público para realizar esses investimentos é histórica em todo o Brasil e a demanda acumulada também.

O sub-investimento histórico nessa área cria dificuldades hoje intransponíveis para o professor isoladamente. As igrejas e mosteiros históricos da região estão destruídos pelo tempo e pela falta de recursos de manutenção. A falta de estrutura museológica básica obriga a igreja a esconder as obras de arte para evitar os furtos que já depauperaram seu patrimônio, a inexistência de espaços e recursos para a educação já é grave nas próprias escolas, onde faltam salas de aula e recursos para atividades extracurriculares, quanto mais para as atividades de extensão. A falta de recursos para abrir e manter museus e espaços para a arte é paralisante. A falta de equipes qualificadas para trabalhar esses conteúdos de forma lúdica e motivante é clara. As dificuldades de acesso a esses saberes são muito maiores do que se pode imaginar olhando de fora.

Outras questões sobre a arte:

Deixando a objetividade do conhecimento histórico e sociológico de lado e mergulhando mais profundamente no universo da arte, podemos perguntar: qual é o papel da música na nossa vida? Quem, em sofrimento, não encontrou na música um conforto profundo? Quem não compreendeu melhor a questão do amor aprendendo com Djavan que o amor é um deserto e seus temores? Ou com Caetano Veloso quando ele diz que a língua é minha pátria? Quem não foi capaz de compreender os horrores da guerra assistindo a um filme, de se emocionar com o sofrimento visto e mudar de ponto de vista em relação à violência? A arte tem a capacidade de transformar sofrimento em felicidade, pela forma como produz o reprocessamento das emoções. Permite o cultivo da sensibilidade, que nos ensina a nos relacionar com o outro. Nos mostra do valor de inúmeras coisas que não valorizaríamos sem esse cultivo. Como pensar o combate à violência sem arte? Como formar gerações não violentas sem esse cultivo da sensibilidade para com a dor do outro? Sem as bases para respeitar a diferença?

A arte nos permite, de forma excepcional, compreender o ponto de vista do outro, mergulhar em seu universo subjetivo, nos integrar com domínios estéticos, compreender e valorizar o belo, partilhar nossas visões sobre o belo a partir das formas como as representamos materialmente. A arte nos ensina a extrapolar o universo da animalidade para nos integrar em esferas mais sublimes da vida humana. Ela, nesse sentido, nos confere humanidade. Dada essas questões, como não compreender o papel da arte no combate à violência, na produção do entendimento entre os povos, no respeito à diferença?

Além disso, a arte nos ajuda a organizar a percepção, a organizar e expor o que consideramos de valor e a registrar nossas experiências – ou seja, compartilhar o que nos torna mais essencialmente humanos, que é a nossa capacidade de produzir representações sobre o mundo e comunicá-las.

A mudança de ponto de vista sobre a política pública em relação à arte não é imotivada. Até a década de 1970, a cultura aparecia, na nossa produção acadêmica, como subordinada ao desenvolvimento econômico. Hoje, ela aparece como fator libertador do homem. A compreensão do papel da arte e da cultura no desenvolvimento harmônico e integral do ser humano é tal que a Unesco, nos seus princípios de cidadania cultural, busca

garantir o direito à própria cultura, o direito à produção cultural e o acesso à cultura como direitos fundamentais do ser humano. No anexo que está no fim desse livro colocamos uma cópia da Agenda 21 da Cultura caso o leitor queira conhecer o compromisso da ONU e da UNESCO com esse tema.

Segundo Nietzsche, a arte é uma força criadora, uma pulsão de vida, que define o homem como um ser artístico, aquele que, através da criação vive e transforma o caos e os conflitos. O simbólico, portanto, é da natureza da arte.

Cultura e identidade

Quem sou eu? Ao quê tenho direito? Quais são os meus deveres? Qual é a relação que devo estabelecer com os outros? Até aonde posso ir em busca por meu auto-interesse? Quem eu posso vir a ser?

A identidade humana é fruto de um processo em que se inter-relacionam dimensões culturais, o processo de socialização e as dimensões de personalidade individual. Antropólogos e sociólogos não se cansam de repetir que a origem da identidade é social. Se nascemos numa tribo indígena seremos Terenas, Tupinambás, Guaranis – com seus modos próprios de pensar o mundo e agir sobre ele. Se formos mulheres indígenas seremos mulheres de guerreiros, coletaremos alimentos e criaremos nossas crianças de acordo com suas tradições. Se formos homens seremos guerreiros, pescaremos, caçaremos e guerrearemos. Crianças indígenas brincam de ser adultos indígenas. Praticam, primeiro na imaginação e na brincadeira e depois nas práticas mais organizadas, o conteúdo das profissões que os tornarão quem serão. Junto com o aprendizado dos conteúdos necessários a esse “quem serão”, praticam e aprendem como construir esse futuro. A quem devem respeito, a quem devem obediência, quem devem proteger, qual é a sua missão na vida e quais são as estratégias para alcançá-las. Aprender os conteúdos da arte de ser caçador ou produtoras de cerâmicas não está desvinculado da arte de se construir como ser humano em uma dada sociedade.

Poole diferencia essas forças da seguinte forma: o processo de socialização é natural de toda a espécie humana; é um requerimento da espécie, onde um indivíduo é formado

para participar de uma sociedade, que consiste em padrões de interação constituídos de forma pragmática, negociados ao longo da história, coordenados e replicados de forma padronizada. No processo de socialização, a criança e o jovem aprendem quais são as estruturas da sociedade e como nela se distribuem status e papéis. Cultura consiste nos conhecimentos que são (mais ou menos) socialmente distribuídos (inclusive o conhecimento sobre as interações sociais) manifestado nas percepções, entendimentos, avaliações, intenções e outras orientações informam e formam a imaginação e a pragmática da vida social a partir do ponto de vista, sempre imperfeito, dos membros dessa sociedade. E os significados individuais são as formas próprias dos indivíduos de atribuírem significados a essas experiências sociais e conhecimentos bem como as forças psicológicas que afetam as configurações individuais da aprendizagem dos processos de interação social e da cultura.

Por outro lado, certas formas culturais e sociais só existem porque os indivíduos as colocam em prática em sua interação com os outros. A cultura viva, ao contrário das culturas mortas, existe somente porque as pessoas utilizam os significados que ela fixa para entenderem a si mesmos e aos outros numa dada sociedade. Portanto, os processos culturais e sociais oferecem as bases e os contextos sobre os quais a personalidade humana irá se desenvolver e os indivíduos, assim formados pela cultura e por formas de socialização, as reproduzem no tempo, formando instituições que fixam essas formas de pensamento e ação. O processo de socialização facilita a aprendizagem de certos conteúdos e lhes atribui significado. A cultura orienta certos processos de socialização. Há um círculo de produção e reprodução de conteúdos, significados e formas de interação que reforçam ao longo da experiência concreta do indivíduo. As mensagens sobre personalidade e caráter, sobre o eu e sobre a individualidade são, em sua maioria, ensinadas e aprendidas de forma tácita nesse processo de aprendizagem cultural e socialização. É na interação com outros membros da sociedade que esses conteúdos tácitos são negociados, interpretados e finalmente internalizados^{xxv}. O processo de enculturação é o processo de adaptação (ou má adaptação) dos indivíduos às interpretações, representações, expectativas, avaliações, sentimentos e intenções do seu meio sócio-cultural. As pesquisas sobre enculturação buscam compreender como se adquire esses esquemas culturais. Como resultado desse esforço, é

possível afirmar que esses esquemas, amplamente partilhados numa sociedade, são fundamentais na formação de percepção, no reconhecimento, na interpretação e na apreensão e outros modos de processamento de informações que permitem a alguém se situar em um contexto no qual precisa atuar e guiar sua ação dentro dele. Os esquemas culturais, como vimos acima, consistem em um certo número de elementos conceituais conectados por uma rede semântica.

Mary Douglas, depois de anos de trabalho com essa questão, afirma: são as instituições que conferem identidade. A instituição escolar, a instituição familiar, as afiliações a correntes de pensamento, dentre outras. Segundo ela “já se afirmou, com muita propriedade, que os indivíduos sofrem devido à limitação imposta por sua racionalidade e é verdade que, ao estruturarem as organizações, eles ampliam a sua capacidade de lidar com as informações”. As instituições, por sua vez, são estabelecidas por aparatos cognitivos (o exemplo de como pensar a favela nos mostra como essa lógica institucional/cognitiva funciona – o arquiteto vê o mundo de uma forma, como membro de uma determinada profissão, o economista de outra, e assim por diante, ou seja, o nosso pertencimento a certas instituições organiza a nossa forma de ver o mundo).

Para que nós possamos nos entender, para que possamos dialogar, é preciso que tenhamos categorias de pensamento e de linguagem comuns (o que não significa, naturalmente, concordar em tudo). São as instituições que fornecem as bases para a concordância das inteligências. As instituições reduzem a desordem e a incoerência, mas o fazem por um processo de esforço contínuo, através do qual permitem ganhos de complexidade de forma ordenada. Nos grandes conglomerados urbanos, com exposição contínua à mídia e aos movimentos sociais desorganizadores da sociabilidade, na falta de espaços públicos para a construção de uma sociabilidade lúdica, a cooperação não se forma naturalmente. A observação do pobre mostra, na realidade, uma vida de bastante isolamento e luta individual por solução de problemas. A propalada sociabilidade dos pobres é apenas um conjunto de ações de reciprocidade negociada entre indivíduos para resolver problemas pontuais e específicos, são ações paliativas e de curto prazo. O sentido de similaridade, de pertencimento, de comunhão de valores e princípios não se estabelece por esses mecanismos com força suficiente para combater a desorganização simbólica da vida desses indivíduos. Uma ordenação complexa dos saberes e valores desses grupos

depende de esforço contínuo (Douglas, 1998: 64), e esse esforço contínuo precisa ser mantido por instituições coordenadoras e outros ordenamentos mais complexos, caso contrário, a coletividade em questão não será capaz de neutralizar as forças hostis que operam no sentido de desestabilizá-las. Esses esforços hostis são de várias naturezas: o apelo hedonista e individualista da propaganda, o assédio do tráfico de drogas, o desejo frustrado por bens de consumo, cujos meios econômicos pessoais não permite atender, o tamanho das dificuldades a serem enfrentadas para a sobrevivência, a falta de confiança nos pares por um hábito de levar vantagem no curto prazo, o desconhecimento e a falta de educação formal levando à desconfiança daquilo o que não se compreende. Os indivíduos, ao mesmo tempo em que, inconscientemente, selecionam aquilo que acreditam e aquilo em que não acreditam, selecionam, também, os seus aliados e adversários. Esse processo, natural no ser humano, começa já com os esforços do bebê para aprender o que é bom e mau para ele^{xxvi}.

O homem não só pensa, como age. Ele não tem só idéias, mas valores. Adotar um valor é hierarquizar.^{xxvii} Isso é fundamental para a vida social e para impor ordem à experiência. Valores nos orientam não só sobre o que fazer e o que não fazer, mas nos auxiliam a alocar os recursos que temos numa direção ou em outra. Voltemos ao nosso menino: voltando para casa com os poucos recursos arrecadados com as vendas de suas balas, sobe as vielas das favelas e enxerga outros meninos, como ele, respeitados como heróis do tráfico contra a polícia. Vestem tênis de marca. Não estão feios, sujos e mulambentos. O homem lá do asfalto, com seu olhar gélido, lhe disse bem quem ele é. Deve ele agora tolerar a rejeição, a baixa estima pessoal, entregar o dinheiro das balas aos pais, trocar de roupa (??) e ir para a escola? Como construirá ele essa vontade férrea? Quais são os valores que lhe permitirá fazê-lo? Qual seria o sentido dessa ação no seu contexto de vida?

Se bem vestido e com bom tênis, o homem lá de baixo o teria tratado melhor. Os meninos e meninas da escola o respeitariam. A educação o levará a isso? Sim, provavelmente, se ele conseguir agüentar essa situação pelos próximos 10 anos. Mas precisamos colocar duas questões: 1) ela é suportável? 2) ele enxerga essa alternativa como válida? A resposta mais provável é não para as duas. O que coloca uma terceira questão:

podemos ajudá-lo? Tenho convicção de que podemos, desde que consigamos olhar para essa situação de forma distinta da que temos olhado historicamente.

A cultura para a esquerda e para a direita: anomia, alienação ou supérfluo.

Pensar de forma organizada política pública e estratégias de ação coletiva sobre a cultura não é fácil. A dificuldade das sociedades complexas em lidar com a questão da autonomia de forma sistêmica é antiga. Tanto a direita conservadora, os liberais, quanto a esquerda marxista, por diferentes razões, estão ancorados sobre paradigmas de pensamento que impedem o progresso dessa discussão.

A esquerda marxista tem no próprio edifício teórico de Marx a maior barreira. Marx precisava justificar a colaboração dos operários com seus empregadores. Por que, numa sociedade de contrato, aparentemente livre, a classe operária agia contra seu próprio interesse? Perguntava-se ele. A resposta veio do conceito de alienação. O conceito de alienação tem sido usado por várias disciplinas, denotando, muitas vezes, fenômenos bastante diferentes. A história do conceito de alienação é longa, com referência a ele, aparecendo já na filosofia grega e na teologia medieval. Em sua relação mais direta com as preocupações contemporâneas, esse conceito reaparece em Hegel e mais tarde em Marx. Em ambos os casos, há pressupostos metafísicos sobre a natureza humana que serve de base para pensar a construção da vida humana ideal, desalienada^{xxviii}.

Nos escritos contemporâneos, algumas abordagens psico-sociais foram empregadas, nas quais predominam uma associação vaga entre fatores da sociedade moderna, tais como consumo de massa, produção de massa e outros e os sentimentos de ansiedade, falta de poder, falta de sentido, falta de normas etc. experimentados pelos indivíduos.

O núcleo autoritário da noção de alienação está na possibilidade, ou no reconhecimento da capacidade, de um núcleo de pessoas, um partido ou lideranças de pretender conhecer os verdadeiros interesses das pessoas cuja consciência não vale como parâmetro, por causa da alienação. Naturalmente que essa capacidade superior de interpretação é possível a partir de uma interpretação marxista da história que as pessoas alienadas desconhecem e é uma precondição lógica para afirmar que a concepção de real dessas mesmas pessoas é produto de uma ideologia e, portanto, passível de negação. Ao ver

a superestrutura (o sistema de valores, crenças, mitos, lendas e religião) como ideologia dominante, o marxismo teve dificuldades lógicas de pensar uma política pública de cultura que valorizasse esses elementos.

Isso pode parecer similar ao que propomos, ao sugerir a possibilidade de intervenção nesse domínio e a importância da ação de lideranças transformadoras, mas é diferente na essência. Acreditamos que as pessoas devem ser entendidas nos seus próprios termos. Elas são o que dizem ser, acreditam no que afirmam acreditar. A idéia de responsabilidade cultural está em auxiliá-las em conhecer a trajetória da sua sociedade, conhecer e reconhecer o patrimônio cultural das mesmas, para que elas possam, a partir desse conhecimento, definir o que irão fazer: se irão se organizar em cooperativas para produzir tecidos pintados com as estéticas afro, se forem afrodescendentes, ou produzir CDs e artesanato indígena, se irão, ao contrário, combater essas tendências, afirmando aspectos da igualdade com pessoas de outras cores de pele, se irão se orgulhar dos seus antepassados ou se vão buscar outra trajetória em seu futuro. Enfim, compreender como se situam no mundo, como se localizam na aparente desorganização social das periferias.

A sociologia dita de “direita” tirou principalmente de Émile Durkheim sua inspiração. Durkheim, ao contrário de Marx, queria compreender “as anormalidades” causadas pela divisão social do trabalho na sociedade moderna. Diferentemente de Marx, que via o homem como bom e racional por natureza, precisando de uma sociedade justa para desenvolver sua essência, Durkheim via o homem como um amontoado de desejos que precisavam ser regulados, domados, reprimidos e direcionados pelo bem da ordem social. Para Durkheim, a divisão social do trabalho, embora positiva em si, carrega em seu bojo tendências centrífugas que desagregam o corpo social para além do ponto até onde a solidariedade espontânea poderia emergir. Os indivíduos deixam, portanto, de sentir que há um trabalho comum sendo partilhado por aqueles que estão ao seu lado, e não vêem neles membros de uma mesma comunidade. A destruição desse espírito de comunhão dissolve as influências dos grupos sobre os indivíduos, criando um falso sentimento de independência que o faz desprezar a ordem social, os valores e as normas do grupo. A correção da ordem social poderia ser produzida por uma comunhão de crenças e sentimentos que neutralizasse as pressões causadas pelas desigualdades do sistema social. Ações culturais nesse caso seriam uma tentativa de disciplinar o corpo social e inculcar os valores capazes

de fazer prevalecer a paz e a harmonia face às desigualdades, vistas por ele como naturais, da divisão social do trabalho.

Uma política pública de cultura montada nesses moldes seria uma terrível forma de endoutrinação e violência simbólica, difícil de defender com base em princípios éticos. A direita, portanto, preferiu silenciar a esse respeito.

Anomia e alienação

Tanto o conceito de anomia em Durkheim como o conceito de alienação em Marx são conceitos psico-sociais que trazem em si hipóteses específicas sobre a relação entre as condições sociais e os estados psicológicos individuais. É comum a ambos, também, uma teoria subjacente sobre a cognição humana. Marx, partindo de Hegel, tenta reverter o papel central da consciência, nesse último autor, na formação da identidade, pelo papel da atividade humana concreta como realidade fundamental do desenvolvimento humano. Segundo Marx, a consciência humana é formada a partir das relações concretas de produção (que definem quem é operário, burguês, etc.).

O pensamento de Marx e o de Durkheim são incompatíveis. O núcleo dessa incompatibilidade reside no fato de que, para Marx, a entrega do indivíduo para a sociedade, a aceitação das suas normas, valores e crenças, que é fundamental para a existência da solidariedade proposta por Durkheim, é vista de forma negativa, pois se compreendemos a sociedade por uma perspectiva de economia política, a participação do indivíduo nesse conjunto organizado de uma sociedade de classes é sinônimo de submissão e aceitação da exploração.

O curioso é que se formos investigar o que é roubado do indivíduo no fenômeno da anomia, que Durkheim aponta com fonte de desagregação social no capitalismo, é precisamente um conjunto de valores, princípios e sentimentos de integração social.

Essa dicotomia entre o pensamento sociológico de direita e de esquerda criou uma agenda subliminar para pensar a cultura que precisamos descortinar. Para o pensamento de direita, combater a anomia passou a ser visto como sinônimo de produção de ordem social e a idéia de inculcar valores e crenças adequadas, resultou nos esforços por criar nos currículos escolares disciplinas como “educação moral e cívica”. Valores viraram sinônimos de

adestramento do pensamento para a produção da ordem social. Para a esquerda, qualquer ação nessa direção ampliava a tendência alienante da sociedade capitalista e a cultura, então, passa a ser pensada como arte e patrimônio. A reflexão autônoma do sujeito sobre sua identidade deveria esperar que a elite da esquerda produzisse condições materiais para que a liberdade de pensamento pudesse ocorrer sem a ideologia burguesa. Enquanto isso não ocorria, uma certa educação crítica passa a habitar as propostas para a educação, no núcleo da qual estão valores e visões de mundo revolucionárias. De maneira curiosa, essa forma de educação acaba criando as mesmas tendências de endoutrinação da direita, sendo ela também uma forma de violência simbólica, que nega o valor daquilo que as pessoas sabem e com as quais se identificam e pretende substituí-los por valores de um outro grupo.

A cultura e o pensamento liberal

O liberalismo, por sua vez, também não cria bases para pensar essa questão. Produzido num contexto cultural onde o ser humano é pensado de forma isolada, como formado apenas por suas realidades psíquica e moral, não consegue compreender o papel da cultura na constituição do indivíduo. Sobre essa questão, Geertz faz a seguinte observação: a concepção ocidental (e aqui talvez pudéssemos corrigir por Européia) de pessoa como claramente delimitada, única, com seu universo motivacional e cognitivo integrados, um centro dinâmico de consciência, emoção, julgamento e ação organizadas em um todo coerente e que se relaciona com outros todos similares e com seu meio social e natural de forma a ressaltar contrastes e diferenças é uma idéia bastante peculiar e própria dentro das possibilidades das culturas mundo afora^{xxix}.

Essa concepção de homem, como um ser isolado da sociedade, racional e maximizador de utilidade é incompatível com a noção de cultura em sua essência. Como esse indivíduo pode ser ao mesmo tempo livre, autônomo e racional e formado por algo exterior a ele na construção da sua identidade e visão de mundo? A cultura passa a ser, dentro dessa visão, tratada de forma similar aos outros bens de consumo: uma questão de escolha e uma decisão racional baseada na função individual de utilidade, sendo utilidade, nesse sentido, uma caixa preta onde se misturam fatores psicológicos e de outras naturezas. Como bem de consumo, não faz sentido que seja tratada como matéria de política pública,

uma vez que o mercado, em assuntos dessa natureza, é bastante mais eficiente. Todo o aspecto formador da cultura é, então, abandonado à ação da mão invisível do mercado. O seu potencial transformador não se concretiza, portanto, uma vez que o mercado não é capaz de produzir a coordenação de ações necessárias à gestão de um fenômeno tão complexo. Na realidade, o funcionamento do mercado tende a eliminar as culturas tradicionais, o patrimônio imaterial, histórico e arquitetônico. Esses bens, cuja natureza é de bem público, e não privado, precisa de mecanismos de proteção e regulamentação que os preserve. O interesse privado, da indústria do entretenimento, da especulação imobiliária, cria, se desordenado, um processo de destruição desse patrimônio.

Cultura, patrimônio material e imaterial como bens públicos

A natureza pública desses bens não parece óbvia, mas até em termos econômicos é possível defendê-la. É só pensar nos benefícios para a indústria do turismo que a preservação do conjunto arquitetônico e artístico de Paris ou de Veneza é capaz de gerar. É claro que a grande valorização econômica dessas regiões de alta atratividade turística está diretamente relacionada à capacidade dessas sociedades de preservar os conjuntos arquitetônicos e artísticos que despertam o interesse mundial. Mas para o investidor individual seria extremamente lucrativo poder demolir algumas dessas construções para construir um shopping center bem no meio do grande fluxo turístico. Sabemos que se isso for permitido, em menos de uma geração o conjunto estará destruído e os shoppings não terão mais para quem vender, uma vez que a destruição do patrimônio mata a galinha dos ovos de ouro do turismo na região. Se os conjuntos arquitetônicos forem preservados, os negócios serão bons para todos no médio e longo prazos. Portanto, do ponto de vista do interesse individual, seria interessante poder destruir parte desse patrimônio, mas não permitir que os outros o façam. Se uma exceção for permitida, essa lógica se expande e teremos vários indivíduos tentando corromper o poder público para ter esse direito exclusivo, acreditando que só no seu caso o prejuízo será contrabalançado por um melhor atendimento ao turista, mas querendo que o restante do conjunto seja preservado.

A história, o patrimônio material e imaterial compõem o conjunto dos ativos intangíveis de uma sociedade ou cidade. São capazes de gerar atração para uma série de

negócios e virar tema de uma série de produtos que, por terem características específicas, conseguem agregar valor às suas marcas. Um artesanato da ilha de Marajó é diferente do dos Pampas que por sua vez é diferente do de Parati e assim por diante. A possibilidade de desenvolvimento de indústrias criativas sobre as tradições locais é enorme. Os bordados do Ceará são conhecidos em todo Brasil e são produtos de exportação, gerando uma grande quantidade de emprego nas suas regiões de origem. O artesanato em barro do vale do Jequitinhonha, com sua estética original, produz recursos para uma das regiões mais pobres de Minas Gerais e hoje também é vendido em todo país. Essas tradições são a fonte de diferenciais competitivos de inúmeros micro e nano negócios espalhados pelo país e pelo mundo. Cada uma dessas tradições tem seus mestres e sua dinâmica própria de produção e reprodução, que se não for cuidada em seus próprios termos pode se transformar em algo de menor valor. Por exemplo, a grande atratividade das rendas manuais feitas pelas bordadeiras pode estimular o surgimento de pequenas manufaturas que fazem produtos similares, de menor valor, feito à máquina. Esse produto, de menor qualidade e valor artístico inferior, pode competir predatoriamente, no mercado local, com as bordadeiras, atendendo o turista de menor renda ou o que quer comprar em maior quantidade em menor preço. Com o tempo, o negócio das bordadeiras pode ser inviabilizado, e o desaparecimento das técnicas de bordado tradicional pode acabar com o status e o valor do próprio produto industrializado, que na falta do produto de maior valor na esteira do qual se vende por similaridade, perde também seu mercado.

Criar mecanismos de regulamentação da qualidade do produto, da fidelidade às técnicas tradicionais, certificações de origem, garantem a fidelidade à tradição e a sua possibilidade de perpetuação. Organizar os mestres dessas técnicas é fundamental para que, em ações coletivas, pressionem o poder público local para garantir essa regulamentação. O apoio de empresas da região a esses grupos pode desenvolver a localidade garantindo uma geração de empregos que as empresas de capital intensivo não conseguem gerar. Gerar empregos dessa forma garante o desenvolvimento local sustentável sem necessariamente poluir o meio ambiente, equilibrando a produção industrial com outras formas de produção. A diversificação econômica acaba por ser um fator de sustentabilidade ambiental, uma vez que a diversificação evita a concentração de emissão de mesmos tipos de poluentes no ambiente, dando à natureza maior possibilidade de absorver as emissões que recebe.

Se pensarmos em termos de regulamentação local, é possível criar um “mercado cultural” semelhante ao mercado ecológico que vem buscando incentivar ações ambientalmente corretas através de compra e venda de créditos de carbono. Incentivar a cultura local tem efeitos similares, gerando emprego e riquezas de formas não poluentes e contribuindo para o desenvolvimento local sustentável. As empresas podem, dentro de seus programas de atuação responsável, usar as leis de incentivo à cultura nessa direção e assumir a liderança nos seus pólos industriais por promover essas mudanças. Isso seria do seu próprio interesse, pois ao mesmo tempo promove ações voltadas para a ecologia, ações de responsabilidade social e melhora a eficiência da política local, com ganhos generalizados para todo o seu ambiente de tarefa.

Cultura e desenvolvimento

As questões relativas à promoção do desenvolvimento econômico são muitas e de enorme complexidade. A maioria delas é objeto de estudo da economia, que busca, através de abordagens racionais e instrumentais compreender a lógica e a dinâmica deste processo. Tradicionalmente, as questões de desenvolvimento tendem a ser tratadas quase que exclusivamente por uma perspectiva que trabalha com a natureza dos recursos e incentivos.

Em tempos mais recentes, questões de outras naturezas, como cultura e instituições, passaram a ocupar um lugar de destaque nestes debates. Nos falta, ainda, no entanto, isolar aspectos relevantes destes dois fenômenos sociológicos, e relacioná-los de forma consistente às questões relativas ao desenvolvimento econômico^{xxx}.

Na realidade, que há uma inter-relação entre a natureza das instituições, a cultura e a capacidade de geração de riquezas em uma sociedade não é novidade. Adam Smith já reconhecia a interação entre o processo de enriquecimento e o das mudanças políticas e sociais. David Ricardo apontava para a importância de desenvolver nos trabalhadores um gosto pelo conforto e pelo luxo como forma de incentivá-los ao trabalho, e Malthus acreditava que aumentos de salário e educação pública de qualidade levariam a redução das taxas de natalidade, reduzindo a pressão pela produção de alimentos.

Já nestes autores reconhece-se a clara inter-relação entre liberdade política e civil e o fortalecimento do mercado. Mas liberdade é um valor, e como tal, está profundamente relacionando a percepções culturais. Não nos é difícil perceber que em algumas culturas, tanto liberdade individual quanto enriquecimento econômico, são objetivos compartilhados pela maioria da população, mas que isto não é igualmente verdade em outras sociedades. Existem sociedades e culturas nas quais enriquecimento econômico não é um ideal a ser perseguido (ou ainda, é uma idéia a ser rejeitada em nome de ideais religiosos ou da virtude da pobreza) e outras nas quais enriquecimento econômico é um valor, mas liberdade individual, tal qual concebidas em alguns países europeus e nos EUA não é. Existem sociedades, ainda, em que tanto enriquecimento quanto liberdade são valorizados, mas existem amarras relacionais e tradicionais que impedem que os indivíduos dediquem-se a perseguí-las.

O entendimento do que é liberdade está profundamente relacionando a percepções culturais. O núcleo da questão da liberdade, para os americanos, é a liberdade de escolha, que reforça a dinâmica do mercado e do consumismo individualista e hedonista. Essa concepção é exatamente o oposto do conceito budista de liberdade, que se refere à liberdade da escolha (ou da necessidade de escolher), como forma de desenvolvimento da mente. Na Grécia antiga, Sócrates e Platão alertavam para o risco de um apego excessivo ao mundo sensível, ao universo da escolha, do gosto, e do apego ao belo, que nos tornavam escravos das nossas paixões mais mundanas, dos nossos sentidos e prazeres imediatos, e nos afastavam do cultivo do espírito e da ética. Viam ética, nesse sentido, como o oposto do hedonismo e da liberdade de escolha na qual esse se baseia, pois o núcleo da questão ética está precisamente na capacidade de renúncia. Não há comportamento ético se sujeitos conscientes não se impõem limites e não hierarquizam suas necessidades e desejos em relação a valores mais nobres. A título de exemplo, podemos ver como essa dicotomia funciona na prática: a liberdade de escolha, baseado no princípio do prazer, leva facilmente ao consumismo e ao desperdício destruidor do meio ambiente, sendo oposto a uma ética que valorize a natureza. Não nos é difícil perceber que em algumas culturas tanto liberdade individual quanto enriquecimento econômico, são objetivos e valores compartilhados pela maioria da população, mas isto não é igualmente verdade em outras sociedades^{xxxii}. Nietzsche critica essa separação entre o bem (objeto da ética) e o bom (objeto da estética)

proposta por Sócrates e Platão. Vê nessa separação uma fonte de castração da vontade transformadora. Nietzsche mostra, portanto, que nem mesmo no pensamento europeu essa questão está resolvida.

Uma complicação adicional a esse tema pode ser acrescida se notarmos que assim como o conceito de trabalho em português pode ser imprecisamente traduzido por *work* e *labor*, em inglês, com significados bastante distintos, o mesmo ocorre com o conceito de liberdade, que pode ser traduzido por *freedom* and *liberty* – novamente termos que em inglês não são sinônimos. *Freedom* está mais relacionada à liberdade real, concreta, de ação. É estar livre da prisão e/ou da opressão de um outro ser humano. *Freedom* não significa ser livre para fazer o que quiser, mas estar fora de relações de restrição à liberdade de movimentar-se e agir. *Liberty*, por outro lado, refere-se a formas mais amplas de liberdade e filosóficas de liberdade. *Liberty* é um conceito de filosofia política que se refere à capacidade de um indivíduo de agir de acordo com a sua vontade. *Freedom* é um estado de proteção contra a tirania. Stuart Mill define *freedom* negativamente, como ausência de coerção e *liberty* positivamente, como liberdade de ação. Em termos políticos, *freedom* é algo que a sociedade pode politicamente se organizar para garantir. *Liberty* é algo que o indivíduo autônomo deve buscar por si, e que tem condições de realizar quanto a *freedom* é garantida.

Em uma primeira leitura, ficamos com a sensação de que difundir e inculcar valores de prosperidade deveriam ser metas na promoção do desenvolvimento, mas certamente não é essa a questão. Isso geraria o tipo de processo que Durkheim vislumbrou, como vimos acima, com conseqüências totalmente indesejáveis em termos de direitos humanos. No fim desse livro, no anexo, colocamos a Agenda 21 de Cultura, que nos dá uma dimensão de como essa abordagem nos afastaria das metas da ONU de promoção de diversidade cultural, sustentabilidade e democracia participativa. A própria definição do que vem a ser desenvolvimento econômico precisa ser discutida, dentre outras coisas por causa da questão da sustentabilidade ambiental, bem como as possíveis conseqüências de cada uma das definições, de vários autores e escolas de pensamento, sobre o contorno que deve ter este ideal a ser perseguido. Outra questão complexa é que valores seriam esses e quem teria o direito de defini-los.

A partir de alguns estudos preliminares, a questão que mais nos parece constituir uma barreira para o desenvolvimento destes debates é a relação estreita que se desenvolveu entre a noção de desenvolvimento econômico e a noção de liberdade, ou do tipo de liberdade que alguns autores assumem que as sociedades mais desenvolvidas na realidade possuem, e que deva ser o parâmetro em relação ao qual liberdade deve ser pensada em outras culturas. É precisamente esta relação que precisamos investigar, de modo a fornecer subsídios para o debate entre a relação entre desenvolvimento, cultura e instituições.

Outra questão pertinente, que é preciso considerar, é que tipo de enriquecimento queremos gerar e as conseqüências que isto terá em termos meio ambientais. O enriquecimento ocidental foi construído sobre dois processos mutuamente dependentes: produção e consumo. Estudos em sociologia do consumo^{xxxii} demonstram a relação entre individualismo, liberdade individual, igualdade e a dinâmica de consumo contemporâneo. Várias questões, que vão desde a construção social da identidade, estratégias narrativas do eu, até a construção de laços de sociabilidade e estratégias de competição social são perpassadas pela dinâmica do consumo. No entanto, a utilização, da forma que temos feito, da cultura material como matéria-prima para os processos identitários e sociais é ambientalmente inviável em longo prazo. Parece haver uma relação siamesa entre liberdade individual e a dinâmica de consumo contemporâneo que precisa ser repensada. O conceito de liberdade não pode ficar restrito à noção de liberdade de escolha^{xxxiii}. Se pensarmos desenvolvimento econômico para todo o planeta nos mesmos termos em que foi construída até hoje pelos países mais ricos, o desastre ecológico será inevitável. Portanto, a promoção da liberdade individual da forma como o ocidente moderno a concebeu, e o objetivo de levá-la como padrão de desenvolvimento a outros países, deve ser debatida, pois o esgarçamento^{xxxiv} do tecido social que esta promove tem levado ao desejo consumista, ambientalmente insustentável, de construir nichos de pertencimento no espaço social pesadamente através da cultura material.

Liberdade, para nós, portanto, poderia ser pensada como o direito de decidir o próprio destino a partir da participação organizada em processos de decisão coletiva. Sem essa organização, somos todos vítimas do caos e não senhores do nosso destino.

No primeiro momento, no entanto, recusar esta noção de liberdade dos norte-americanos parece uma apologia ao autoritarismo e as formas mais nefastas de poder, o que

deve, obviamente, ser rechaçado. Além disto, ao recusarmos a noção de liberdade tal como definida pelos liberais, podemos estar recusando, igualmente, a noção de desenvolvimento, pela relação de necessidade que parece haver entre ambas. A questão que se coloca, no entanto, é que esta relação é intuída e se há comprovação empírica da sua existência, esta se deve apenas à constatação histórica de que o desenvolvimento ocorreu no ocidente nestas condições. Quando afirmamos que isto não é possível, o fazemos baseados na constatação histórica de que desenvolvimento não ocorreu desvinculado de liberdade individual em nenhum caso conhecido. O Japão é certamente um exemplo histórico que nos permite negar que exista aí uma relação direta e necessária. O problema é que o modelo japonês também, embora não construído sobre a relação desenvolvimento econômico/liberdade individual, por outro lado, não é uma alternativa de desenvolvimento ambientalmente correto melhor que a ocidental. Ou seja, não temos um modelo de relação desenvolvimento/ liberdade, mas pelo menos dois: pois se a liberdade individual não é um valor no Japão tal como é no ocidente, a liberdade de empreender e a dinâmica de competição no mercado foram garantidas, demonstrando que há várias combinações de liberdades possíveis.

Isto nos coloca na posição de termos que pensar hoje, não apenas em desenvolvimento econômico, mas em desenvolvimento econômico ambientalmente sustentável. Ou seja, a lógica que rege as interações econômicas não pode ser centrada no consumo conspícuo de bens não duráveis ou duráveis com obsolescência programada e, muito menos, sobre o desperdício gerador de resíduos. Isto só pode ser atingido através do desenvolvimento de novas formas de sociabilidade, o que novamente nos remete à questão da liberdade, pois quem tem o direito de definir que formas de sociabilidade devem ser estas?

Parte destas questões podem ser pensadas, acreditamos, a partir de desenvolvimentos sobre a teoria de Amartya Sen, que é, ao nosso ver, neste momento, a teoria sobre desenvolvimento econômico que melhor comporta diferentes lógicas culturais e diferentes concepções de liberdade que não aquela de modelos liberais tradicionais. A teoria de Sen permite que pensemos formas culturalmente específicas de liberdade, que não precisam estar necessariamente construídas sobre a noção de indivíduo típica de algumas culturas, e a que permite investigações ordenadas sobre possíveis contribuições da

antropologia e da sociologia para questões relativas ao desenvolvimento. O que não conseguimos fazer com o conceito de liberdade proposto por Hayek (1959), por exemplo, que é culturalmente específico e está construído sobre uma noção também cultural de indivíduo.

Pensamos em contribuir, também, desta forma, para colocar em discussão visões inocentes e utópicas sobre o multiculturalismo, que tendem a olhar para culturas como todos harmônicos e equilibrados. Muitas destas visões defendem a idéia de que os contatos do capitalismo ou da democracia ocidentais com as culturas tradicionais são necessariamente nefastos, no sentido de que desestabilizariam formas alternativas e igualmente válidas de sociabilidade.

O excessivo relativismo da visão multicultural tende a ignorar que dentro destas culturas existem relações de dominação e poder seculares, que permitem a reprodução de formas terríveis de opressão e sofrimento humano. Neste sentido, a compreensão de Sen de liberdade como sendo poder de exercer opções e escolhas nos parece pertinente, mais de acordo com a realidade observável da questão do poder quando pensamos o ser humano em sociedade. Esta é uma idéia que desenvolveremos a seguir. Um dos elementos mais interessantes da teoria de Sen é como ele aborda a questão do desenvolvimento sem cair na armadilha do debate sobre as necessidades básicas, e na consequente associação entre desenvolvimento econômico e a dinâmica de produção de bens materiais e seu consumo. Ao compreender desenvolvimento humano como empoderamento, e não liberdade no sentido liberal tradicional, Sen abre inúmeras possibilidades de pensar desenvolvimento de várias maneiras.

Sen parece reconhecer que o ser humano existe imerso em teias de relações sociais não contratuais, e embora não trabalhe este tema neste sentido, parece compreender as pessoas como construídas socialmente por diferentes lógicas culturais e presas a circunstâncias das quais não desejam necessariamente livrar-se, mas sobre as quais precisam poder influir positivamente, sendo esta liberdade relacionalmente negociada a que quer ver ampliada. Neste sentido, ter poder é ter acesso a recursos materiais e políticos (Giddens, 2001) que permitam ao sujeito renegociar, constantemente, as suas formas de inserção social e os limites de restrição aos seus direitos que a vida coletiva pode impor-lhe. A educação é o meio privilegiado para ter acesso a estes recursos, como veremos mais à

frente. Mas o fato é que o acesso a estes recursos nem sempre está aberto, muitas vezes por razões que só podem ser compreendidas se olharmos para a interação dinâmica entre cultura, economia e política.

Reconhecendo esta idéia, no entanto, precisamos compreender o elo que relaciona estas questões. Quando falamos de empoderamento, falamos de empoderamento em relação a quê? Se estivermos falando em empoderar de forma a permitir uma inclusão mais balanceada nas mesmas instituições através das quais aquela sociedade reproduziu historicamente relações de dominação, devemos nos perguntar porque e como, efetivamente, acesso à educação modificará estas relações. Empoderar, no sentido de dar alternativas, significa, talvez, construir novas instituições às quais o sujeito pode recorrer, rompendo a necessidade econômica, social e política de pertencer àquelas as quais sempre pertenceu, como família, tribo, clã, casta, etc., dando-lhe alternativas para, ao fazê-lo, ser capaz de agregar para a capacidade destas organizações de proverem o seu sustento, através da produção de produtos, mas talvez, fundamentalmente, serviços, para os quais uma certa demanda, embora desorganizada, existe de forma latente. A economia resolve essa questão através da instituição da propriedade privada. E essa solução realmente foi fundamental para pensar o desenvolvimento econômico durante a era industrial. A liberdade econômica permitiu a proliferação dos negócios, e essa aumentou a oferta de empregos de modo que ninguém precisaria se submeter à vontade de outro para sobreviver, como acontecia nas sociedades onde havia escravidão ou servidão, como a sociedade brasileira do período colonial e a sociedade européia do período feudal. Mas essa solução, para países com pobreza extrema, impede de pensar desenvolvimento econômico de outra forma que não pela atração de capitais para alavancar a industrialização. Historicamente, portanto, a construção de formas alternativas às tradicionais foram construídas pelo avanço do mercado, estando intrinsecamente amarrada à relação liberdade/ propriedade. Essa solução é ambientalmente inviável hoje, sabemos disso. Além disso, sem propriedade, como é o caso de muitos dos nossos pobres que detêm tradições e saberes populares, como pensar essa questão?

No Brasil, no entanto, a questão não parece ser bem essa de ter que aumentar os domínios de liberdade, desenvolvendo instituições alternativas às tradicionais, como forma de promoção do desenvolvimento. No ambiente de negócios, o excesso de regulamentação

pode, realmente, produzir a redução da capacidade de empreender e a liberdade econômica, e essa realidade conhecemos bem no Brasil, mas esse diagnóstico não se aplica à remoção da pobreza necessariamente. Se pensarmos em remoção da pobreza em termos de empregabilidade tradicional, sem dúvida que a redução dos impostos e remoção das barreiras à atividade produtiva pelo incentivo que cria à geração de novos empreendimentos. Mas se olharmos para a realidade dos pobres brasileiros, veremos que o que os atormenta não é a falta de liberdade em relação às instituições tradicionais, como família, clã ou similares. É justamente o oposto. Na falta de instituições às quais pertencer, não há domínio possível de liberdade, uma vez que liberdade é decorrência da civilização e não existe no estado da natureza. O indivíduo isolado, sem redes de proteção e sem instituições às quais pertencer, é um átomo extremamente frágil na miséria urbana. A reversão desse quadro pode estar em estratégias de organização, ou reorganização, das pessoas pulverizadas em massas urbanas de megalópoles destas cidades dos países mais pobres. A pobreza e a desorganização social no Brasil coloca, de forma inversa, a questão de Sen. A sociedade é, aparentemente, contratual: as pessoas livremente decidem para quem trabalhar e são livres para mudar de vida e de opções. Deveriam, então, fazer as escolhas mais racionais e subir na vida. No Brasil, a família não é um elemento de controle rígido sobre o comportamento social e há um alto grau de permissividade em relação aos filhos e suas opções. Por que esses indivíduos, além de pobres, não nos parecem livres para mudar a sua vida?

Na ausência de propriedade e capital para investir e no isolamento social, muitos desses indivíduos que detêm saberes e técnicas não encontram os meios para agir. Como a utilização de saberes tradicionais como atrativo turístico depende de uma coordenação mais ampla de atividades que requerem investimentos, essa organização não tem meios para ocorrer de forma espontânea.

Algumas iniciativas de viabilização da organização desses indivíduos voltadas para a promoção de desenvolvimento econômico já vêm sendo realizadas no país. Para citar um exemplo, esse é o caso do projeto “Estrada Real”, cujo objetivo é promover turismo cultural e ecológico nos antigos caminhos do ouro. Com uma coordenação eficaz, nesse caso feita pelo Instituto Estrada Real, com cooperação do governo de Minas Gerais e com apoio da FIEMG, o Instituto se encarrega de mapear os trajetos, divulgar a idéia, criar uma marca,

propor caminhadas e atividades, dentre outros, e inúmeros pequenos negócios se viabilizam em consequência. As atividades culturais ganham um impulso e as cidades começam a compreender a importância do seu patrimônio histórico e a preservá-lo.

No Rio de Janeiro, o SEBRAE tem sido atuante no apoio ao microempreendedor. Programas do tipo “Juntos Somos Fortes” de promoção do associativismo e do cooperativismo despertam o interesse e motivam artesãos, costureiras, artistas populares e vários outros a se organizar e vencer a barreira da falta de capital. A dificuldade, no entanto, é que essas iniciativas, se isoladas, têm poucas chances de obter a demanda que precisam para que seus negócios decolem. Mas essas iniciativas, se associadas à valorização do patrimônio histórico, arqueológico e cultural começam a criar uma sinergia capaz de atrair os turistas. Dada a absoluta falta de capital para investimento desses grupos, a capacidade de sobrevivência de seus negócios é reduzida se não houver como gerar um fluxo de caixa positivo muitas vezes diariamente. Esse é o caso da feira de artesanato de Duque de Caxias. É muitas vezes com o que se ganhou na feira que os artesãos pagam os custos de participar dela (transporte e alimentação) e compram matéria-prima para a produção do próximo dia. Nessas feiras, muitas vezes o artesão vende e manufatura ao mesmo tempo, aproveitando o intervalo entre um cliente e outro para acelerar a produção. Poucos são aqueles que podem correr o risco de aceitar encomendas, pois se houver desistência do comprador, o tempo investido na produção deixou de gerar caixa para a produção dos itens que mais vendem para a próxima feira.

A organização desses grupos pode gerar inúmeras externalidades para as comunidades dessas cidades. No caso das artesãs, por exemplo, um problema muito comum poderia ser resolvido com estratégias mais adequadas de organização, que a própria capacitação para associar-se poderia gerar. Muitas têm filhos pequenos. Não há creches públicas disponíveis. Essas mulheres, para ir para a feira, deixam seus filhos com vizinhas ou amigas, pagando uma certa quantia que não é suficiente para pagar uma creche particular na cidade. Muitas temem pela qualidade do cuidado que seus filhos recebem. Organizar as mulheres em cooperativas que cuidem dos filhos das outras aumentam os ganhos com a escala e resolve o problema da desconfiança, uma vez que a criança estará com um grupo de mulheres e não com uma sozinha que poderá maltratá-la. Mas como a demanda por esse tipo de serviço é esporádica, por causa da própria instabilidade de

rendimentos das mães que saem para trabalhar, o serviço não se organiza. O mesmo é verdade em relação ao cuidado com os velhos, que poderiam ser atendidos numa “creche comunitária para a terceira idade”, liberando os economicamente ativos para o trabalho. Seria o velho princípio de divisão social do trabalho, de Adam Smith, só que ao invés de aplicado às indústrias e coordenado por uma hierarquia, seria aplicado aos serviços prestados por uma comunidade e coordenado por meio de redes.

Mas culturas tradicionais podem impedir que as pessoas percebam a importância e a oportunidade que essas novas formas colocam. Daí a centralidade do processo educacional para o desenvolvimento.

Se revisitarmos a bibliografia sobre organizações e administração de empresas dentre elas, somos obrigados a concordar com Peter Drucker quando este afirma que a produção de riquezas, na sociedade contemporânea, se faz através de empresas e organizações. Dentro destas, conhecimento produz economicamente mais do que propriedade propriamente dita, uma vez que hoje podemos constatar claramente a dificuldade de organizações de grande porte em sobreviver quando não conseguem agregar conhecimento e inovação a produtos e processos. Dada às dimensões e a complexidade da sociedade contemporânea, a busca de soluções para problemas relativos ao mercado passa, necessariamente, pela capacidade de somar contribuições e esforços individuais em organizações capazes de transformá-los em resultados. Portanto, uma das maiores dificuldades das camadas mais pobres em países como o Brasil é, precisamente, a de inclusão em organizações que o empoderem.

As ações de responsabilidade cultural podem produzir soluções de emprego e renda por mecanismos diferentes daqueles do crescimento econômico nos moldes que conhecemos, mas estamos de tal forma grudados ao paradigma do emprego e às instituições capitalistas tradicionais que sofremos de uma crise de criatividade em relação a estratégias alternativas. Não temos dúvida de que o problema mais grave do subdesenvolvimento é a exclusão, ou estar condenado a viver em instituições ou em condições em que formas tradicionais de exploração e subjugo ocorrem. No entanto, nos parece que o empoderamento dos sujeitos ocorre na medida em que alternativas viáveis de pertencimento lhes são oferecidas, mas pertencimento não significa necessariamente emprego (Castel, 1998), e talvez nem propriedade, no sentido clássico do termo. A

propriedade do conhecimento, dos saberes e técnicas tradicionais, pode ser um outro caminho.

A criação de formas alternativas de organização social, portanto, através do estímulo ao desenvolvimento de atividades alternativas às formais já existentes, como o exemplo dos esforços dos artesãos e dos grupos da economia solidária, podem, na realidade, fortalecer as estruturas democráticas e participativas da sociedade, gerenciando a inclusão social e redes de proteção que não podem ser pensadas se partimos do indivíduo abstrato, sobre os quais as doutrinas liberais teorizam, como ponto de partida.

Novas formas de organização social podem, na verdade, contrapor o hedonismo individualista com valores mais voltados para a cooperação, e produzirem o efeito de alavancar as vendas de produtos locais, produtos artesanais, arte, música e teatro produzido localmente. A ampliação do consumo de arte alimenta o ciclo de reflexão crítica e de apreciação estética, podendo impulsionar um ciclo de reflexão e ação capaz de produzir mecanismos institucionais de cooperação para a redução da pobreza e da exclusão. Desde que “consumo de cultura” não seja sinônimo apenas de entretenimento, mas também de ampliação do olhar e da consciência.

Cultura e Educação

As novas tendências de organização social do trabalho demandam novas competências dos cidadãos. Durante a maior parte da existência das sociedades industriais, a educação técnica, capaz de formar o trabalhador dócil, que atuasse em hierarquias, empregável em empresas onde executar tarefas relativamente simples, foi a meta. Formavam-se trabalhadores. A questão da construção da empregabilidade e as tendências de organização social do trabalho, a tendência ao desaparecimento do trabalho formal tal como o conhecemos, coloca, hoje, como maior desafio das escolas, das famílias e das sociedades, desenvolver novas competências, especialmente as disposições subjetivas necessárias à ação empreendedora. O fim do emprego formal coloca novos dilemas, especialmente em sociedades como a brasileira, com grandes contingentes populacionais às margens dos empregos formais. Ao contrário da educação tradicional, voltada para produzir

trabalhadores passivos, o desafio da educação contemporânea está em formar gente capaz de agir ativamente no mundo, descobrir o seu lugar, ser capaz de construí-lo. Construir essas competências demanda uma transformação pedagógica maior do que pode parecer à primeira vista. A educação empoderadora, crítica e transformadora precisa estar ao alcance de todos se quisermos pensar em uma sociedade mais justa.

Qual é o papel da cultura nesse processo? A cultura étnica e a cultura como sistemas de valores articulados é o que permite a valorização da educação e a criação de formas de apropriação dos seus conteúdos. É a cultura étnica, também, que criou, de diferentes formas, nos países hoje desenvolvidos, a motivação necessária para a ação que levou ao desenvolvimento.

No Brasil, precisamos admitir que temos tido algumas dificuldades com esse processo.

Um dos primeiros passos necessários é permitir aos jovens o exercício da relação teoria e prática. É fundamental permitir ao aluno incorporar os conteúdos como forma de intervenção na realidade. É fundamental criar o desejo pela aprendizagem como forma, por excelência, de ação. É fundamental respeitar a ecologia da mente como capaz de fornecer as bases para o cultivo de estruturas analíticas de questões complexas. Acreditamos que estas são mais bem apreendidas, dentro dos modelos de curso de que dispomos, através de um processo prático de investigação de causas e relações entre fenômenos concretos, onde o aspecto lúdico, reflexivo e investigativo tenham espaço garantido. O objetivo maior deste tipo de programa seria o de produzir a reflexão crítica sobre a prática que Paulo Freire (1996) tão claramente associa ao progresso dos saberes não apenas teóricos, mas fundamentalmente, práticos, fundamentais para o exercício informado de qualquer profissão. Conclusão esta que está fortemente reforçada pelo pensamento de Piaget (1932, 1973, 1970) e Vigostky (2001), de que há uma interação necessária entre pensamento, linguagem e ação que é fundamental para o processo de aprendizagem e para a sofisticação das capacidades intelectuais do educando.

É este elemento que estaremos explorando daqui para frente, discutindo como a questão da motivação pode ser revisitada por uma perspectiva antropológica, na busca do entendimento da relação entre motivação e sentido da ação^{xxxv}.

Uma questão que se coloca se acreditamos na importância da “discência ativa” como elemento formador do profissional do conhecimento, é que o modelo tradicional de educação, com um aluno recebendo, de forma passiva, como uma página em branco, os saberes dos professores, é que, nesse processo é só o professor que lida com a complexidade e a incerteza próprias e naturais do saber, e a esconde do aluno num esforço de “simplificação” do conteúdo, que na realidade o mantém na posição de quem sabe mais e tem certezas, versus quem sabe menos e deve ouvir. O aluno recebe um conteúdo como resposta a perguntas que não teve oportunidade de formular, e é obrigado a aceitar aquele conhecimento aparentemente inútil de forma entusiasmada. Mas, ora, é possível ter entusiasmo na falta de sentido?

A ampliação das oportunidades de construção do conhecimento por parte do aluno, de fazê-los compreender a importância da disciplina acadêmica para a validação dos conhecimentos que adquire, a reincorporação do lúdico e do político aos processos de aprendizagem, com metodologias em que o aluno verifique como “saber é poder” – ou seja, como os saberes da ciência aumentam a sua capacidade de leitura e ação sobre o mundo é fundamental para formar esse cidadão do futuro. Museus interativos, jogos digitais, locais onde experimentos podem ser feitos na frente das crianças, depoimentos de cientistas dos centros de pesquisa das empresas gravados em DVDs são exemplos de melhores caminhos para a produção de situações em que os alunos possam, efetivamente, desenvolver as habilidades cognitivas que os tornarão gestores da sociedade do conhecimento.

As novas mídias e as novas tecnologias podem nos auxiliar a reintegrar cultura e educação a custos bastante baixos. Os próprios jovens envolvidos em projetos culturais nas escolas ou nas cidades podem, com apenas uma câmera digital nas mãos, gravar entrevistas, depoimentos e fazer documentários com os vários “griôs” da nossa sociedade, aprendendo e ensinando com isso, na medida em que os filmes que fizerem, com o custo de alguns DVDs graváveis, pode ser distribuído por todas as outras escolas ou colocados à disposição de quem quiser em sítios na Internet.

Segundo o programa “Cultura Viva”, do Ministério da Cultura:

“Griô é o “abrasileiramento” da palavra francesa griot, usada por jovens africanos que foram estudar em universidades francesas. Movidos pela preocupação com a preservação de seus contadores de histórias, que carregam consigo a tradição oral (“a

morte de um griot representa um incêndio em uma biblioteca”, diziam), consolidaram um conceito e uma atividade secular entre seu povo, também expressado na palavra dielis. São pessoas que por diversas razões, circunstâncias e habilidades, acumularam conhecimentos que pertencem às suas comunidades e que podemos entender como “patrimônio cultural imaterial”. São as práticas, representações, expressões e técnicas - junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Este patrimônio cultural imaterial é transmitido de geração a geração.

Aproximando-se do Programa “Living Human Treasures”, literalmente: Tesouros Humanos Vivos, da UNESCO, a ação Griô – Mestres dos Saberes, visa preservar esses bens, incentivando a transmissão desses conhecimentos acumulados, das habilidades, do “saber fazer”. Como forma de potencializar essas ações que já ocorrem, o programa buscará parcerias com os Ministérios do Trabalho, da Previdência Social e da Educação para dar apoio financeiro e material a esses Mestres dos Saberes, para que continuem, com menos dificuldades, a preservar e reinventar nossa cultura”.

(http://www.cultura.gov.br/programas_e_acoes/programa_cultura_viva/grios/index.php)”.

O objetivo didático-pedagógico desse tipo de programa onde cultura e educação se misturam é provocar uma mudança permanente no comportamento e na forma de percepção da realidade através da experiência e da reflexão que sirva de base à ação informada sobre o mundo, criando uma adequação da formação do aluno às necessidades do trabalho na imprevisibilidade da sociedade do conhecimento. Esta mudança de comportamento, que na escola é observável como comportamento ativo e autônomo de busca por soluções de problemas deve gerar, conseqüentemente, o comportamento pró-ativo e empreendedor no local de trabalho, pois deve constituir-se em uma posição, ou uma disposição subjetiva, de enfrentamento saudável das dificuldades do mundo. Reconhecemos, com Demo (2002) que a análise da complexidade do contexto pós-moderno não pode ser adequadamente contemplada através da “disciplinarização”, que é uma restrição despropositada, monótona e oficial, do olhar sobre os fenômenos observáveis, e nem da posição passiva que esta

disciplinarização tende a causar nos alunos, pois esta, de muitas maneiras, tende a apresentar uma teoria ou um modelo como a perspectiva de análise ou gestão um fenômeno ou processo, de forma didática e linear, e não como uma dentre as possíveis perspectivas de apreensão de uma realidade múltipla e complexa.

Entendemos, ainda, que a disciplinarização tende a reforçar um modelo autoritário de relação professor-aluno, em que o professor se apresenta como aquele que “sabe” ou que tem “a resposta” que o aluno deve passivamente aprender e/ou reproduzir. Este formato de instrução, adequado ao adestramento de uma mão-de-obra passiva e prontamente ajustável ao modelo burocrático de empresa, é, no nosso entendimento, inadequado à situação do trabalho contemporâneo. A dificuldade está em encontrar a forma, ou as formas, de nos distanciar deste modelo autoritário e tradicional, garantindo, ao mesmo tempo, a transmissão, com qualidade, dos saberes constituídos. Inúmeras são as tentativas, hoje, de se caminhar nesta direção, mas a maioria delas carece de apoio e recursos.

Este esforço por evitar a excessiva disciplinarização (que não é sinônimo, como Demo (2002) chama à atenção, de abandono da especialização) passa, necessariamente, pelo cultivo de disposições subjetivas^{xxxvi} adequadas para dar conta da complexidade através do esforço ativo por buscar possíveis causas e relações entre fenômenos, o que passa, também necessariamente, pelo estudo das teorias como uma maneira de iluminar aspectos da realidade a ser compreendida, e não como solução pronta para problemas.

Os “griôs das indústrias, aquelas pessoas absolutamente geniais que com os anos aprenderam a tirar o máximo da técnica, os engenheiros que se fascinam com a ciência, os operários que são verdadeiros mestres nas suas artes, podem, ao agirem como os “sábios dessa nossa grande tribo urbana”, romper a distância que os jovens pobres têm em relação à ciência e as artes em casa e integrá-los a esse universo maravilhoso é o deslumbramento com a ciência, com a técnica, com a arte e com o saber. Esse elemento estético que descobrimos quando nos encontramos com um projeto absolutamente fantástico, com uma solução técnica brilhante, com uma teoria que ilumina aspectos absolutamente novos do mundo para nós, precisam ser partilhados com essas crianças e jovens. O deslumbramento com a ciência e com a técnica tem um elemento de fascínio estético ao poucas pessoas na nossa sociedade tiveram acesso. É preciso conhecer e estudar muito um tema para ser capaz de produzir essa síntese do belo que há em toda atividade

humana criativa. Nossos grandes mestres na engenharia, nas ciências e nas artes fizeram esse percurso e muitas vezes nem percebem como essa síntese, esses saberes são fundamentais para promover no jovem deslumbramento similar. Saber, aprender e ensinar são atividades absolutamente fascinantes quando chegamos no nível em essas atividades são capazes de produzir brilho nos olhos. Nós temos uma experiência da transcendência do homem quando conseguimos, mesmo que por alguns instantes, vislumbrar esse tipo de beleza.

Esse tipo de “projeto cultural” é também um meio de reconhecer e recompensar os nossos grandes homens da indústria que nunca foram reconhecidos por essa sua capacidade de fazer o máximo com a ciência a técnica.

O papel do professor, nesse processo, se transforma: daquele que simplesmente transmite informações para aquele que ensina a aprender: orienta as atividades, integra os conteúdos extracurriculares com os conteúdos que precisam ser passados de forma sistematizada em sala de aula, auxilia o aluno a organizar as informações, ensina as teorias que explicam o que foi observado e constrói nossos sistemas de avaliação em que o aluno é convocado a demonstrar o que aprendeu.

A maior dificuldade que se encontra nesse tipo de programa é a baixa qualificação de professores para agir de forma empoderadora, e a dificuldade de formar, no aluno, a percepção da importância de participar. Jogos, museus e dinâmicas se prestam bem a remover esses entraves e atingir esses objetivos, e seu uso continuado ajuda no desenvolvimento da capacidade dos professores de agir em consonância com esses propósitos. Não faltam, nas nossas universidades, especialistas capazes de desenvolver esses projetos. Pesquisadores das mais diversas áreas, desde ciência da computação, museologia digital até pedagogia construcionista sofrem com a falta de recursos para desenvolver seus trabalhos, criar e inovar com esses objetivos m mente.

Nós estamos perdendo oportunidades. Oportunidades de apoiar nossos pesquisadores e professores a salvar gerações. De modo geral, a educação autoritária não gera, dentre os alunos, a percepção da relação entre inovação e pesquisa, entre disciplina e crescimento pessoal, entre esforço e criatividade, dentre outros. Nem da importância das teorias na ampliação dos horizontes de compreensão da realidade. Não há processo de participação ativa sem a formação de um “querer” do educando, o que, acreditamos, está

diretamente relacionado com a percepção do **sentido** que o saber poder ter dentro do seu processo de formação e competência profissional. Certamente não é com preleções que prenderemos a atenção das crianças e jovens e trabalharemos na formação deste querer.

Partindo da percepção Nietzscheana da vontade de potência como sendo ao mesmo tempo composta por vontade de criar e vontade de poder, podemos perceber a importância de convocar os alunos para o desafio de aprender como aquisição de capacidade de auto-transformação em profissionais mais lúcidos e criativos. Ao invés de iniciarmos o processo de captação da vontade dos alunos através de preleções sobre a importância do estudo, é possível resgatar a história da origem feudal das universidades e instituições de ensino, do seu caráter anárquico, da formação de confrarias que viam no saber formas de poder, para convocá-los a uma libertação contra a estrutura organizacional do sistema escolar. As possibilidades criativas são inúmeras. É possível convidá-los para uma vida na escola que vá para além dos confortos da ordem burocrática e do papel passivo de alunos, trazendo, para dentro das atividades, contornos lúdicos e políticos: empoderando os alunos para o processo de construção do seu papel dentro da sociedade. É possível convidá-los para discutir a escola de inúmeras formas. Nas sociedades com menor distância de poder, onde esse tipo de exercício é mais comum, os professores se surpreendem com o conservadorismo e a dureza dos jovens na criação de regras, mostrando que, ao contrário do que imaginamos, esse processo não tende a terminar em anarquia.

Aqui mesmo no Rio de Janeiro, algumas escolas tem se surpreendido com os resultados de programas pouco convencionais. Um jogo realizado anualmente entre algumas escolas particulares do Rio, onde as crianças e jovens simulam que estão na ONU, mostra como essas ações ocorrem: os jovens recebem funções de diplomata de algum país e um problema grave desse país para estudar e defender frente aos outros alunos, representantes de outros países. Preparam-se durante semanas, e se encontram na escola hospedeira para o embate final. Pais e professores observam esses jovens sentados, por semanas, na frente do computador, pesquisando para defender bem o seu país. Aprendem, de forma lúdica e interativa, sobre economia política, geografia, diplomacia, história, dentre outros temas sem que o professor ensine todo o conteúdo. O professor age como facilitador da pesquisa, como treinador das equipes, que lutam para se sobressair nos embates. Esse é

um esforço para alçá-los da posição de alunos “a serem convencidos” a de “agentes de mudança”.

É importante que compreendamos que, durante a evolução do processo educacional moderno, a ordem e a burocracia, ao pretender oferecer educação de qualidade a todos, transformou o que era antes uma busca autônoma do sujeito por autodesenvolvimento em um processo organizado e autoritário de transmissão de saberes constituídos, em que o sujeito passa a ser não mais autor da sua própria trajetória de formação, mas receptáculo de saberes transmitidos pelo professor. Neste processo de massificação do acesso à educação, o ensino contemporâneo perdeu contato com o processo ativo de aprendizagem, por parte do aluno, para o “ensino e transmissão de conhecimento” por parte do professor, que se percebe na posição de ter que convencer o aluno a aprender aqueles conteúdos por que um dia serão importantes.

A idéia é resgatar a importância destes conhecimentos já, não através do convencimento, mas da busca autônoma por eles. Os alunos podem ser convocados a resgatar o caráter participativo e autônomo da discência e as atividades culturais são os meios mais adequados para isso. Nesse ensino não escolarizado, é possível convidá-los a elaborar as regras de participação e disciplinamento do grupo e para a formação efetiva de confrarias com o papel zelar pela sobrevivência do espírito livre, criativo e inquieto necessária ao aprimoramento do sujeito e da sua capacidade de contribuir para o desenvolvimento. Buscando, desde o princípio, atuar não por uma lógica monológica (no sentido habermasiano), em que apenas um fala, tendo como ponto de partida o papel e a autoridade instituída do professor, com a superioridade de seu poder de definir a verdade, mas uma lógica dialógica, democrática e participativa, empoderadora e motivada para o entendimento, acreditando, com Tenório (2000), que há uma relação entre a dialogicidade e a ruptura com a razão instrumental (e sua aplicação ao processo de educação e preparação para o mercado de trabalho) destruidora, como Nietzsche afirma, da vontade de potência. É importante buscar também estimular o funcionamento desses projetos por uma lógica dialógica, contribuir para o desenvolvimento de um modelo de flexível de gestão do próprios projetos culturais dos quais os alunos participam.

O projeto desse tipo de programa pode partir da idéia de que ao invés de estudar e aprender de forma escolástica (cuja forma institucionalizada é a ordem escolar – Bourdieu,

2001), que tem como característica fundamental a suspensão do aluno da realidade prática, ou a separação entre o universo da aprendizagem e os modos concretos de existência, econômica e politicamente situados, podemos remetê-los diretamente a este universo, de modo a fazê-los perceber que conhecimento é uma forma, ou talvez, hoje, a forma privilegiada de produção de valor econômico e de participação política, sendo uma das ferramentas fundamentais de poder, uma vez que o conhecimento não tem por objetivo apenas decifrar a realidade para compreendê-la, mas para dominá-la (Portocarrero, 1994 em Demo 2001). Os exercícios, os programas e jogos de trabalho e os projetos de pesquisa os remetem diretamente às dúvidas e aos problemas não resolvidos da sua realidade e ao esforço necessário por descobrir como resolvê-los com toda a indefinição do trabalho não simulado e não previamente executado. Ao participar de forma lúdica de projetos, jogos e de todas as etapas de pesquisas reais, concreta, desde o desenho do problema até o inusitado da coleta de dados e as dificuldades de tratá-los e interpretá-los, os alunos surpreendem-se o tempo todo com os aspectos que não foram previamente considerados, com a sua (dos professores inclusive) ignorância sobre as possibilidades não previstas de ocorrência de um comportamento, e com todo o risco de erro e desperdício de recursos que a ação concreta coloca. São levados a refletir, também, sobre as próprias condições econômicas da produção do conhecimento, sobre os custos das nossas pesquisas e do valor do conhecimento gerado neste esforço coletivo.

Este processo mais autônomo de apreensão da realidade é uma estratégia, ou pelo menos uma tentativa, de combate do que Demo (2002) chama de instrucionismo, lógica que perpassa a educação formal que funciona numa ritualística linear, com base ainda na percepção equivocada de “transmissão de conhecimento”, gesto tipicamente bancário, como afirma Demo (2002) citando Paulo Freire. Temos observado, com frequência, que o desejo por compreender uma teoria ou aprender um conteúdo é maior e mais profundo quando ela surge em resposta a uma dúvida ou como uma possibilidade de organização de informações caóticas formadas no esforço por encontrar soluções para problemas. As teorias podem ser apresentadas pelos professores depois da dúvida formada e quando os alunos já estão buscando, com curiosidade, uma possibilidade de resposta. Mas mesmo nestes casos, a teoria é apresentada como uma das possibilidades de análise e compreensão do fenômeno, e, sempre que possível, contraposta com outra também igualmente possível,

para que, em um esforço interpretativo, os alunos possam, com toda a incerteza típica da busca por conhecimentos, decidir que caminho seguir. Museus, galerias, exposições de ciência, tem o potencial de ser a realidade concreta sobre a qual os alunos ampliam sua capacidade de reflexão.

Projetos como os caminhos históricos, que desvendam o passado de uma comunidade, também tem um impacto fascinante nas crianças e nos jovens. Saber de onde viemos, conhecer as lutas, os desafios e os problemas dos nossos ancestrais, combate à passividade e falta de sentido que muitos dos nossos jovens sentem hoje. Projetos como o “Estrada Real” e os “Caminhos Singulares”, como os “caminhos do Ouro”, os “caminhos da fé”, os “caminhos do imperador”, além de articular patrimônio material e imaterial na produção de atrativos turísticos, cria vínculos afetivos com o território da cidade, um sentimento sobre a importância de cuidar dela e um sentimento de comunidade que deixamos perder na nossa história recente. Aqui também o trabalho dos mestres e grãos podem ser incorporados a pequenos museus digitais e ao cotidiano dos trabalhos escolares dos jovens das cidades. Esses pequenos museus, que em nada se parecem com os antigos museus parados e estáticos, são centros vivos de produção e difusão da memória, que, com tecnologias digitais e professores ativos, são locais de encontro e fruição da cultura. São locais onde histórias e estórias da comunidade podem estar armazenadas em vídeos digitais, onde fotos e mapas podem estar sendo explicados, onde as crianças e jovens podem estar sendo capacitados para operarem como guias turísticos locais. Onde “brincar” com o passado ‘ “descobrir” o futuro possa ocorrer através de projetos pedagógicos extracurriculares.

Embora ainda raros no Brasil, já existem, em outros lugares, museus onde os jovens aprendem técnicas de uma época passada, conhecem e interagem com a técnica e o saber, e brincam o tempo todo com os objetos em exposição. O Museu da Descoberta, em Paris é um deles. “Edomura”, ou Vilarejo Edo, no Japão, é outro. É uma recriação de um antigo vilarejo medieval, onde as crianças e os turistas podem entrar nas casas, ver representações teatrais sobre o cotidiano da época, dentre outras atividades.

Sobre a natureza da motivação necessária à participação neste tipo de programa: uma crítica às teorias tradicionais sobre a motivação.

Em nosso esforço por compreender como motivar os alunos a construir a discência ativa e conhecimento coletivamente, recorreremos às teorias de motivação mais comumente utilizadas no campo da administração de empresas, só para descobrir que, de muitas formas, estas teorias, que pretendem ser teorias gerais da motivação, estão demasiadamente calcadas na realidade empírica das empresas burocráticas para darem conta das necessidades contemporâneas e das nossas, em especial. A teoria da hierarquia de necessidades de Maslow (2003), por exemplo, contraria as pesquisas antropológicas recentes (Slater, 1997) que apresentam abundantes evidências de que a motivação humana é culturalmente constituída e profundamente perpassada por significados sociais. É claro que a antropologia não está negando o sentido mais óbvio de que o ser humano precisa de alimento e proteção contra as intempéries ou por prover as suas necessidades básicas, mas afirmando que, mesmo nos níveis materialmente mais rudimentares de vida o ser humano provê estas necessidades de forma culturalmente informada. Ao afirmar que as necessidades são sociais, a antropologia não está dizendo, simplesmente, que o indivíduo sofre influências ou pressões do grupo, ou que a sociedade, no processo de socialização, “molda” o indivíduo. O ponto central é outro: quando alguém diz: “eu preciso de alguma coisa”, está fazendo uma afirmação que é profundamente social em essência: isto quer dizer que este sujeito precisa deste “algo” de modo que possa viver um certo tipo de vida, na qual tem determinadas formas de relações com outras pessoas, na qual produz a sua existência ou atinge seus objetivos de determinadas formas. A idéia, aqui, é a de que precisamos criar esta sensação de necessidade do tipo de competência produzido pelo saber como forma de gerar as condições para a formação da motivação das nossas crianças e jovens para que ocupem seu lugar no mundo.

A questão dos aspectos sociológicos da motivação e da percepção de necessidade é parcialmente obscurecida quando as tratamos como naturais ou puramente subjetivas. Slater (1997) complementa esta discussão ao afirmar que há, ainda, uma segunda questão a ser compreendida quando falamos das características sociais das necessidades. Quando alguém diz que precisa de algo, está fazendo uma reivindicação social e política em dois aspectos: um, porque está fazendo uma afirmação que revela que este sujeito se considera no direito a reivindicar acesso a determinados recursos materiais, sociais ou simbólicos, e

outro porque esta reivindicação só pode ser feita através do entendimento que este sujeito tem de sua posição em uma organização social e/ou instituição.

Se levarmos em conta estas questões, podemos pensar a questão da motivação para estudar dentro das instituições de ensino contemporâneas, portanto, como dependendo da capacidade de criação da percepção de que dominar este conhecimento é necessário como uma das competências constitutivas da capacidade profissional, pois só então os alunos se lançaram a esta empreitada abertos para o aprendizado que esta propõe. Esta necessidade, portanto, precisa ser “sentida” como tal, não apenas do ponto de vista da psicologia individual, mas como uma condição necessária ao enfrentamento das necessidades do mercado de trabalho e do próprio exercício profissional. É importante produzir nos alunos a percepção, ou a apreensão, de como a pesquisa e a lógica de pensamento subjacente a ela é capaz de empoderá-los na leitura da realidade e, portanto, na sua capacidade de ação sobre ela, de modo que eles reivindiquem o direito a participar de programas desta natureza da mesma forma como reivindicam outros direitos dentro da escola. Esta demanda é sinal de discência ativa.

Responsabilidade cultural, portanto, nesse sentido, é uma nova forma de solidariedade. É um mecanismo que nos auxilia a partilhar o recurso mais importante para a sociedade pós-industrial, que é o conhecimento. Com as novas tecnologias e um pouco de criatividade, empresas de todos os tamanhos podem exercê-la com um impacto considerável nos jovens e crianças de seu ambiente de tarefa. Parcerias com o terceiro setor e com universidades podem ampliar significativamente a qualidade e a abrangência dessas ações.

Quando olhamos para a natureza deste desafio percebemos quão pouco podemos contar com as teorias de motivação normalmente empregadas para compreender o comportamento humano nas organizações. Neste sentido, a teoria da motivação de Maslow (Maslow, 1970), por exemplo, pode ser percebida como estando baseada na observação de uma situação histórica e sociológica específica, esta da empresa da era da produção em massa, onde era empiricamente observável que a primeira motivação de alguém para aceitar um trabalho árduo e monótono em uma linha de montagem se dava porque ele precisa se alimentar e morar. Que depois de garantir isto, quer ter certeza de que terá condição de fazê-lo no dia seguinte (necessidade de segurança), no próximo momento,

tratará de buscar inserção social, depois de obtê-la tratará de construir uma reputação dentro deste grupo e só mais tarde buscará fazer um trabalho que lhe dê prazer. Ora, esta teoria só faz sentido em uma sociedade em que o emprego formal em uma organização burocrática, em que o indivíduo entra de forma isolada e pode ser despedido a qualquer momento é a única forma de sustento e inserção social. Ela não faz sentido algum, por exemplo, em uma sociedade tribal em que o sujeito não escolhe a atividade que irá desempenhar, não pode ser demitido e onde não há uma lógica de escassez econômica e de produtividade capitalista.

Em uma sociedade sem emprego formal, como parece ser a tendência que está se configurando, um sujeito que não consiga encontrar prazer em uma atividade, e, portanto ser bom nela, não conseguirá construir uma reputação, não terá inserção social necessária à atividade econômica e não conseguirá sustentar-se. Até porque não haverá, em uma sociedade sem emprego formal, aquele sujeito na posição de poder e autoridade, tal como n é comum na sociedade industrial, na posição de garantir que as necessidades da base da pirâmide sejam atendidas para que o trabalhador possa progredir na direção de motivações mais nobres. Há questões de poder e autoridade implícitos na pirâmide de Maslow, no sentido de que a sua teoria se coloca, de certa forma, na posição de convencer o gestor da importância de humanizar o trabalho como forma de obter ganhos de motivação. A motivação que se espera dos trabalhadores do conhecimento pode ser graficamente representada pela pirâmide de Maslow invertida. Portanto, o conjunto de disposições para o trabalho que a educação tradicional cria, não é capaz de dar conta das necessidades do novo contexto. Veremos abaixo porquê.

O mesmo ocorre com a teoria de Herzberg^{xxxvii}, que opõe fatores higiênicos aos intrínsecos ao trabalho. Esta teoria nos remete à divisão clássica entre execução e concepção típica das empresas burocráticas e a falta de sentido e a dureza do trabalho no chão-de-fábrica dentro destas. Além disto, as teorias de Maslow, Herzberg, McGregor (teoria X e Y) e de Clayton Alderfer (necessidades de existência, relacionamento e crescimento) tem em comum o fato de excluírem a questão do sentido simbólico e sociológico do trabalho de suas análises (embora estas questões aparecem de forma periférica e indireta em todas elas, mas nunca como uma questão central) e estarem baseadas em observações empíricas sobre uma forma de divisão social do trabalho que mostra sinais claros de erosão. Portanto, para pensar a questão da motivação dos alunos

para participar em programas especiais, além de evitarmos estas teorias tradicionais, precisamos evitar, também, propositalmente, as teorias da motivação cujo foco estejam no entendimento da psicologia individual, por acreditarmos que o recorte epistemológico na qual se baseiam não nos daria subsídios para pensar a questão da motivação do coletivo de crianças e jovens a participar dos nossos projetos.

Na realidade, através da antropologia e da filosofia é possível perceber que a mesma lógica cultural que informa o pensamento dos autores citados acima está por trás daquela que opõem necessidades e desejos nas teorias de marketing e do mesmo modo dificultam o entendimento da formação do desejo por qualquer coisa que não seja absolutamente indispensável à manutenção da vida. Não é à toa que muito do consumo passa a ser percebido, nesta perspectiva, como irracional. O problema está em conceber motivação e/ou desejo por uma lógica que opõem ou hierarquiza desejos e necessidades, ou ainda, que parte do pressuposto de que há tal coisa como necessidades gerais e abstratas, que podem ser compreendidas abstratamente, que moralmente devem ser satisfeitas, e desejos e futilidades, que podem ser satisfeitos em condições específicas e são parcialmente passíveis de críticas morais sob o rótulo de “consumismo” ou hedonismo. Há, portanto, por esta lógica, comportamentos práticos, racionais, que todo o sujeito moral deve perseguir, aos quais se opõem comportamentos hedônicos e fúteis que devem ser reprimidos socialmente, ou permitido sob certas condições, mas apenas na medida em que o consumo alimenta o mercado e absorve a produção. Da mesma forma, há, na lógica escolar, o comportamento racional e prático da aprendizagem que pode se unir ao lúdico apenas como facilitador do estudo. Compreender a origem e a natureza desta lógica nos pareceu um projeto pertinente para conceber a melhor forma de envolver os jovens em nossos projetos, pois a idéia de estudo como obrigação e do lúdico como lazer se opõem da mesma forma. O saber escolástico, o estudo como disciplina moral, valoriza a idéia do bom aluno, do bom comportamento, como sendo o daquele que é capaz de adequar seus esforços racionalmente para maximizar as suas chances no mercado de trabalho, aceitando a autoridade do professor e reproduzindo, nas provas, o conteúdo aprendido. Exploraremos esta idéia a partir da crítica de Nietzsche a Sócrates e Platão e de Marcuse (1997) à filosofia idealista, tentando demonstrar como, ao opor razão e emoção e ao promover o indivíduo racional a posição de sujeito ideal da sociedade capitalista, estes pensadores promoveram uma ruptura

com a própria possibilidade de ver o aprender técnico e prático como prazer e construíram as bases lógicas sobre as quais assentamos o modelo instrucionista e conteudista de educação de nossas escolas. Compreender a natureza desta ruptura é fundamental para prosseguirmos na descoberta de uma teoria da motivação que permita cultivar as estruturas subjetivas^{xxxviii} necessárias ao profissional do conhecimento. Estas estruturas podem começar a ser pensadas através do desenvolvimento de novas formas de promover a relação do aluno com o aprendizado e a ordem escolar.

Nietzsche pode nos auxiliar a compreender a formação desta lógica através da sua crítica à oposição que os Sócrates e Platão instauram entre o princípio apolíneo (Apolo é o deus da clareza, da harmonia e da ordem) e o dionísico (Dionísio é o deus da música, da exuberância, da desordem), princípios complementares entre si e que foram separados pela civilização grega da mesma forma que o trabalho manual e intelectual, o político e o cidadão, entre o poeta e o filósofo, entre Eros e Logos. E outra através da crítica de como o pensamento socrático e platônico coloca o bom e o verdadeiro no mundo das idéias, criando o ideal da procura pelo conhecimento verdadeiro, ao invés de reconhecer que o homem está destinado à multiplicidade, onde o conhecimento só pode ser obtido através da interpretação. Segundo Nietzsche (1983), Sócrates, ao estabelecer a distinção entre estes dois mundos, pela oposição entre essencial e aparente, verdadeiro e falso, inteligível e sensível fez da vida aquilo que deve ser julgado, medido e avaliado, limitado em nome de valores superiores como o Divino, o Belo e o Verdadeiro, inaugurando a era da razão e do homem teórico. Sócrates interpretou a arte trágica como irracional, e condenou o irracional e o emocional àquilo que deve ser ignorado pelo homem de bem.

A ciência e a educação contemporânea, influenciada pela fusão entre a lógica socrática e o cristianismo, passa a ser a forma de combater a ignorância mística e educar, através da razão, “o homem bom”. Esta educação passa pela domesticação e canalização do desejo para as atividades “úteis”. Nietzsche resgata o significado latino do termo bom (bonus), que significa, também, guerreiro, para resgatar a idéia de vontade de potência que acredita que a moral socrática aniquilou. A vontade de potência pode, se domesticada por esta moral socrática, transformar-se em “vontade de nada”, desprovida de criação e pulsão, transformando a vida em fraqueza e mutilação. Esta é a noção de niilismo, onde o desejo deixa de ser voltado para a criação para estar voltado para a dominação, necessária para a

produção de seres dóceis. Muito da disciplina e do adestramento dos corpos para o trabalho ocorre através deste modelo de educação, que Foucault^{xxxix} corretamente percebe como fundamental e necessário para produzir homens e mulheres capazes de dedicar a sua vida à produtividade em moldes capitalistas tradicionais. Percebemos agora, no entanto, que dada a necessidade, do próprio capitalismo, de produzir uma nova forma de colocar-se no mundo, chamada de empreendedorismo, faz-se necessário resgatar este desejo de ação e desconstruir a disciplina de submissão dócil ao poder. O empreendedor é o guerreiro, é aquele que se projeta à ação, dotado não apenas da capacidade de ser pró-ativo (no sentido que este termo normalmente assume de fazer aquilo que tem que ser feito), mas no sentido de lançar-se à batalha e à disputa. As disposições subjetivas do empreender que as escolas vêm se esforçando por formar são fundamentalmente distintas da do empregado consciencioso e trabalhador.

As competências cognitivas responsáveis por tal capacidade são as de análise, de crítica, de interpretação, de avaliação, e de síntese, fundamentalmente, e as subjetivas o desejo de ação e o prazer de criar. A educação capaz de gerar este sujeito deve ser capaz de fornecer-lhe estruturas subjetivas para que se coloque como sujeito do pensamento e da ação que este desencadeia. Portanto, mais do que colocar o jovem a par de um determinado conteúdo é fundamental colocar-lhe a par da natureza do esforço intelectual que a apropriação adequada daquele conteúdo implica e da potência que este gera. Quer dizer, é importante situar o jovem no processo de busca por estratégias de interpretação da realidade e solução de problemas e casos concretos, a partir das estruturas teóricas, da literatura, do teatro e das artes, que lhe servem de base analítica para o pensamento, mobilizando-o, ao mesmo tempo, o seu desejo. Estas competências são fundamentais para a construção da autonomia de pensamento e ação. Isto só reforça a inadequação das teorias tradicionais de motivação no novo contexto. O “motivar” das teorias tradicionais coloca o inferior hierárquico na posição submissa de ter que ser motivado por quem está no poder ou pela liderança, mas não explica, em nenhum momento, porque estes sujeitos caíram na situação de precisar que alguém lhes motive para a ação. Esta não é uma questão que líderes possam hoje se furtar a responder, uma vez que, se estas pessoas precisam ser constantemente chamadas à ação, há algo inadequado na sua formação que lhes convoca à

submissão e a paralisia, o que é grave especialmente se concordarmos que a gestão da era do conhecimento tende a ter hierarquias cada vez mais reduzidas.

Ao contrário do lugar comum nas empresas burocráticas, nas quais o novo empregado recebia uma descrição de função e rotinas de trabalho a serem cumpridas, nas novas organizações o empregado é confrontado com problemas para os quais espera-se que ele contribua encontrando as soluções mais adequadas. As oportunidades virão do tipo de solução que ele souber desenvolver. Na realidade, muito da literatura em gestão de pessoas aponta para a importância desta autonomia e relaciona esta capacidade à constituição de disposições subjetivas^{x1}. É importante explorar estas questões também no universo da educação destas pessoas.

E neste sentido, precisamos lembrar da afirmação de Paulo Freire (1996) de que não há docência sem discência, ou seja, de que é preciso pensar a formação do docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia dos educandos. Neste movimento, é necessário reconhecer a inconclusão do ser humano e partir para busca por inserir os educandos num movimento de procura, que deve ser transformada, pelo professor, pelos líderes e grêmios de uma curiosidade ingênua numa curiosidade crítica e posteriormente epistemológica. Portanto, mais do que ensinar um conteúdo, precisamos ensinar as crianças e os jovens a aprender – a buscar, de forma autônoma e informada, soluções para as questões que a ele se colocam.

O progresso do pensamento dos jovens e das crianças nesta direção depende da reflexão crítica sobre a prática, uma vez que educar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção por parte do educando. Neste sentido, a estratégia conteudista que tendemos a utilizar em sala de aula dificilmente atinge seus objetivos, a não ser que os alunos consigam situar os conhecimentos teóricos que aprendem em relação a alguma experiência prática ou concreta que tenham. Normalmente aqueles que conseguem realizar essa façanha são aqueles que nasceram em famílias onde os pais são profissionais capazes de auxiliá-los a produzir essa conclusão. Estudos em aprendizagem tendem a confirmar que na sala de aula o aluno aprende cerca de metade (embora isso seja difícil de quantificar) do que aprende no total. O restante é aprendido fora de sala de aula (nos campus, nas atividades extracurriculares) ou em casa, na sua exposição a uma família com cultura de ciência e arte; Em termos do estudo de qualquer profissão,

isto implica em um novo equilíbrio entre profissionalizar e educar propriamente. Esta consciência, por parte dos professores e grãos é mais necessária quanto mais jovem for aluno, pois eles ainda não passaram pela experiência do trabalho e dificilmente conseguem enxergar nas teorias que aprendem possibilidades de solução para problemas.

Motivação: uma abordagem antropológica

Se partirmos do entendimento desta origem histórica da separação da razão e da emoção, tal como analisada por Nietzsche e Marcuse, estaremos mais aptos a perceber até que ponto as teorias tradicionais de motivação comumente empregadas na administração estão marcadas por um duplo paradigma: epistemológico e moral, e como, portanto, precisam ser relativizadas para que possamos dar conta das necessidades mais profundas de mudança na forma de atuação dos educadores para produzir o profissional criativo. O primeiro destes paradigmas, o epistemológico, situa estas teorias na busca da “verdade”, busca esta que está na base do positivismo e do seu ideal de ciência como saber neutro e universal. Para tal, ignora o ser humano como sendo um ser histórico, social e de cultura e busca um conhecimento universal e geral sobre este que pretende ser capaz de explicá-lo universalmente, independentemente das circunstâncias. Ignora, portanto, as próprias bases lógicas sobre as quais está assentado e o seu limite de aplicação. Estas teorias tendem a perceber o ser humano como um ser formado por duas realidades: uma psíquica e outra moral, independente dos seus contextos sociais de existência ou apenas “influenciados” por este^{xli}. Isolam, por esta escolha epistemológica [que não sabemos até que ponto é efetivamente uma escolha, no sentido de não sabermos até onde há consciência clara do paradigma (Kuhn, 1997) que a informa] toda a questão da formação do sentido no entendimento do ser humano, como pré-requisito para poder pensá-lo universalmente. Quanto ao paradigma moral, estas teorias estão baseadas na noção de “razão tirânica”, que Nietzsche aponta como tendo por fim a dominação dos instintos contraditórios. De acordo com elas, há um curso racional e lógico de vida a ser perseguido, que na origem opôs a ciência à arte e a formiga à cigarra, dando superioridade moral as primeiras em detrimento das segundas. Por estas teorias, a motivação primeira deve ser pela manutenção econômica da vida e da sociedade, e só na medida em que estas estejam adequadamente providas, a

motivação, lógica e moralmente, progrediria na direção de prover as necessidades do espírito. Do mesmo modo, os alunos devem primeiro aprender seus conteúdos, quietos em sala de aula, para só depois do dever cumprido sair para o lazer, reforçando a dicotomia trabalho X lazer também típica das distinções culturais através das quais percebemos a realidade e que não são nem necessariamente mais verdadeiras nem mais universais que outras formas também culturalmente válidas de perceber o mundo e a atividade humana sobre ele. Desta forma, a percepção de que a busca pelo saber é lúdica e conduz, em si mesma, a formas próprias de prazer, típica da filosofia grega pré-socrática, é esquecida conforme a posição moral de Sócrates se consolida na constituição dos fundamentos éticos na nossa sociedade.

Uma outra distinção criada no pensamento grego e que influencia a forma como percebemos o conhecimento na cultura ocidental foi elaborada por Aristóteles, que, segundo Marcuse (1997), embora afirmasse que todo o conhecimento humano se referia a uma práxis, e que toda a verdade conhecida deveria guiar a práxis, seja na experiência cotidiana, seja nas artes e ciências, o organizou em uma hierarquia, cuja posição inferior é ocupada pelo saber orientado aos fins relativos às coisas necessárias à existência cotidiana e em cuja posição suprema está o conhecimento filosófico, que não existe para nenhum fim exterior a ele próprio, mas apenas por causa de si mesmo e sua capacidade de proporcionar aos homens a felicidade máxima (p. 89). Ao fazê-lo, institui uma ordem no âmbito da qual há uma distinção fundamental entre o necessário e útil, por um lado, e o belo e criativo por outro, opondo trabalho, por um lado, e ócio, por outro. O prazer e a felicidade estariam no ócio e no tipo de atividade exercida dentro deste, atividade esta que por princípio teria fim em si mesma e não estaria subordinada às duras necessidades da vida e da existência. Marcuse nota, adequadamente, que esta separação entre útil e necessário, por um lado e belo e fruição, por outro, constitui o início de um desenvolvimento que, por um lado, abre a perspectiva para o materialismo da práxis burguesa, e, por outro, para o enquadramento da felicidade e do espírito em um plano à parte, da “cultura” (p.90).

O que Bourdieu (2001) chama de ordem escolástica, portanto, se construiu nesta separação do mundo concreto e suas necessidades reais e o cultivo abstrato do espírito porque, de muitas maneiras, isto aparece como ético e ideal dentro dos princípios da filosofia grega que informa nossa visão de mundo. Como afirma Marcuse (1997), a causa

fundamental desta distinção está na forma como este caminho se apresenta como a busca da liberdade e da felicidade humana. O mundo dos bens materiais é visto como não sendo, necessariamente, fruto da sabedoria e da laboriosidade humanas no pensamento aristotélico. Ele se encontra como obra do acaso. O indivíduo que coloca seu objetivo supremo neles transforma-se em escravo de homens e coisas que subtraem o seu poder. Viver para a produção de riquezas materiais é uma forma de renúncia à liberdade. Do mesmo modo, a alma humana se articula em um plano inferior, o plano da sensibilidade e um superior, o da razão e da alma. O plano da sensibilidade é desvalorizado pela mesma razão que os bens materiais, porque este é o plano da inconstância, da anarquia e da não liberdade. O plano da sensibilidade, ou “setores inferiores da alma”, prendem o homem à ganância e à possessão. Para Platão, o amor ao mundo sensível é uma forma de amor ao dinheiro, pois este tipo de desejo se satisfaz, preferencialmente, por meio do dinheiro. O apego ao mundo sensível, da emoção, portanto, é também uma forma de escravidão à matéria e a ausência de liberdade. Não é de se estranhar, daí, que o ideal da educação tenha, de certa forma, retirado o aluno da concretude da vida e o educado de forma abstrata. Fez-se isto porque, desta forma, acreditava-se estar educando para a liberdade, quando, na realidade, o próprio conceito de liberdade aqui não era discutido, mas aceito inconsciente e aprioristicamente com bases em valores específicos que chegam até nós desta forma através da cultura.

Um entendimento antropológico da motivação para aprender, portanto, deve ser capaz de dar conta de compreender como estes princípios se transformaram em paradigmas (Kuhn, 1997) que influenciaram a educação e os modelos de curso que criamos, fortemente calcados em lógicas simbólicas de percepção do mundo que estruturam a cultura contemporânea, de modo a nos permitir pensar na busca da sua superação. Ao compreendermos esta lógica que está por trás da forma como organizamos a disciplina escolar e toda a forma de transmissão dos saberes em nossas escolas, estaremos mais capacitados a perceber como trabalhar na direção da produção de condições verdadeiramente motivadoras, isto é, resgatando o elemento lúdico como parte integral e constitutiva da atividade de aprender, o que implica, necessariamente, na busca por descobrir como o saber pode ser transmitido sem ser nas estruturas autoritárias tradicionais. Este é um imenso desafio para as sociedades contemporâneas. É claro que não estamos defendendo aqui o fim da aula e da disciplina dentro da escola, mas a integração a esta do

papel ativo do discente, até mesmo na construção da própria disciplina necessária ao aprendizado. Disciplina pode ser fonte de liberdade individual, quando o indivíduo a cultiva como método de aprimoramento de si mesmo. A tradição autoritária da cultura brasileira tende a nos criar uma certa dificuldade com essa noção, pois como a lei era imposta pelos poderosos, disciplina só pode ser vista como sinônimo de dominação.

A participação dos alunos na construção da disciplina necessária a discência ativa pode, por exemplo, ser construída através da formação de confrarias de estudo, de cine-clubes, grêmios de apoio ao folclore, dentre outros, na qual ingresso é decidido pelos próprios jovens.

Pensar a responsabilidade cultural, portanto, é integrar aquilo que nunca deveria ter sido partido, e compreender que todos somos responsáveis pelo futuro dos nossos jovens. È compreender que lideranças baseadas em valores são fundamentalmente lideranças que exercem sua influência por meio da difusão de valores. Isso só pode ser possível se pararmos de delegar integralmente a educação para a escola e compreendermos que precisamos ser uma “sociedade educadora”. Como nas tribos, nas antigas comunidades: são os adultos que educam os jovens. São os líderes que transformam corações e almas. A escola é só um mecanismo, uma organização de natureza funcional-utilitária que tem por objetivo organizar e transmitir saberes instituídos. Não é e não pode ser a única instituição educadora de uma sociedade. Delegar toda a educação para a escola é abrir mão de um papel fundamental na transformação social.

Para concluir, observamos que o objetivo didático-pedagógico começa a ser atingido não a partir da transmissão de um determinado conteúdo e a aferição da sua compreensão, mas a partir da formação da inquietação sobre como resolver um problema. Desta forma, o aluno começa a perceber como as teorias são, como Guerreiro Ramos (1983) coloca, regras epistemológicas para interpretar a realidade em termos práticos, e quais são os seus limites de aplicabilidade. Percebendo, do mesmo modo, na prática, o condicionamento histórico e sociológico do conhecimento – ou seja, que um determinado conjunto de saberes não se relaciona a uma “verdade absoluta”, mas constitui-se em um saber construído para resolver problemas específicos, de uma sociedade específica e em um momento histórico específico, e como, a partir do reconhecimento desta especificidade,

podemos utilizá-los na solução de novos problemas de forma consciente. Ou seja, entendendo suas possibilidades e limites.

Estudar passa a ser prêmio e não obrigação.

Cultura, poder e emoção

Empresários, executivos, gestores sabem bem como o poder motiva. Sentiram na pele como a responsabilidade e o entendimento claro da missão e da meta estimulam os sentidos e a imaginação, aceleram o processo de aprendizagem, ampliam a curiosidade por soluções e respostas possíveis para um mesmo problema. Sabem, também, como a falta dele atua nas suas ações. Se não têm poder sobre um problema, os saberes e conhecimentos necessários para resolvê-lo são sentidos como uma perda de tempo inútil.

O sentido de missão, a visão de onde se quer chegar, são dados por uma cultura, que estabelece os valores que nos permitirão hierarquizar nossas prioridades e dar foco às nossas ações.

Naturalmente que nem todos os seres humanos se motivam para fazer as mesmas coisas. A diversidade e a diferença são parte da riqueza humana. Mas motivar-se para fazer algo para o qual o sentido não está incorporado como um valor ou para a qual não há acesso aos recursos necessários para atingir resultado é mais sintoma de falta de conexão com a realidade, é uma forma de loucura. Giddens^{xliii} define poder como acesso aos recursos materiais e políticos para fazer diferença ao nível da atividade humana concreta. Na falta de valores que estabeleçam uma missão pessoal, uma visão de como atingi-la, é possível perceber a educação como um recurso? Ou seja, na falta de consciência de quem o indivíduo é, até onde pode chegar, é possível optar de forma racional, consciente e motivada por um caminho para levá-lo até lá?

Cultura, Poder e Ética:

De modo geral, na filosofia, tende-se a concordar que a ética é a teoria geral, busca contribuir para fundamentar ou justificar certa forma de comportamento moral. A ética trata

definir o que é bom genericamente^{xliii}. O problema do que fazer em cada situação é um problema prático-moral. Não teórico-ético. Mas a questão de definir como agir, como hierarquizar questões, passa pelo filtro da cultura.

Falamos em cidadania. Falamos na importância de promover a cidadania. Mas deixamos essa função para o Estado. Não há uma inversão nessa lógica? O Estado não existe para servir ao cidadão? Como e por que, então, cabe ao Estado criar cidadania?

Cidadania é o conjunto de direitos que o cidadão reconhece possui, e exerce. Cidadão é o sujeito conhecedor de si e consciente de seus direitos, capaz de entrar por esses direitos em uma dada sociedade que explicita, através dos seus sistemas institucionais, jurídicos e morais a capacidade de todo o indivíduo de reivindicá-los e exercitá-los na vida pública^{xliiv}. Nós só seremos uma democracia de fato quando as pessoas compreenderem a si mesmas a partir desse papel.

Se concordamos com Nietzsche e tantos outros pensadores a respeito da noção de que não existe a verdade para o ser humano, apenas interpretações e pontos de vista, a importância do diálogo surge como única possibilidade de interação ética. Na realidade Habermas já afirma isso, ao dizer que o próprio exercício do diálogo é ético. Mas diálogo não significa endoutrinação, não significa convencimento, significa mediação, pois a ética é necessariamente conflito, pois o puramente bom e mal não corresponde ao humano. O conflito media a saúde da relação, pois permite que cada um se expresse, seja quem é, ou melhor, se construa na relação saudável com o outro e cresça como ser. É nesse sentido que a ética se relaciona com a autonomia. Se formos buscar a etimologia da palavra, autonomia significa dar a si a norma. Para que isso seja possível, o sujeito precisa de quatro condições fundamentais: ter consciência, ter vontade, ter liberdade e ter responsabilidade. Onde consciência é o reconhecimento de que sou um sujeito ético e que o outro também o é. Vontade é fruto do esforço por construir o seu eu a partir de autocontrole e autolimites, reconhecendo que quanto mais capaz de controlar-se e conhecer-se têm o indivíduo, mais controle e escolhas têm na sua própria vida, e, portanto maior é a sua liberdade. A norma imposta de fora, imposta pelo outro, é heteronomia, que é uma forma de violência, onde o outro determina o que posso fazer. A heteronomia tende a gerar a passividade ou a resistência.

A ética está sempre associada à promoção da autonomia e o combate à passividade, o que pressupõem reconhecer e respeitar a diferença, mas conhecendo a posição a partir da qual se está falando. Promover o diálogo é, portanto, promover o empoderamento e a autonomia, mas entendendo que liberdade (inclusive de expressão) sem norma é barbárie. As normas, as regras e os princípios são dados pela cultura, mas devem e podem ser mudados por sujeitos autônomos e conscientes.

Um dos erros dos multiculturalistas, em defender a cultura como entidade a ser respeitada em sua integridade, foi recusar-se a reconhecer que a cultura não é um ente, não é um ser, é um produto humano. Ela não pode ser maior do que o humano, sufocá-lo, contê-lo, reprimi-lo ou condená-lo a viver de forma que não viveria se tivesse opções. Toda a cultura produz fortes tendências ideológicas, que legitimam uma ordem social e as relações desiguais dentro dela. Essas relações de poder dificilmente são fonte de consenso, e, portanto, dentro de uma mesma cultura, há aqueles que gostariam de viver de outra forma. Defender uma “cultura” como algo que deve ser respeitado em si é, de muitas formas, defender que uma produção humana deve ser maior do que o homem em sua capacidade de escolher seu caminho.

No nosso caso, a cultura, como lente que forma a nossa visão de mundo, tem nos feito viver um círculo vicioso do qual gostaríamos de nos ver libertados, mas que reproduzimos sem ter optado por isso.

De modo geral, a educação empoderadora e crítica, formadora da consciência, deveria funcionar dentro de uma lógica comunicativa ampliada, que acolhesse as necessidades complexas e integradas do educando. A comunicação humana tem várias funções: função integrativa, que busca obter uma certa dose de consenso sobre um sistema de valores; função informativa, que busca organizar a cognição sobre certos assuntos; a função política, que busca criar parcerias, alianças, resolver ou produzir conflitos e disputas ou difundir uma visão de realidade (ideologia) e a função organizativa, que busca obter consenso sobre como agir de forma coordenada. A negação do outro nas formas de comunicação próprias da educação brasileira ocorre através do privilegiar da função informativa sobre todas as outras, entendendo, sempre, que o professor deve informar e o aluno ouvir. Essa forma de ação é antiética no sentido que não promove a autonomia e nem combate à passividade, antes pelo contrário. Privilegia a heteronomia e a domesticação do

outro. Dificulta a formação da identidade e da construção do ponto de vista do subordinado ou do aluno e espera que ele aja independentemente de valores seus. Nesse sentido, a função política se exerce sem que se tenha consciência dela, como efeito da negação (inconsciente) do outro.

Para termos uma idéia de como, no ocidente de modo geral, e mais especificamente o Brasil dentro dele, com suas tendências próprias, pensa-se a comunicação, é válido, como exercício de reflexão, comparar com a forma japonesa de pensar o mesmo fenômeno. Se olharmos para nossos esquemas tradicionais de comunicação, que é um reflexo de como a pensamos, percebemos que o processo se inicia com um vetor que sai daquele que emite a mensagem, o emissor, passa por um meio (onde pode ou não sofrer ruído) e atinge a um receptor – que teoricamente responde, realimentando o ciclo. Todo o foco privilegia a ação, como se na sua ausência nada ocorresse. A nossa forma de falar, a nossa gramática, reflete ponto de vista. Quando falamos, o fazemos afirmando que um sujeito executa uma ação. Ex. O menino entra na sala. Quando olhamos para a forma como os japoneses falam, percebemos um outro foco: na situação de haver uma sala, entra um menino (*heia ni kodomo ga hairu*). Há uma situação organizada, uma sala, que é interrompida ou perturbada por uma ação. A ação não ocorre no nada, mas ocorre onde algo já há. Em termos de sistema de comunicação, os japoneses afirmam, coloquialmente, que é importante estabelecer um “harabanashi”, ou um diálogos entre as barrigas, para garantir a eficiência da comunicação. É claro que os japoneses não falam com a barriga, em sentido literal, mas acreditam a harmonia entre elas é fundamental. O que isso quer dizer é que as barrigas, percebidas como o centro energético do ser humano, precisam estar afinadas para que a ação de comunicar, que lhes sucede, tenha sucesso. Ou seja, o sucesso da comunicação está em administrar-lhe, em formar-lhe, o contexto. O falar autoritário ignora esse sujeito e esse conjunto de emoções que preexiste à fala. E é incapaz de perceber, muitas vezes, que o ressentimento em relação ao poder ou a pessoa é o principal ruído de comunicação, especialmente em situação de interação face-a-face. Temos todos a experiência de ter tentado nos comunicar em relações que azedaram: independentemente do que é dito ou de como é dito, a fala encontra oposição. Do mesmo modo, quando estamos em situações de desejo por relacionar-se, meia palavra descortina um universo de possibilidades de diálogo e entendimento.

Esse processo não é diferente da forma como as crianças e jovens interagem com a fala do professor na escola. Se o professor é legal (democrático, atencioso), há uma predisposição muito grande para ouvi-lo. Quando o professor é distante e autoritário, ao contrário, forma-se uma predisposição para contradizê-lo, confrontá-lo. Mas em decorrência, talvez, de nosso passado autoritário e das nossas lutas contra o autoritarismo e a repressão, o ser legal é ser igual, é não impor diferença. É, de muitas formas, aceitar o jogo dos alunos. O contrário disso é o ser autoritário. Não percebemos alternativas, tais como ser legal disciplinando e orientando de forma democrática e responsável, seduzindo para o universo do conhecimento, ao mesmo tempo em que se impõe limites de convivência ética e democrática. Cobrar respeito como exercício de autonomia, não de dominação.

Temos uma dificuldade histórica de compreender a importância do poder que diz sim, como o analisa Michel Foucault. O poder que empodera. Esquecemos que a liberdade é produção social, não existe na natureza, e precisa de ordem social para se constituir. A liberdade depende da lei, senão temos a barbárie e a anarquia. Na barbárie impera o poder do mais forte, e liberdade dá lugar ao medo. Nossas restrições com o fenômeno do poder, que só vemos negativamente, nos cegam para a importância da disciplina que singulariza, valoriza, constrói a perfeição, da disciplina que é interna, a do sujeito consciente, que atinge o seu melhor se auto-administrando. Mas a nossa experiência com o legalismo, com a burocracia e com os desmandos nos ajuda a esquecer disso, pois traz à nossa memória os aspectos negativos do poder com demasiada frequência. Discutimos a falta de ética na nossa sociedade, mas temos dificuldade de pensá-la em seus fundamentos, pois temos medo de falar da lei e parecermos autoritários, conservadores e fora de moda. Falamos da ética no vazio e no abstrato. Não conseguimos falar dela nas conseqüências e relações concretas que precisa ter, necessariamente, com o nosso agir no mundo.

Numa sociedade que lemos, subjetivamente, como hedonista, tememos falar da capacidade de renúncia como fundamento da ética. Não há ética sem sujeito ético. Não há sujeito ético se não se renuncia, livre e conscientemente, de fazer o mal, de priorizar o próprio prazer em relação ao bem do outro, de satisfazer os próprios desejos imediatos e buscar ganhos fáceis em detrimento de esforços por construção de uma sociedade mais justa e mais harmônica. Não há sociedade ética onde se relativiza tudo. A impunidade do

nosso sistema tem causas mais profundas do que a ação de um ou outro político ou juiz. Ela está calcada no nosso medo de poder, no nosso medo da igualdade, no nosso medo da ética, pelo que ela nos faz confrontar: conosco mesmos. A cultura pode um poderoso elemento de coordenação informal. Sabemos que a vida social depende de coordenação e cooperação. Mas na falta de diálogo histórico, na convivência autoritária, não conseguimos criar um consenso mínimo em relação a valores produtivos. Historicamente, a coordenação social, no Brasil, se fez por meio das hierarquias, onde quem está subordinado não fala. Nesse sentido, os controles sociais se instituíam por meio da força e da opressão, especialmente contra o outro, contra o pobre. Com a democratização, gradativamente, buscamos romper com essa tradição perversa, mas não encontramos mecanismos de coordenação eficazes na sua ausência. Vivemos e convivemos com um caos e uma desorganização que testa os nossos limites de resistência. Para completar a nossa passagem para a democracia, precisamos ajudar a construir o sistema de valores éticos que lhe sirva de sustentáculo. Nossas instituições têm muito que aprender para que saibamos como criar ordem através do diálogo e da inclusão do ponto de vista do outro.

Criamos um país onde a elite, as lideranças culturais, empresariais, educacionais, dentre outras se esconde por medo de assumir a responsabilidade decorrente de sê-lo. A responsabilidade cultural pressupõe, de certa forma, que nos olhemos nesse espelho embaçado através do qual conseguimos enxergar a cultura que criamos, para agirmos responsabilmente na melhoria da imagem que ele reflete.

Cultura e Consumo

Um outro campo em que a questão da responsabilidade cultural precisa ser pensada é esse do consumo. Há hoje uma vasta produção acadêmica sobre o consumo como um processo cultural, mas esse tema ainda está longe de ser de domínio público e menos ainda de estar incluído numa discussão sistemática sobre a cultura.

Novamente, quando se aproxima da arena das políticas públicas, a discussão fica indevidamente marcada por posições ideológicas. A da esquerda, profundamente marcada

pelo pensamento de Marx, tende a ver o processo de consumo como oposto da sociabilidade, como oposto à solidariedade e como resultante do processo de alienação, dessa vez descrito como fetichismo das comodidades. O da direita, tende a ver consumo como processo de compra e venda, como ação de indivíduos livres e isolados que, baseados em suas funções de utilidade trocam livremente no mercado. Em posições que se articulam entre um extremo e outro encontramos toda uma ampla gama de abordagens sobre a comunicação de massa, a publicidade, a propaganda e o marketing, que produzem outros mitos e outras respostas sobre o papel do consumo e da publicidade na sociedade global. Não se pretende aqui, naturalmente, repetir ou resumir toda essa complexidade, mas propor uma outra perspectiva de olhar sobre esse tema.

Quando os antropólogos falam do consumo como processo cultural, o que estão afirmando, na verdade, é que os seres humanos se organizam, se comunicam, se hierarquizam, criam seus rituais, suas identidades e suas disputas não só por processos comunicativos, políticos e econômicos, mas também materiais, em um sentido simbólico.

Nós organizamos, por exemplo, nossas atividades no tempo e no espaço através de vários processos comunicativos, sendo a roupa um deles. Temos roupa para dormir, roupa para ficar em casa, roupa para o lazer, roupa para o trabalho, roupa para cerimônias religiosas, roupas para rituais, dentre outras. Algumas tribos indígenas fazem algumas distinções dessas distinções com pinturas corporais. Embora a roupa seja uma produção cultural, isso não significa que não tenha peso de realidade sobre nossas ações. Não podemos ir trabalhar de pijamas. Não podemos ir para o casamento do nosso chefe às 20:00h usando jeans. Através da roupa comunicamos nossa adesão a um sistema de normas, a algumas disciplinas, ao desejo de celebrar, dentre outros^{xlv}.

As roupas indicam nossa posição na hierarquia social, nosso status, nosso papel, nossas funções, quanto poder detemos em determinado grupo ou quão excluídos estamos. Quando decidimos por um tipo de roupa ao invés de outra, na realidade estamos fazendo várias afirmações sobre quem somos e quem queremos ser. Se eu escolho uma roupa tipo hippie, estou fazendo uma série de afirmações políticas sobre como penso a sociedade contemporânea. Digo com que tipo de pessoas tenho afinidades e com quais não tenho. O mesmo ocorre com uma roupa mais formal, com marcas internacionais, ou pela renúncia a usar essas marcas.

A inserção de um país na dinâmica global pode, se não for adequadamente administrado, agravar uma série de desigualdades históricas e ampliar o processo de desorganização social. O nosso menino pobre sonha com um tênis Nike. Associa a essa marca um glamour e uma capacidade de torná-lo aceito e respeitado na sua comunidade. Imagina que se puder consumir como um menino de classe média, a maior parte dos seus problemas estarão resolvidos. Não será mais perseguido nos shopping centers e nas lojas, não será mais tratado como excluído pobre quando perguntar as horas aos senhores bem arrumados no centro da cidade, não será olhado como alguém que se teme e quer distância. Sonha que a marca mediará novas formas de sociabilidade. Sem ter meios de acesso a esses bens de consumo, fica vulnerável ao assédio do tráfico de drogas como alternativa a essa exclusão ao mesmo tempo material e simbólica. Como é possível que jovens como ele criem resistência ao poder das marcas e ao apelo do marketing global? Como evitar que milhões de crianças e jovens pobres, da periferia das grandes cidades de países como o nosso sejam vítimas do efeito perverso que a dinâmica de consumo tem sobre eles?

A valorização das culturas locais, a valorização da produção (artesanal, cooperativa) atrelada a essas culturas locais, pode funcionar como um antídoto a essas pressões, ao mesmo tempo em que reconstitui o senso de pertencimento a essas comunidades e reorganiza a vida social. Mas as pequenas cooperativas de artesanato não têm, naturalmente, poder econômico para investir na formação de um imaginário sobre seus produtos. Não há como atrelar uma imagem de glamour, de sofisticação e de sucesso a esses produtos, pois a formação de imagem e valor de marca demanda investimentos bastante vultuosos.

Cria-se, então, um ciclo perverso no seio dessas comunidades. As mães lutando com a dificuldade de vender seu produto artesanal e suas costuras, e o filho buscando o tráfico de drogas para obter recursos para comprar seu tênis de marca. A desvalorização do produto local ocorre em relação direta com a valorização dos produtos trabalhados pela publicidade e propaganda, que oferecem o código simbólico, a lógica da imaginação social, de apropriação desses produtos.

O orgulho de usar produtos locais, a valorização da produção local, está diretamente relacionada à capacidade de produzir valores sociais adequados e identidade em relação a eles. Esse processo está ligado com a capacidade de produzir uma lógica simbólica que

permita a construção de identidade com membro daquele grupo, defensor de suas causas e de seus valores. Se na era capitalista a resistência dos países periféricos se deu na forma de uma industrialização incentivada pelo estado, que permitia a alavancagem dos investimentos, na era pós-capitalista essa disputa é simbólica: é na luta e nas formas de articulação do local com o global que essa inserção precisa ser pensada^{xlvi}.

Todos sabemos que uma das estratégias que as grandes marcas têm criado para reter os negócios de maior valor agregado é reter as atividades mais nobres nos seus países-sede: design, imagem, publicidade, e terceirizar a produção para os países periféricos, com custos de mão-de-obra mais baratos. O valor dos produtos não está na sua fabricação pura e simples, como esteve na era da produção em massa, mas na capacidade dos gestores da sua imagem de atrelar a eles um conjunto de elementos intangíveis e simbólicos. Investir nas resistências também simbólicas e intangíveis é uma condição fundamental para evitar todas as externalidades negativas que esse processo de produção de marcas cria nas comunidades pobres e buscar criar algum equilíbrio estratégico nessa disputa absolutamente desigual. A disputa é por corações e mentes – e é nesse campo de batalha que as estratégias de responsabilidade cultural precisam estar operando para evitar o agravamento da exclusão e da injustiça. Se fracassarmos nessa luta, nossos jovens, sem discursos de oposição ou sem educação baseada em valores, não tem como resistir ao apelo das marcas. O custo de combate à violência aumenta, e todos nós pagamos a conta enquanto o grande lucro vai para as grandes marcas.

Ao permitir que o pobre se aproprie da sua cultura local, do seu folclore, das suas tradições e das suas estéticas tradicionais, ao produzir um discurso de valorização desses elementos, o que se está fazendo é auxiliar os sujeitos a construir, simbolicamente, a sua posição como sujeito que fala, que tem um ponto de vista, que tem a capacidade de resistir e travar estratégias próprias de vida, como um sujeito autônomo e capaz. Essa capacidade está no núcleo da possibilidade de olhar para um produto de marca e afirmar: esse belo é estrangeiro – não é nosso, não fala sobre nós, não é a medida da nossa expressão cultural. Posso até optar por consumi-lo, mas tenho outras alternativas igualmente válidas, e não necessariamente mais cafona, mais brega, mais pobre ou inferior por qualquer critério que seja. O belo no maior quino não anula o meu, não age contra mim. É só mais uma possibilidade de criação humana, dentre inúmeras outras possíveis. É apenas uma forma de

expressão estética, e não aquela que me faz agir contra o meu próprio interesse. O desenvolvimento da consciência de que o sujeito pode resistir dignamente é fundamental. Mas como o sociólogo Pierre Bourdieu gostava de dizer, a resistência a qualquer tipo de poder depende da produção de um discurso que revele de que forma esse poder opera e de que forma é possível agir em relação a ele. É preciso uma mente consideravelmente educada para perceber toda a articulação que a economia global desenvolve com o consumo local e as formas como ela afeta a auto-estima, a auto-imagem e a dignidade das pessoas. Não se pode esperar que o pobre, alijado, dentre outras coisas, de um processo de educação crítica, seja capaz de articular esse discurso. Mas o investimento na valorização da cultura local, atrelado a esse debate político com as comunidades, pode gerar esse movimento.

Em termos de políticas públicas para a cultura, o que se pode fazer é ampliar os incentivos para projetos que tenham esse cunho ao mesmo tempo cultural e educativo (educação aqui não sendo compreendida como conteúdo acadêmico e sim como formas de ler o mundo).

Se concordamos que a indústria empregará menos no futuro, dada à tendência irrevogável de automação de processos, e que o emprego formal tende a declinar como forma privilegiada de inserção social, é necessário, e urgente, empoderar o pobre para se beneficiar daquilo que ele já detém: seus saberes, suas técnicas, sua arte e sua estética para que os mercados locais absorvam e valorizem seus produtos.

Na realidade, tendemos a concordar com Amartya Sen^{xlvii} quando ele coloca que embora estejamos vivendo em um tempo de opulência sem precedentes, convivemos com a persistência da pobreza, fome crônica e violação de liberdades políticas e econômicas elementares. O crescimento do Produto Nacional Bruto pode ser visto como um dos meios para a valorização do ser humano e para seu crescimento, mas não ser confundido com a solução ou com o objetivo final de todo o esforço desenvolvimentista. O objetivo do desenvolvimento é produzir qualidade de vida para as pessoas. Inúmeros meios podem ser empregados para esse fim. Se pensarmos, como ele propõe, desenvolvimento como liberdade, podemos reencontrar o nexos entre essas formas de empoderamento local e o desenvolvimento social. Segundo Sen, o que as pessoas conseguem efetivamente realizar é influenciado por oportunidades econômicas, liberdades políticas, poderes sociais e por

condições habilitadoras com boa saúde, educação básica e incentivo e aperfeiçoamento de iniciativas. As disposições institucionais que proporcionam essas oportunidades são ainda influenciadas pelo exercício das liberdades das pessoas, mediante a liberdade para participar da escolha social e da tomada de decisões públicas que impelem o progresso dessas oportunidades. Esses apoios à ação econômica local reforçam esses objetivos e o escopo de liberdade das pessoas, se entendemos como liberdade a capacidade do homem de decidir e escolher em sociedade. Não há escolha no estado da natureza e nem na miséria e na exclusão.

ANEXO

Extraído de: **Oficinas do Sistema Nacional de Cultura. Publicação do Ministério da Cultura, Brasília, julho de 2006.**

AGENDA 21 DA CULTURA

Um compromisso das cidades e dos governos locais para o desenvolvimento cultural.

Nós, cidades e governos locais do mundo, comprometidos com os direitos humanos, a diversidade cultural, a sustentabilidade, a democracia participativa e a criação de condições para a paz, reunidos em Barcelona nos dias 7 e 8 de maio de 2004, no IV Fórum de Autoridades Locais de Porto Alegre para a Inclusão Social, no marco do Fórum Universal das Culturas – Barcelona 2004, aprovamos esta Agenda 21 da Cultura como documento orientador das políticas públicas de cultura e como contribuição para o desenvolvimento cultural da humanidade.

I. PRINCÍPIOS

1. A diversidade cultural é o principal patrimônio da humanidade. É o produto de milhares de anos de história, fruto da contribuição coletiva de todos os povos, através das suas línguas, imaginário, tecnologias, práticas e criações. A cultura adota formas distintas, que sempre respondem a modelos dinâmicos de relação entre sociedades e territórios. A diversidade cultural contribui para uma “existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória” (Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural, artigo 3), e constitui um dos elementos essenciais da transformação da realidade humana.

2. Existe uma clara analogia entre as questões culturais e ecológicas. A preocupação ecológica nasce da constatação de um modelo de desenvolvimento econômico excessivamente predador dos recursos naturais e dos bens comuns da humanidade. Rio de Janeiro 1992, Aalborg 1994 e Joanesburgo 2002 constituíram os principais marcos de um processo que tenta dar resposta a um dos desafios mais importantes da humanidade, a sustentabilidade ecológica. A situação atual apresenta evidências suficientes de que a diversidade cultural no mundo se encontra em perigo. A UNESCO afirma: **“Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza** (Declaração Universal da UNESCO sobre a diversidade cultural, artigo 1).

3. Os governos locais reconhecem que os direitos culturais fazem parte indissociável dos direitos humanos e toma como referência básica a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o Pacto Internacional Relativo aos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) e a Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural (2001). Nesse sentido, ratifica-se que a liberdade cultural dos indivíduos e das comunidades é condição essencial da democracia. Nenhuma pessoa pode invocar a diversidade cultural para atentar contra os direitos humanos garantidos pelo direito internacional nem para limitar o seu alcance.

4. Os governos locais constituem-se como agentes mundiais de primeira ordem, enquanto defensores e promotores do avanço dos direitos humanos. Além disso, são porta-vozes da cidadania mundial e manifestam-se a favor de sistemas e instituições internacionais democráticos. Os governos locais trabalham conjuntamente em rede, trocando práticas, experiências e coordenando as suas ações.

5. O desenvolvimento cultural apóia-se na multiplicidade dos agentes sociais. Os princípios de um bom governo incluem transparência informativa e a participação cidadã na concepção das políticas culturais, nos processos de tomada de decisões e na avaliação de programas e projetos.

6. A indispensável necessidade de criar as condições para a paz deve caminhar juntamente com as estratégias de desenvolvimento cultural. A guerra, o terrorismo, a opressão e a discriminação são expressões de intolerância que devem ser condenadas e erradicadas.

7. As cidades são um marco privilegiado da elaboração cultural em constante evolução. As sociedades locais constituem os espaços da diversidade criativa, onde a perspectiva do encontro de tudo aquilo que é diferente e distinto (procedências, visões, idades, gêneros, etnias e classes sociais) torna possível o desenvolvimento humano integral. O diálogo entre identidade e diversidade, indivíduo e coletividade, revela-se como ferramenta necessária para garantir tanto uma cidadania cultural planetária, como a sobrevivência e o desenvolvimento das culturas.

8. A convivência nas cidades implica um acordo de responsabilidade conjunta entre cidadania, sociedade civil e governos locais. O ordenamento jurídico resulta fundamental, mas não pode ser a única regulamentação da convivência nas cidades. Como afirma a Declaração Universal dos Direitos Humanos (artigo 29): **“O indivíduo tem deveres para com a comunidade, fora da qual não é possível o livre e pleno desenvolvimento da sua personalidade”**.

9. A vida cultural contém, simultaneamente a riqueza de poder apreciar e acumular tradições dos povos, com a oportunidade de permitir a criação e a inovação das suas próprias formas. Esta característica descarta qualquer modalidade de imposição de padrões culturais rígidos.

10. A afirmação das culturas, assim como o conjunto das políticas que foram postas em prática para o seu reconhecimento e viabilidade, constitui um fator essencial no desenvolvimento sustentável das cidades e territórios no plano humano, econômico, político e social. O caráter central das políticas públicas de cultura é uma exigência das sociedades no mundo contemporâneo. A qualidade do desenvolvimento local requer a coordenação entre políticas culturais e outras políticas públicas – sociais, econômicas, educativas, ambientais e urbanísticas.

11. As políticas culturais devem encontrar um ponto de equilíbrio entre interesse público e privado, vocação pública e institucionalização da cultura. Uma excessiva institucionalização, ou excessiva prevalência do mercado como único distribuidor de recursos culturais, comporta riscos e levanta obstáculos ao desenvolvimento dinâmico dos sistemas culturais. A iniciativa autônoma dos cidadãos, individualmente ou reunidos em entidades e movimentos sociais, é a base da liberdade cultural.

12. A adequada valoração econômica da criação e difusão dos bens culturais – de caráter amador ou profissional, artesanal ou industrial, individual ou coletivo – converte-se, no mundo contemporâneo, num fator decisivo de emancipação, de garantia da diversidade e, portanto, numa conquista do direito democrático dos povos a afirmar as suas identidades nas relações entre as culturas. Os bens e serviços culturais, tal como afirma a Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural (artigo 8), “na medida em que são portadores de identidade, de valores e sentido, não devem ser considerados como mercadorias ou bens de consumo como os demais”. É necessário destacar a importância da cultura como fator de geração de riqueza e desenvolvimento econômico.

13. O acesso ao universo cultural e simbólico em todos os momentos da vida, desde a infância à velhice, constitui um elemento fundamental da formação da sensibilidade, da expressividade, da convivência e da construção da cidadania. A identidade cultural de todo indivíduo é dinâmica.

14. A apropriação da informação e a sua transformação em conhecimento por parte dos cidadãos é um ato cultural. Portanto, o acesso sem distinções aos meios de expressão, tecnológicos e de comunicação e a constituição de redes horizontais fortalece e alimenta a dinâmica das culturas locais e enriquece o acervo coletivo de uma sociedade baseada no conhecimento.

15. Os espaços públicos são bens coletivos que pertencem a todos os cidadãos. Nenhum indivíduo ou grupo pode ver-se privado da sua livre utilização, dentro do respeito pelas normas adotadas em cada cidade.

II – COMPROMISSOS

16. Estabelecer políticas que fomentem a diversidade cultural a fim de garantir a amplitude da oferta, e fomentar a presença de todas as culturas, e especialmente das minoritárias ou desprotegidas nos meios de comunicação e de difusão, fomentando as co-produções e os intercâmbios, e evitando posições hegemônicas.

17. Apoiar e promover, mediante diferentes meios e instrumentos, a manutenção e ampliação dos bens e serviços culturais, buscando a universalização do acesso a estes, a ampliação da capacidade criativa de todos os cidadãos, a exigência artística, a busca de novas formas de expressividade e a experimentação com as novas linguagens, a reformulação e a interação das tradições, os mecanismos de gestão cultural que detectem os novos movimentos culturais, o novo talento artístico e o potencial para que possa chegar à sua plenitude. Os governos locais manifestam o seu compromisso com a geração e a ampliação de públicos e a participação cultural como elemento de uma cidadania plena.

18. Implementar os instrumentos apropriados, para garantir a participação democrática dos cidadãos na formulação, no exercício e na avaliação das políticas públicas de cultura.

19. Garantir o financiamento público da cultura mediante os instrumentos necessários. Entre eles devem destacar-se o financiamento direto de programas e serviços públicos, o apoio a atividades de iniciativa privada através de subvenções, assim como aqueles modelos mais novos, tais como microcréditos, fundos de risco, etc. Igualmente, é necessário estabelecer sistemas legais que facilitem incentivos fiscais às empresas que invistam na cultura, sempre tendo em conta o respeito ao interesse público.

20. Construir espaços de diálogo entre as diferentes opções espirituais e religiosas que convivem no território local e destas com o poder público, com o fim de assegurar o direito de livre expressão e uma convivência harmônica.

21. Promover a expressividade como uma dimensão básica da dignidade humana e da inclusão social, sem prejuízo de razões de gênero, idade, etnia, deficiência, pobreza ou qualquer outra discriminação que impossibilite o pleno exercício das liberdades. A lutar contra a exclusão é a luta pela dignidade de todas as pessoas.

22. Promover a continuidade e o desenvolvimento das culturas locais originárias, portadoras de uma relação histórica e interativa com o território.

23. Garantir a expressão e a participação das pessoas com culturas procedentes da imigração ou arraigadas originalmente em outros territórios. Ao mesmo tempo, os governos locais comprometem-se a pôr os meios para que as pessoas imigrantes acedam à cultura da comunidade de acolhida e participem dela. Esse compromisso recíproco é o fundamento dos processos de convivência e interculturalidade que, de fato, sem esse nome, contribuíram a configurar a identidade de cada cidade.

24. Promover a implementação de formas de “avaliação do impacto cultural” para considerar, com caráter preceptivo, as iniciativas públicas ou privadas que impliquem alterações significativas na vida cultural das cidades.

25. Considerar os parâmetros culturais na gestão urbanística e em toda a planificação territorial e urbana, estabelecendo as leis, normas e os regulamentos necessários que assegurem a proteção do património cultural local e a herança das gerações antecessoras.

26. Promover a existência dos espaços públicos da cidade e fomentar o seu uso como lugares culturais de relação e convivência. Promover a preocupação pela estética dos espaços públicos e nos equipamentos coletivos.

27. Implementar ações que tenham como objetivo a descentralização das políticas e dos recursos destinados à área cultural, legitimando a originalidade criativa das chamadas periferias, favorecendo os setores sociais vulneráveis, defendendo o princípio do direito à cultura e ao conhecimento de todos os cidadãos sem

discriminações de nenhum tipo. Esta determinação não deverá passar por alto as responsabilidades centrais e, particularmente, as que referem ao necessário financiamento que todos os projetos de descentralização exigem.

28. Promover, particularmente, a coordenação entre as políticas culturais dos governos locais que partilham um mesmo território, num diálogo que valorize a identidade de cada um, a sua contribuição ao conjunto e a eficiência dos serviços postos à disposição da cidadania.

29. Potenciar o papel estratégico das indústrias culturais e os meios de comunicação locais, pela sua contribuição à identidade local, à continuidade criativa e à criação de emprego.

30. Promover a socialização e o acesso à dimensão digital dos projetos e do acervo cultural local e universal. As tecnologias da informação e da comunicação devem-se utilizar como ferramentas capazes de pôr o conhecimento cultural ao alcance de todos os cidadãos.

31. Implementar políticas que tenham como objetivo a abertura de meios de comunicação públicos no âmbito local, assim como o seu desenvolvimento de acordo com os interesses da comunidade seguindo os princípios de pluralidade, transparência e responsabilidade.

32. Gerar os mecanismos, instrumentos e recursos para garantir a liberdade de expressão.

33. Respeitar e garantir os direitos morais dos autores e dos artistas e sua justa remuneração.

34. Convidar criadores e artistas, como pessoas dotadas de uma especial capacidade de sentir e expressar a condição humana, a que se comprometam com cidades e territórios; identificando problemas e conflitos da nossa sociedade, melhorando a convivência e a qualidade de vida, ampliando a capacidade criativa e crítica de todos os cidadãos e, muito especialmente, cooperando para contribuir à resolução dos desafios das cidades.

35. Estabelecer políticas e investimentos que fomentem a leitura e a difusão do livro, assim como o pleno acesso de toda a cidadania à produção literária global e local.

36. Favorecer o caráter público e coletivo da cultura, fomentando o contato dos públicos na cidade em todas as manifestações que facilitam o cara a cara: espetáculos ao vivo, cinema, festas, etc.

37. Promover as relações entre equipamentos culturais e entidades que trabalham com o conhecimento, com as universidades, os centros de investigação e as empresas investigadoras.

38. Fomentar os programas dirigidos a divulgar a cultura científica e a tecnologia entre todos os cidadãos; especialmente se se considera que as possíveis aplicações dos novos conhecimentos científicos geram questões éticas, sociais, económicas e políticas que são do interesse público.

39. Estabelecer instrumentos legais e implementar ações de proteção do património cultural por meio de inventários, registos, catálogos e todos os tipos de atividades de promoção e difusão, tais como exposições, museus, itinerários, etc.

40. Proteger, revalorizar e difundir o património documental gerado no âmbito da esfera pública local/regional, por iniciativa própria ou associando-se com entidades públicas e privadas, incentivando a criação de sistemas municipais e regionais com essa finalidade.

41. Trabalhar para abrir o livre descobrimento dos patrimónios culturais aos habitantes de todas as regiões do planeta. Promover, também, em relação com os profissionais do setor, um turismo respeitoso com as culturas e os costumes das localidades e territórios visitados.

42. Desenvolver e implementar políticas que aprofundem nos processos de multilateralidade, baseados no princípio da reciprocidade. A cooperação cultural internacional é uma ferramenta indispensável na constituição de uma comunidade humana solidária, que promove a livre circulação de artistas e operadores culturais especialmente através da fronteira norte-sul, como uma contribuição essencial para o diálogo entre os povos, para a superação dos desequilíbrios provocados pelo colonialismo e para a integração inter-regional.

III. RECOMENDAÇÕES

AOS GOVERNOS LOCAIS

43. Convidar todos os governos locais a se submeter à aprovação dos órgãos de governo municipal e a realizar um debate mais amplo com a sociedade local.
44. Assegurar a centralidade da cultura no conjunto das políticas locais, impulsionando a reação de agendas 21 da cultura em cada cidade do território, em coordenação íntima com os processos de participação cidadã e planificação estratégica.
45. Realizar propostas de acordo com os mecanismos de gestão de cultura com os outros níveis institucionais, respeitando o princípio de subsidiaridade.
46. Realizar, antes do ano 2006, uma proposta de sistema de indicadores culturais que dê conta do desenvolvimento dessa Agenda 21 de Cultura, a partir de métodos gerais, de maneira que possa facilitar o seguimento e a comparabilidade.

AOS GOVERNOS E NAÇÕES

47. Estabelecer os instrumentos de intervenção pública no campo cultural, tendo em conta o aumento das necessidades cidadãs relacionadas com este campo, a insuficiência de programas e recursos atualmente existentes e a importância de desconcentração territorial nas atribuições governamentais. Também é preciso trabalhar para atribuir um mínimo de 1% do orçamento nacional para a cultura.
48. Estabelecer mecanismos de consulta e acordo com os governos locais, diretamente, ou mediante as suas redes e federações, no estabelecimento de novas legislações, regulamentações e sistemas de financiamento no campo cultural.
49. Evitar a celebração de acordos comerciais que condicionem o livre desenvolvimento da cultura e a troca de bens e serviços culturais em igualdade de condições.
50. Aplicar à escala estatal ou nacional os acordos internacionais sobre a diversidade cultural, e muito especialmente a “Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural”, aprovada na 31ª Conferência Geral, em novembro de 2001, e o plano “Plano de Ação” acordado na Conferência Intergovernamental de Estocolmo (1998) sobre Políticas Culturais para o Desenvolvimento.

ÀS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS

ORGANIZAÇÕES DE CIDADE

51. Às Cidades e Governos Locais Unidos, adotar esta Agenda 21 da Cultura como documento de referência dos seus programas culturais e assumir um papel de coordenação do processo posterior à sua aprovação.
52. Às redes continentais de cidades e governos locais (especialmente as que impulsionaram a concretização dessa Agenda 21 tais como: Interlocal, Eurocities, Sigma, Mercocidades, entre outra), considerar esse documento dentro dos seus programas de ação técnica e política.

AGÊNCIAS E PROMAS DAS NAÇÕES UNIDAS

53. À UNESCO, reconhecer esta Agenda 21 da Cultura como documento de referência nos trabalhos de preparação do instrumento jurídico internacional ou Convenção sobre a Diversidade Cultural prevista para 2005.
54. À UNESCO, reconhecer as cidades como os territórios onde se traduzem os princípios da diversidade cultural, especialmente os aspectos relacionados com a convivência, a democracia e a participação, e estabelecer os mecanismos de participação dos governos locais nos seus programas.
55. Ao Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), aprofundar nas análises sobre cultural e desenvolvimento e incorporar indicadores culturais nos cálculos do Índice de Desenvolvimento Humano.
56. Ao Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais – Divisão de Desenvolvimento Sustentável, como responsável pelo seguimento da Agenda 21, desenvolver uma dimensão cultural da sustentabilidade seguindo os princípios e os compromissos desta Agenda 21 da Cultura.

57. Às Nações Unidas – HABITAT, considerar este documento como fundamentação da importância da dimensão cultural das políticas urbanas.

58. Ao Comitê das Nações Unidas para os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, incluir a dimensão urbana nas suas análises das relações entre os direitos culturais e o resto dos direitos humanos.

ORGANIZAÇÕES INTERGOVERNAMENTAIS E SUPRANACIONAIS

59. À Organização Mundial de Comércio, excluir os bens e serviços culturais das suas rondas de negociação. As bases de troca de bens e serviços culturais devem ser estabelecidas num novo instrumento jurídico internacional como a Convenção sobre a Diversidade Cultural prevista para 2005.

60. Às organizações continentais (União Européia, Mercosul, União Africana, Associação de Nações do Sudeste Asiático), incorporar a cultura como pilar básico da sua construção. Respeitando as competências nacionais e a subsidiaridade, é necessária uma política cultural continental baseada nos princípios da legitimidade da intervenção pública na cultura, na diversidade, na participação, na democracia e no trabalho em rede.

61. Aos organismos multilaterais estabelecidos a partir de afinidades culturais (por exemplo, Conselho da Europa, Liga de Estados Árabes, Organização de Estados Ibero-Americanos, Organização Internacional da Francofonia, Commonwealth, Comunidade de Países de Língua Portuguesa, União Latina), promover diálogos e projetos conjuntos que permitam avançar numa maior compreensão entre as civilizações e na geração de mútuo conhecimento e confiança, base da paz.

62. À Rede Internacional de Políticas Culturais (estados e ministros de cultura) e à Rede Internacional para a Diversidade Cultural (associações de artistas), considerar as cidades como territórios fundamentais da diversidade cultural, estabelecer os mecanismos de participação dos governos locais nos seus trabalhos e incluir os princípios recolhidos nesta Agenda 21 da Cultura em seus planos de ação.

Barcelona, 8 de maio de 2004

ⁱ Ver: <http://www.sustainability-indexes.com/>

ⁱⁱ Para maiores detalhes sobre a relação entre consumo e cidadania ver: CANCLINI, Néstor, Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 2001.

ⁱⁱⁱ Suchanek, A. and Waldkirch, R. (2002). The Task of Business Ethics. Universität Eichstätt, Ingolstadt.

^{iv} Ver, especialmente: Buarque de Hollanda, Sérgio. Raízes do Brasil; Prado Júnior, Caio, Formação do Brasil Contemporâneo; Gilberto Freire, Casa Grande e Senzala & Sobrados e Mucambos, todos na coleção: Santiago, Silvano (coord.) Intérpretes do Brasil. Rio de Janeiro, Editora Nova Aguilar, 2002, e Faoro, Raymundo. Os Donos do Poder. São Paulo: Globo; Publifolha, 2000, coleção Grandes Nomes do Pensamento Brasileiro.

^v O índice de medição de distância hierárquica é proposto por Hofstede, Geert. Culture's Consequences. Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations. Thousand Oaks, London, New Delhi, 2001, em um dos maiores e mais sistemáticos esforços por criar métodos quantitativos de comparação entre culturas. O índice de distância hierárquica pretende medir e definir o grau de aceitação, por aqueles que têm menos poder nas instituições e organizações de um país, de uma repartição desigual do poder. Partindo do pressuposto de que qualquer sociedade precisa hierarquizar pessoas e lidar com a desigualdade, Hofstede propõe uma ferramenta para comparar as formas como isso é feito em relação a outras culturas. Ele cria uma ferramenta para avaliar as tendências à construção de relações de dependência, independência ou contra-dependência (dependência com conotações negativas) em um país. De acordo com essa pesquisa, o Brasil aparece no quadrante dos países que no índice apresentam maior distância hierárquica.

^{vi} Geddes, Bárbara. Politician's Dilema. Building State Capacity in Latin América. Berkley, Los Angeles e London. University of California Press, 1994.

^{vii} Para maiores detalhes sobre essa trajetória da democracia suíça ver: Fleiner-Gerster, Thomas. Teoria Geral do Estado. São Paulo, Martins Fontes, 2006.

^{viii} O termo pobre aqui foi escolhido por remeter conceitualmente à essência da questão que queremos tratar. Pobreza é uma medida de exclusão em vários aspectos. Mary Douglas e Baron Isherwood (1979) nota que rico, em termos antropológicos, não é aquele que tem muito materialmente. É aquele que está bem integrado numa comunidade que se percebe como próspera. Ser pobre é estar excluído. Pobre é também o termo que vem sendo utilizado pelo Banco Mundial em seus estudos sobre combate à pobreza e exclusão, significando a falta de acesso a uma série de bens e serviços necessários a uma vida humana plena, que vai desde água potável até educação de qualidade.

^{ix} O Ministério da Cultura, conjuntamente com a Comissão de Educação e Cultura – CEC, realizou seminários setoriais preparatórios da Primeira Conferência Nacional de Cultura e vem atuando na elaboração do Plano Nacional de Cultura e na revisão do Plano Nacional de Educação. Mas o caminho a ser percorrido é muito longo e vai depender. Fonte: Oficinas do Sistema Nacional de Cultura. Ministério da Cultura, Brasília, Julho de 2006.

^x Em termos antropológicos, o sentido é uma necessidade – é uma precondição para a leitura do mundo e para a sobrevivência nele. No extremo, sentido torna possível a sobrevivência, pois ao organizar cognitivamente o mundo o ser humano passa a ser capaz de agir sobre ele. Para a psicanálise, como Sônia Diegues e Ricardo Carvalho me chamaram a atenção ao ler o manuscrito desse livro, essa questão deve ser compreendida pelo conceito de desejo, que forma a motivação para a ação que resolve as incongruências sentidas.

^{xi} Meira & Grazzinelli, Oficinas do Sistema Nacional de Cultura, 2006.

^{xii} Idem.

^{xiii} Esse recorte, em termos de filosofia da ciência, é chamado de recorte, ou corte, epistemológico. Para maiores detalhes sobre como compreender esse processo, ver Japiassu, 1992.

^{xiv} Texto parcialmente extraído do artigo: Miguel, C. Trabalho, poder e subjetividade na gestão empreendedora. Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão. V. 2, n. 2, abril/jun 2003.

^{xv} Eco, 1997 e 2000, Peirce, 2000

^{xvi} Para uma análise mais profunda dessa questão, ver Barbosa, 1999.

^{xvii} Sahlins, Marshall. Stone Age Economics. New York: Aldine De Gruyter. 1972.

^{xviii} Para compreender um pouco mais essa diferença, recomenda-se a leitura de: Doi, Takeo. The Anatomy of Dependence. Tokyo, New York & San Francisco. Kodansha International, 1973 e De Vos, George. Socialization for Achievement. Essays on the Cultural Psychology of the Japanese. Berkley, Los Angeles & London: University of California Press, 1973.

^{xix} Entrevistas no setor petroquímico nos permite perceber alguma das peculiaridades deste processo no Brasil. Antes da terceirização, todos os trabalhadores destas indústrias eram regidos pelo mesmo sindicato, por serem funcionários do mesmo setor. Por esta razão, beneficiavam-se dos ganhos da categoria dos petroquímicos como um todo. Com a terceirização, este esquema se rompe, permitindo reduções consideráveis dos custos de mão-de-obra. Como a diferença salarial entre profissionais de limpeza no setor petroquímico e fora dele não varia da mesma forma em outros países, esta redução de custos foi muitíssimo maior aqui.

^{xx} Entendemos subjetivo aqui como Max Weber, definindo-o como sentido, que desempenha um papel fundamental na obra weberiana. Esta percepção de sentido subjetivo em Weber obedece a uma acepção rigorosamente não-psicológica do termo, mas do sentido associado à ação. Ver Weber, Max. Economia e Sociedade. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2000. v.1, p.xiv.

^{xxi} in: Harrison & Huntington 2002

^{xxii} Sérgio Buarque de Hollanda. *Raízes do Brasil*. Coleção Intérpretes do Brasil. Volume III, p. 903. Rio de Janeiro, Editora Nova Aguilar, 2002.

^{xxiii} Bourdieu, Pierre. *Homo academicus*. Paris: Ed. de Minuit, 1984 & Bourdieu, P. & Jean-Claude Passeron. *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage Publications. London, Newbury Park & New Deli. 1977.

^{xxiv} Levantamento recente do MEC, publicado no Jornal O Globo, 2ª edição, quinta-feira, 11 de janeiro de 2007, com o título: MEC: 66% dos docentes sem formação adequada, confirma um quadro de inadequação da formação profissional de boa parte dos docentes do país. A maior dificuldade está nas áreas de física e química, segundo o levantamento. Em física, até 90% dos professores não tem formação específica. Segundo o secretário de Assuntos Educacionais da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Heleno Araújo, citado na matéria, é comum a realização de concursos públicos para professores de química, física, biologia e matemática em que representantes comerciais, engenheiros, advogados dentre outros concorram a vagas para complementar renda. A educação tem virado “bico”, afirma Araújo. A estimativa confirma a afirmação. A estimativa foi realizada pelo coordenador-geral de Sistema Integrado de Informações Educacionais do Inep, Carlos Eduardo Moreno Sampaio; pela coordenadora de Análise Estatística, Liliane Aranha Oliveira e pela consultora Vanessa Néspoli. Sem cursos de licenciatura nas áreas, os profissionais trabalham sem estar capacitados em métodos e técnicas pedagógicas adequadas e sem conhecimento de psicologia, pedagogia e outras ciências da aprendizagem. Tendem, portanto, a focar exclusivamente na transmissão de conteúdo, reproduzindo os problemas que analisamos nesse texto.

^{xxv} Poole, Fitz John Porter. *Socialization, enculturation and the development of personal identity*. In: Ingold, Tim (ed.) Companion Encyclopedia of Anthropology. Humanity, Culture and Social Life. New York & London, Routledge, 1994.

^{xxvi} Klein, Melanie, Envy and Gratitude and Other Works. 1946-1963. London, Hogarth Press, 1975, in: Douglas, 1998.

^{xxvii} Dumont, Louis. *Homo Hierarchicus. O Sistema de Castas e suas Implicações*. São Paulo, Edusp, 1992.

^{xxviii} Nos estudos clássicos, o estado ideal de não alienação é claramente descrito em relação a uma compreensão metafísica da natureza humana. Muito da conclusão desses autores envolve um conceito apriorístico de homem ou da natureza humana em comparação a um ideal utópico. As questões centrais em torno das quais o pensamento desses autores se constrói são: o homem é um ser narcisista ou um ser que atinge um grau mais profundo de satisfação através das suas relações com o outro? O homem pode conhecer a si mesmo e os outros através da sua apreensão do mundo material? Se não, como a vida em sociedade afeta a construção subjetiva do sujeito? As necessidades do homem são socialmente definidas, como propõe Durkheim, ou anti-sociais por natureza, como proposto por Freud? O homem tem uma necessidade íntima por transcendência e criatividade artística, como proposto por Nietzsche, ou ficamos satisfeitos em reproduzir papéis e funções preestabelecidos? Por razões e caminhos bastante diferentes, a discussão de alienação em Marx e anomia em Durkheim buscam responder a questões dessa natureza confrontando o homem social com o seu oposto ou com um ideal.

BIBLIOGRAFIA

ARGYRIS, C. Integrating the Individual and the Organization. New York, Wiley, 1964

APPADURAI, Arjun. The Social Life of Things. New York, Cambridge University Press, 1986.

_____ (1996) Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization, Minneapolis: University of Minnesota Press.

BANCO MUNDIAL. Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 1997. Oxford University Press, 1997.

BANCO MUNDIAL. 1998 Annual Review of Development Effectiveness. Robert Buckley (coord.). Washington, The World Bank, 1999.

BARBOSA, Livia. O Jeitinho Brasileiro. Rio de Janeiro, Campus, 1992.

_____ Igualdade e Meritocracia. Rio de Janeiro, FGV editora, 1999.

BEFU, Harumi. *Power in Exchange. Strategy of Control and Patterns of Compliance in Japan*. Asian Profile. Vol. 2, n. 6, December 1974, 601-621.

_____ *Gift-giving and Social Reciprocity in Japan. An Explanatory Statement*. France-Asie, v.21, n. 2, 1966-67.

BLAU, Peter. Exchange and Power in Social Life. New Jersey, Transaction Books, 1986.

BLAUNER, R. Alienation and Freedom. Chicago, University of Chicago Press, 1964.

BOFF, Leonardo. *A ética e a formação de valores na sociedade*. Reflexão. Ano 4, n. 11. Ano 2003. Instituto Ethos, São Paulo.

http://www.ethos.org.br/_Uniethos/Documents/reflexao_11.pdf

BOURDIEU. Pierre. Outline of a Theory of Practice. Cambridge, Cambridge University Press, 1977.

- A Economia das Trocas Simbólicas. São Paulo. Perspectiva, 1987.
- O Poder Simbólico. Rio de Janeiro. Editora Bertrand Brasil, 1989.
- Meditações Pascalinas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- Homo academicus. Paris: Ed. de Minuit, 1984.
- Bourdieu, P. & Jean-Claude Passeron. Reproduction in Education, Society and Culture. Sage Publications. London, Newbury Park & New Deli. 1977.
- BOURDIEU, Pierre et all. A Profissão de Sociólogo. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOUVIER, Pierre. Le Travail. Paris, Presses Universitaires de France, 1991.
- BRAVERMAN, Harry. Labor and Monopoly Capital. New York, Monthly Review Press, 1974.
- CALHOUN, Craig. (org). Social Theory and the Politics of Identity. Oxford: Blackwell, 1994.
- CAMARGO, Aspásia, J.P.R. Capobianco & J. A. P. De Oliveira. Meio Ambiente Brasil. Avanços de obstáculos pós-Rio-92. São Paulo: Estação Liberdade: Instituto Socioambiental; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2002.
- CASEY, Catherina. Work, Self and Society after Industrialism. New York, Routledge, 1995.
- CASTELLS, Manuel. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. Vol II: O Poder da Identidade. São Paulo, Paz e Terra, 1996.
- CANCLINI, Nestor Garcia. Culturas Híbridas. São Paulo: Edusp, 2003.
- Consumidores e Cidadãos. Conflitos Multiculturais da Globalização. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2001.
- CARMO, Maria Scarlet, J. A. Puppim de Oliveira & Carmen Migueles. A Semântica do Lixo, o estímulo à reciclagem e o trabalho dos catadores do RJ. Integração. Ano VII, n. 34, Janeiro 2004.
- CASEY, Catherine. Work, Self and Society After Industrialism. London & New York: Routledge, 1995.
- CASTEL, Robert. As Metamorfoses da Questão Social. Uma Crônica do Salário. Petrópolis, Vozes, 1998.
- CARVALHO, Vanderlei. Câmbio Verde – Curitiba: um programa social de coleta de lixo. In: Spink & Clemente (orgs) 20 Experiências de gestão pública e cidadania. Rio de Janeiro, FGV editora, 1999.
- CHAUI, Marilena. Convite à Filosofia. Ed. Ática, São Paulo, 2000.
- CHEAL, David. The Gift Economy. London, Routledge, 1988.
- CHIE, Nakane. Japanese Society. Middlesex, Penguin Books, 1973.
- CLAMMER, John. Contemporary Urban Japan. A Sociology of Consumption, Blackwell Publishers, Oxford, 1997.
- Da MATTA. Roberto. Carnavais, Malandros e Heróis. Para uma Sociologia do Dilema Brasileiro. Rio de Janeiro, Editora Rocco, 1997.
- DAVEL, Eduardo & Vergara, Sylvia, orgs. Gestão com Pessoas e Subjetividade. São Paulo: Altas, 2001.
- DAVEL, Eduardo & Vasconcelos, João, orgs. “Recursos” Humanos e Subjetividade. Petrópolis, Vozes, 2000.
- DEMO, Pedro. Metodologia Científica em Ciências Sociais. São Paulo: Atlas, 1995.
- Complexidade e Aprendizagem. São Paulo: Altas, 2002.
- DE MASI, Domenico. A Sociedade Pós-Industrial. São Paulo: editora Senac, 1999.
- De VOS, George. Socialization for Achievement. Essays on the Cultural Psychology of the Japanese. Berkeley, University of California Press, 1973.
- DOI, Takeo. The Anatomy of Dependence. Tokyo, Kodansha International, 1973.
- DOUGLAS, Mary. Como as Instituições Pensam. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1998.
- Pureza e Perigo. Lisboa, Edições 70, s/d.
- & Baron Isherwood. The World of Goods. Basic Books, 1979.

- DRUCKER, Peter. A Nova Sociedade. Anatomia do Sistema Industrial. Rio de Janeiro & Lisboa, 1962 (3ª ed.)
- _____. Uma Era de Descontinuidade. Orientações para uma Sociedade em Mudança. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1970.
- _____. Sociedade Pós-Capitalista. São Paulo: Livraria Editora Pioneira, 1994.
- DUMONT, Louis. Ensaio sobre o individualismo. Rio de Janeiro, Rocco, 1975.
- DUMONT, Louis. Homo Hierarchicus. O Sistema de Castas e suas Implicações. São Paulo, Edusp, 1997.
- ECO, Umberto. A Estrutura ausente. São Paulo, Editora Perspectiva, Coleção Estudos, 1997.
- _____. Tratado Geral de Semiótica. São Paulo, Editora Perspectiva, 2000.
- DURKHEIM, Émile. Da Divisão do Trabalho Social. São Paulo, Martins Fontes, 1999.
- FARAH, Marta Ferreira S. & H. B. Barbosa (orgs). Novas Experiências de Gestão Pública e Cidadania. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas Editora, 2000.
- FISCHER, Ernest. A Necessidade da Arte. Rio de Janeiro. Editora Guanabara Koogan, 1987.
- FLEINER-GESTER, Thomas. Teoria Geral do Estado. São Paulo, Martins Fontes, 2006.
- FLEURY, Sonia (org). Democracia, Descentralização e Desenvolvimento: Brasil & Espanha. Rio de Janeiro, FGV Editora, 2006.
- FOUCAULT, Michel. Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. Org. Manoel de Barros Motta. Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária, 2006.
- _____. Power/Knowledge: Selected Interviews and other Writings. Edited by Colin Gordon. New York, Pantheon Books, 1980.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- _____. Pedagogia da Esperança. Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- _____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.
- GREGORY, C. A. Exchange and Reciprocity. . In: Ingold, Tim. Companion Encyclopedia of Anthropology. London, Routledge, 1994.
- GEERTZ, Clifford. A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: LTC Livros Técnicos e Científicos Editora S.A. 1989.
- _____. Suq: the bazaar economy in Sefrou. In: C. Geertz, H. Geertz and L. Rosen. Meaning and Order in Moroccan Society. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.
- GIDDENS, Anthony. O Estado-Nação e a Violência. São Paulo, Edusp, 2001.
- GIDDENS, Anthony. The Consequences of Modernity. Stanford, Stanford University Press, 1990.
- _____. Central Problems in Social Theory. Action, Structure and Contradiction in Social Analysis. London: The Macmillan Press, 1979.
- GIDDENS, A. Ulrich Beck & Scott Lash. Modernização Reflexiva. Política, Tradição e Estética na Ordem Social Moderna. São Paulo, Fundação Editora da UNESP (FEU), 1995.
- GREGORY, C. A. Exchange and Reciprocity. In: Tim Ingold, ed. Companion Encyclopedia of Anthropology, London, Routledge, 1994.
- _____. Gifts and Commodities. London, Academic Press, 1982.
- GOFFMAN, Erving. Frame Analysis. New York: Harper, 1974.
- GOULDNER, Alvin. The Norm of Reciprocity: A Preliminary Statement. American Sociological Review, April 1960, v. 25, n. 2 161-179.
- HAAS, David & Forrest Deseran. Trust and Symbolic Exchange. Social Psychology Quarterly, 1981, v. 44, n.1.
- HAARISON, Lawrence & Samuel Harrison. A Cultura Importa. Valores que definem o progresso humano. São Paulo, Record, 2002.

- HELLER, Agnes & Ferenc Ferér. A Condição Política Pós-Moderna. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1998.
- HOFSTEDE, Geert. Culture's Consequences. London & New Delhi. Sage Publications, 2001.
- INGOLD, Tim. The Appropriation of Nature: Essays on Human Ecology and Social Relations. Manchester, Manchester University Press, 1986.
- ISMAIL, Serageldin. Praticando o Desenvolvimento Sustentável. Finanças e Desenvolvimento. Fundo Monetário Internacional & Banco Mundial, Dezembro 1993, v.13, n. 4.
- JAPIASSU, Hilton. Introdução ao Pensamento Epistemológico. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- KONDO, Dorinne K. Crafting Selves: Power, Gender and Discourse in a Japanese Workplace. Chicago, University of Chicago Press. 1990.
- KUHN, Thomas. A Estrutura das Revoluções Científicas. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.
- LANGER, Susanne K. Sentimento e Forma. Uma Teoria da Arte Desenvolvida a Partir de Filosofia em Nova Chave. São Paulo, Editora Perspectiva, 1980.
- LEBRA T. & W. Lebra. Japanese Culture and Behavior. Selected Readings. Honolulu, University of Hawaii Press, 1986.
- LEBRA, Takie S. An Alternative Approach to Reciprocity. American Anthropologist. March 1975, v. 77, n.1.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. The Elementary Structures of Kinship. London, Eyre & Spottiswoode, 1969.
- LUKES, Steven ed. Power. Readings in Social and Political Theory. Oxford, Basil Blackwell, 1986.
- MACKENZIE, Norman, et all. A Arte de Ensinar e a Arte de Aprender. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1985.
- MARCUSE, Herbert. Cultura e Sociedade. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1997.
- MASLOW, Abraham. O Diário de Negócios de Maslow. Deborah Stephens org. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2003.
- MAZZOTTI, Tarso & R. Oliveira. Ciência(s) da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva. Lisboa, Edições 70, 1988.
- MIGUELES, Carmen. O exercício do poder pelos administradores e a motivação dos empregados. Algumas considerações teóricas sobre esta relação. RAP, Rio de Janeiro, 33 (3), maio/jun, 1999a.
- _____ Alienação, motivação e implicações políticas da crise de identidade nas ciências humanas. Estudos de Sociologia. FCL – UNESP – Araraquara. Ano 4, n. 7 2º semestre de 1999b.
- _____ O estudo da cultura organizacional: as dificuldades estão no objeto ou nas formas de defini-lo? Cadernos EBAPE.BR. vol. 1, n. 2, dez. 2003a.
- _____ Trabalho, poder e subjetividade na gestão empreendedora. Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão. V. 2, n. 2, abril/jun 2003b.
- _____ Pesquisa na Graduação: Revendo o Paradigma das Teorias sobre a Motivação para Educar Empreendedores – Estudo de Caso sobre um Projeto Experimental (EPA1060). ENAMPAD 2003c.
- NAKANE, Chie. Japanese Society. Middlesex, Penguin Books, 1973.
- NIETZSCHE, Friedrich. Obras Incompletas. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- NORTH, Douglas. Institutions, Institutional Change and Economic Performance. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- _____ La Nueva Economía Institucional Y el Desarrollo. FUNDES, Serie Diálogo N. 6, Bogotá, 1994.
- _____ Institutions, Economic Growth and Freedom: An Historical Introduction. In: Michael Walker (ed.) Freedom, Democracy and Economic Welfare. Vancouver, The Fraser Institute, 1988.
- ORTIZ, Sutti. Work, the division of labor and cooperation. In: Ingold, Tim. Companion Encyclopedia of Anthropology. London, Routledge, 1994.

- PANDOLFI, Dulce et all (orgs). Cidadania, Justiça e Violência. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas Editora, 1999.
- Peirce, Charles. Semiótica. São Paulo, Perspectiva, 2000.
- PAREKH, Bhikhu (2000). Rethinking Multiculturalism. Cambridge: Harvard University Press.
- PETRUCCI, Vera & Leticia Schwarz (orgs) Administração Pública Gerencial. Ensaio sobre a reforma administrativa brasileira no limiar do século XXI. Brasília: Editora Universidade de Brasília: ENAP, 1999.
- PIAGET, Jean. The Origins of Intelligence in Children. New York: International University Press, 1932.
- _____ Psicologia e Epistemologia. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1973.
- _____ A Situação das Ciências do Homem no Sistema das Ciências. Lisboa: Bertrand, 1970.
- POOLE, Fitz. Socialization, enculturation, and the development of personal identity. In: Inglod, Tim. Companion Encyclopedia of Anthropology. P. 831-861. London, Routledge, 1994.
- PRATES, Marco Aurélio & Betânia T. de Barros. O estilo brasileiro de administrar: sumário de um modelo de ação cultural brasileiro com base na ação empresarial. Em: Motta, F. & M. Caldas. Cultura Organizacional e Cultura Brasileira. São Paulo, Atlas, 1997.
- PUTNAM, Robert. Comunidade e Democracia. A Experiência da Itália Moderna. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas Editora, 1996.
- RAVI, Kanbur. Pobreza e Desenvolvimento: Human Development Report e World Development Report., 1990. Revista Brasileira de Economia. 45(3):397-415, Rio de Janeiro, jul./set.1991.
- RAMOS, Guerreiro. Administração e Contexto Brasileiro. Rio de Janeiro: FGV editora, 1983.
- RIBEIRO, Darcy. A Universidade Necessária. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- SAHLINS, Marshall. Culture and Practical Reason. Chicago: The University of Chicago Press, 1976.
- _____ Stone Age Economics. New York, Aldine de Gruyter, 1972.
- SALMEN, Lawrence. Ouvir os Pobres. Finanças e Desenvolvimento. FMI & Banco Mundial, Dezembro 1994, v. 14, n.4.
- SEMPRINI, Andréa. Multiculturalismo. Bauru: Edusc, 1999.
- SEN, Amartya. Desenvolvimento como Liberdade. São Paulo, Companhia das Letras. 1999.
- SCHILLER, Friedrich. A Educação Estética do Homem. São Paulo. Editora Iluminuras. 2002.
- SCHNEEWIND, J.B. A Invenção da Autonomia. São Leopoldo, Editora Unisinos, 2005.
- SCHNEIDER, Hartmut. Participatory Governance: The Missing Link for Poverty Reduction. Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), Policy Brief n. 17, Paris, 1999.
- Serva, Maurício. A importação de metodologias administrativas no Brasil: uma análise semiológica. Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro, FGV, 26(4), out./dez. 1992.
- SILVA, José Carlos Gomes. A Identidade Roubada. Ensaio de Antropologia Social. Lisboa, Gradiva, 1994.
- SINGELMANN, Peter. Exchange as Symbolic Interaction: Convergence Between Two Theoretical Perspectives. American Sociological Review, August 1971, v. 37, 414-424.
- SODRÉ, Muniz. A Verdade Seduzida. Por um Conceito de Cultura no Brasil. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.
- TENÓRIO, Fernando G. (coord) Gestão Social, Metodologia e Casos. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas Editora, 1998.
- THOMPSON, Michael, Richard Ellis & Aaron Wildavsky. Cultural Theory. San Francisco, Westview Press, 1990.
- TORCAL, Mariano & J. R. Montero. Facets of Social Capital in New Democracies. The Formation and Consequences of Social Capital in Spain. Kellogg Institute. Working Paper #259 University of Notre Dame October 1998.
- TURNER, Jonathan H. A Theory of Social Interaction. Stanford: Stanford University Press, 1988.

TURNER, Victor. On the Edge of the Bush. Anthropology as Experience. Tucson, The University of Arizona Press, 1985.

SUCHANEK, A. AND WALDKIRCH, R. The Task of Business Ethics. Universität Eichstätt, Ingolstadt, 2002.

VELHO, Gilberto. Individualismo e Cultura. Notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor. 1987.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. A construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VROOM, Victor. Work and Motivation. San Francisco: Jossey-Bass Inc, 1995.

WEBER, Max. The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism. New York, Charles Scribner, 1958.

WILLIAMSON, Oliver, E. The Mechanisms of Governance. New York & Oxford. Oxford University Press, 1996.

^{xxix} Guertz, Clifford. From the native's point of view. In: R.A. Shweder and R.A. Levine (eds) Culture Theory. Cambridge: Cambridge University Press, 1984 in Poole, 1994.

^{xxx} Autores clássicos da nova economia institucional, que é a linha de pensamento que trás a questão da cultura e das instituições para dentro da ciência econômica, embora reconheçam que há uma relação entre cultura e desenvolvimento, vêem a cultura como uma “caixa preta”, como bem coloca Williamson, 1996.

^{xxxi} Um excelente trabalho a esse respeito é: Sahlins, Marshall, 1972. Stone Age Economics. New York: Aldine De Gruyter. p. xi to 39.

^{xxxii} Slater 1997, McCracken 1990, Slater & Tonkiss 2001, Lipovetsky 1987, Miller et al., 1998

^{xxxiii} O conceito de liberdade é de grande complexidade para as ciências humanas e sociais. A economia, desde Adam Smith, criou uma visão sobre liberdade que está relacionada à criação de possibilidades econômicas para que um indivíduo escape da opressão de outros. Essa visão está extremamente relacionada à questão da liberdade de empreender e de adquirir propriedade privada e ao tipo de desenvolvimento histórico e institucional europeu do período moderno. Historicamente, o que Adam Smith percebe é que o fim do feudalismo, e das relações de suserania e vassalagem, bem como a liberdade de empreender, ampliam as possibilidades de geração de riqueza econômica que por sua vez ampliam os limites da liberdade. No sistema capitalista, o contrato de trabalho pode ser rompido, e o trabalhador pode buscar novas oportunidades. Em sistemas escravocratas ou feudais essa possibilidade não existe.

A criação de riqueza econômica que a liberdade de empreender proporciona, por sua vez, amplia a divisão social do trabalho e gera novas oportunidades de escolha. Em sociedades de baixíssima produtividade, como as sociedades indígenas brasileiras, a única divisão de trabalho que a economia tribal comporta é a sexual: homens caçam e pescam, mulheres coletam. Para termos classes de artistas, cientistas, etc. é fundamental que a economia produza excedentes suficientes para mantê-los. Na ausência de uma lógica de produtividade e acumulação, a própria noção de produtividade do conhecimento e seus mecanismos de acumulação não faz sentido.

Mas o entendimento do que é liberdade varia muito. No Budismo, liberdade significa estar livre da escolha, através da supressão do desejo por possuir coisas obtida pelo exercício espiritual, (ver Parekh, 2000). Para os gregos, como Sócrates e Platão, a liberdade de escolha, especialmente de bens materiais, é sinônimo de escravidão do homem aos seus instintos mais baixos, pois para consumir o homem precisa dedicar sua vida à produção para pagar por coisas que alimentam seu hedonismo, abandonando uma vida de contemplação e desenvolvimento intelectual (Marcuse, Herbert, Cultura e Sociedade. São Paulo: Paz e Terra editora, 1997). Na Inglaterra e nos EUA existem as noções de *liberty* (liberdade) e *freedom*

(liberdade) que não são sinônimas e expressam a existência de valores distintos dos brasileiros em relação ao tema. *Liberty* é a liberdade em seu sentido mais amplo, da liberdade do homem livre e igual de ser único e viver de acordo com os princípios que regem a sua autonomia. *Freedom* é liberdade da prisão, da escravidão, da opressão direta de outro homem. Ser *free* não significa, necessariamente, usufruir da *liberty*. Essas diferenças culturais não são irrelevantes, pois, nesse sentido, a noção de liberdade tal como pensada pelos aborígenes australianos estudados por Sahlins (1972), como liberdade de “migrar e viajar leve”, é oposta, em sua capacidade de geração de acumulação econômica, a dos economistas liberais. De modo geral, na sociedade brasileira pensa-se a noção de liberdade de forma próxima a “poder fazer o que se quer” – numa noção próxima à de política, mas distante da economia, onde lutar contra a opressão não significa, necessariamente, acumular propriedade para dar suporte à autonomia individual. Pensar a liberdade no Brasil é o poder. Essa visão cria questões que são próprias da sociedade brasileira quando pensamos o desenvolvimento econômico.

Na sociedade contemporânea, autores de esquerda, desde Marx, denunciam a “liberdade burguesa” como liberdade para os burgueses, pois os operários e os excluídos do sistema permanecem à margem das vantagens desse mesmo sistema. Contemporaneamente, a raiz dessa concepção relaciona-se ao entendimento de que a capacidade de um indivíduo influir politicamente ou se beneficiar economicamente das vantagens do enriquecimento capitalista está atrelada ao seu pertencimento a organizações. É só através da participação em organizações, públicas e privadas, ou em campos, no sentido pensado por Bourdieu (das artes, da intelectualidade) que participamos da sociedade contemporânea. A exclusão social é o retorno ao estado da natureza. A liberdade individual, portanto, só pode ser socialmente construída e usufruída.

Sobre essa discussão na economia, ver: HAYEK, F.A. von. The Constitution of Liberty. Chicago: The University of Chicago Press, 1959. SEN, Amartya. *Development as Freedom*. New York: Alfred A. Knopf, 1999. PIPES, Richard. *Property and Freedom*. New York, Vintage Books, 2000. HAQ, Mahbub ul. *Reflections on Human Development*. Delhi: Oxford University Press, 1999. LAL, Deepak. *The Transformation of Development Economies: From Plan to Market*. In James A. DORN, Steve H. HANKE and Alan A. WALTERS, eds, *The Revolution in Development Economies*. Washington, D.C.: Cato Institute, 1988: 55-74.

^{xxxiv} Quando falamos sobre esgarçamento do tecido social pensamos na transformação analisada por Tonnies (Toennies, Ferdinand. [1887] 1963. Community and Society (Gemeinschaft und Gesellschaft). Translated and edited by Charles P. Loomis. New York: Harper & Row), e em sua análise do desenvolvimento do capitalismo e seu efeito na dissolução dos laços tradicionais de comunidade e solidariedade. Essa questão é amplamente analisada na sociologia, em trabalhos clássicos como o de Durkheim (1999) e o de Dumont (1997). Não propomos aqui, naturalmente, um retorno romântico ao passado, e nem estamos afirmando a superioridade das comunidades sobre as formas de sociabilidade contemporânea, até porque recusamos o ponto de vista ingênuo do relativismo cultural e a sua tendência a ignorar que muitas formas de violência e opressão perduram em muitas comunidades porque, nessas, como em todas as sociedades humanas, disputas históricas de poder colocaram determinados grupos em posição de impor para o conjunto suas interpretações da realidade e suas ideologias sem que os pesos e contrapesos para esse poder, tais como os que temos nas sociedades liberal democráticas, permitam que se escape dessa opressão. Mas, ao avaliarmos o papel do individualismo e do hedonismo no consumismo (como faz Lipovetsky, 1989, Slater & Tonkiss, 2001 e Canclini, 1999), percebemos que esses estão tecidos em complexos mecanismos institucionais que se reforçam mutuamente. Combater o consumismo não pode, portanto, ser pensado sem que novas formas de sociabilidade possam ser engendradas. O consumismo media as relações entre indivíduos em sociedades de massa de forma muito mais complexa do que parece num primeiro olhar.

^{xxxv} Esta questão é abordada em sua relação com o universo do trabalho e da gestão em: Migueles, Carmen. O exercício do poder pelos administradores e a motivação dos empregados: algumas considerações teóricas sobre esta relação. Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro 33(3):113-138, maio/junho, 1999.

^{xxxvi} Entendemos disposições aqui como Bourdieu, no sentido de habitus, como esquemas de pensamento e ação inscritos no corpo através do processo de aquisição dos princípios gerais das práticas que regulam as condições de ação sobre o mundo. Ver: Bourdieu, Pierre. Outline of a Theory of Practice. Cambridge, Cambridge University Press, 1977.

^{xxxvii} Herzberg, F., Mausner, B. Snyderman, B. The Motivation to Work. New York: Wiley, 1959.

^{xxxviii} Entendemos subjetivo aqui como Max Weber, definindo-o como sentido, que desempenha um papel fundamental na obra weberiana. Esta percepção de sentido subjetivo em Weber obedece a uma acepção rigorosamente não-psicológica do termo, mas do sentido associado à ação. Ver Weber, Max. Economia e Sociedade. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2000. v.1, p.xiv.

^{xxxix} Ver Foucault, Michel. The History of Sexuality. Middlesex: Penguin Books, 1978.

^{xl} Vasconcelos & Davel orgs. 1995; Davel & Vergara orgs., 2001

^{xli} Para ver como esta visão é limitada à cultura norte-americana, ver Parekh, Bhikhu. *Rethinking Multiculturalism. Cultural Diversity and Political Theory*. Cambridge & Massachusetts. Harvard University Press, 2000.

^{xlii} Giddens, 2001.

^{xliii} Ver: Chauí, 2000 e Boff 2003.

^{xliv} Porto, Marta. Construindo o público a partir da cultura – Gestão Municipal e participação social. Oficinas do Sistema Nacional de Cultura. Ministério da Cultura, Brasília, julho de 2006.

^{xlv} Para análises mais profundas sobre a questão do consumo, ver:

APPADURAI, A. ed. The Social Life of Things. New York: Cambridge University Press, 1986.

BARTHES, R. The Fashion System. New York: Hill & Wang, 1984.

BAUDRILLARD, J. Jean Baudrillard: Selected Writings. Standfor, CA: Stanford University Press, 1988.

BOURDIEU, Pierre. Distinction. A Social Judgement of Taste. Cambridge: Harvard University Press. 1984.

BRAUDEL, Fernand. Identity of France. UK: Harper Trade, 1991.

_____. The Structures of Everyday Life: The Limits of the Possible. London: Fontana, 1981.

CANCLINI, Néstor G. Consumidores e Cidadãos. Rio de Janeiro, editora UFRJ, 1999.

CAMPBELL, C. The Romantic Ethics and the Spirit of Modern Consumerism. Oxford, Blackwell, 1987.

_____. Distinction. London: Routledge & Kegan Paul, 1984.

CLAMMER, John. Contemporary Urban Japan. A Sociology of Consumption. Oxford: Blackwell Publishers, 1997.

DOUGLAS, M. & Isherwood, B. The World of Goods: Towards na Anthropology of Consumption. Harmondsworth: Penguin, 1979.

ELIAS, Norbert. A sociedade da Corte. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

FEATHERSTONE, M. Consumer Culture and Postmodernism. London: Sage, 1991.

LIPOVETSKY, Gilles. O Império do Efêmero. A Moda e Seu Destino nas Sociedades Modernas. São Paulo, Companhia das Letras, 1987

MILLER, Daniel. A Theory of Shopping. New York: Polity & Blackwell, 1998.

MILLER, Daniel et all. Shopping, Place and Identity. London & New York: Routledge, 1998.

MILLER, Daniel, ed. Material Cultures. Why Some Things Matter. Chicago, The University of Chicago Press, 1998.

MILLER, Daniel & Don Slater. The Internet. Na Ethnographic Approach. Oxford & New York, Berg, 2000.

SLATER, Don & Fran Tonkiss. Market Society. Cambridge: Polity Press, 2001.

SLATER, Don. Consumer Culture & Modernity. Cambridge, Polity Press, 1997.

SUCHANEK, A. and Waldkirch, R. The Task of Business Ethics. Universität Eichstätt, Ingolstadt, 2002.

^{xlvi} Para compreender como as lógicas locais podem mediar o processo de globalização, ver: Martin-Barbero, Jesús. Dos Meios às Mediações. Comunicação, Cultura e Hegemonia. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2003.

^{xlvii} Sen, Amartya. 1999.