



DIVERSIDADE CULTURAL E INCLUSÃO SOCIAL



Gustavo Roese Sanfelice
Patricia Scherer Bassani
Organizadores

Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo - ASPEUR
Universidade Feevale

Diversidade Cultural e Inclusão Social

ORGANIZADORES

Gustavo Roese Sanfelice
Patrícia Scherer Bassani



Novo Hamburgo | Rio Grande do Sul | Brasil
2020

PRESIDENTE DA ASPEUR

Roberto Cardoso

REITOR DA UNIVERSIDADE FEEVALE

Cleber Cristiano Prodanov

PRÓ-REITORA DE ENSINO

Angelita Renck Gerhardt

**PRÓ-REITOR DE PESQUISA,
PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO**

João Alcione Sganderla Figueiredo

EDITORA FEEVALE

Mauricio Barth (Coordenação)

Tiago de Souza Bergenthal (Revisão textual)

Tífani Müller Schons (Design editorial)

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Universidade Feevale, RS, Brasil

Bibliotecária responsável: Bruna Heller – CRB 10/2348

Diversidade cultural e inclusão social [recurso eletrônico] /
Organizadores Gustavo Roese Sanfelice, Patrícia Scherer
Bassani. – Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2020.
97 p., [3] ; il. ; 21 cm.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-7717-244-3

1. Diversidade cultural 2. Inclusão social. I. Sanfelice, Gustavo
Roese. II. Bassani, Patrícia Scherer.

CDU 304

© **Editora Feevale** - TODOS OS DIREITOS RESERVADOS - É proibida a reprodução total ou parcial de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos do autor (Lei n.º 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

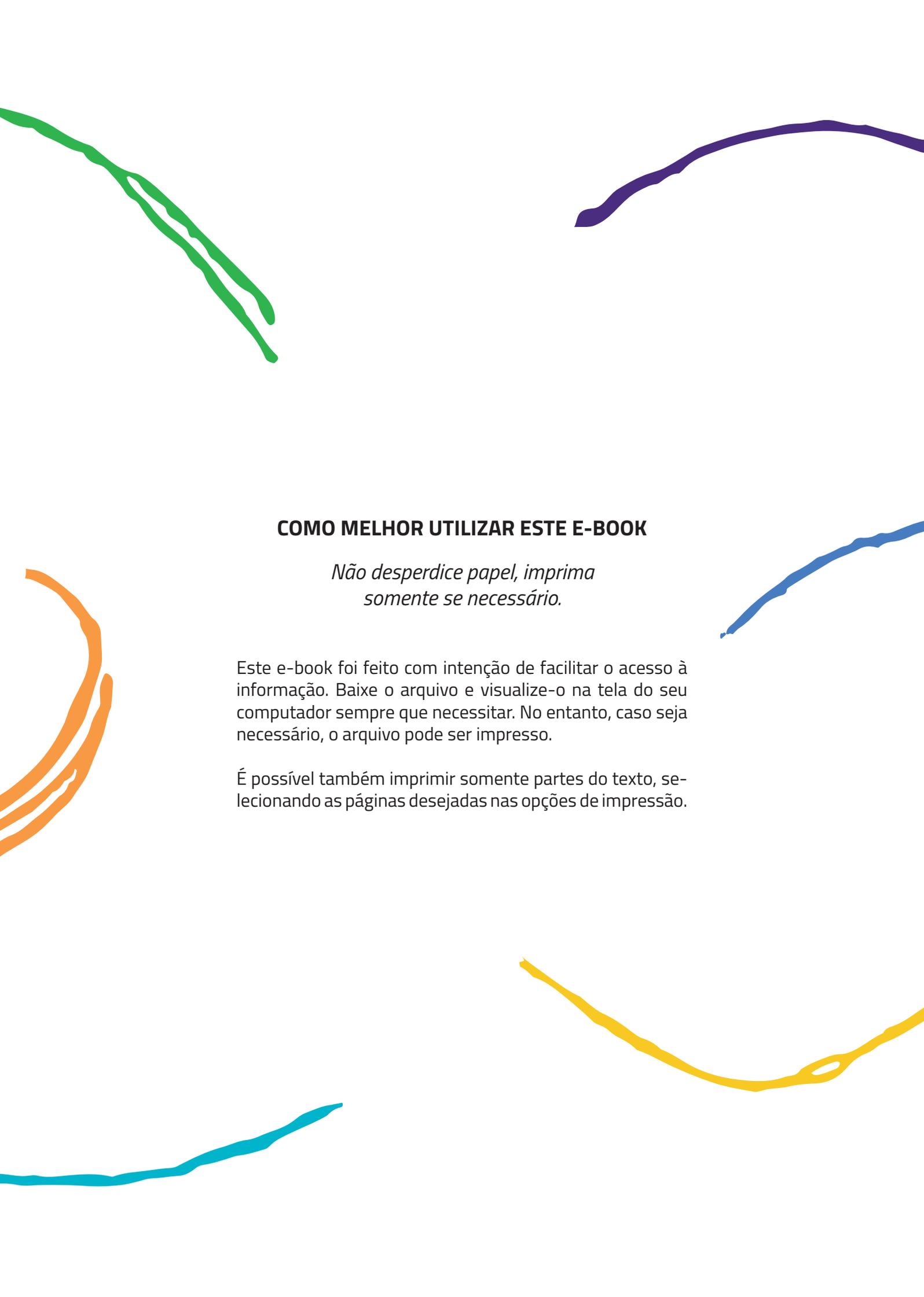
Universidade Feevale

Câmpus I: Av. Dr. Maurício Cardoso, 510 - CEP 93510-235 - B. Hamburgo Velho - Novo Hamburgo/RS

Câmpus II: ERS 239, 2755 - CEP 93525-075 - B. Vila Nova - Novo Hamburgo/RS

Câmpus III: Av. Edgar Hoffmeister, 500 - CEP 93700-000 - Zona Industrial Norte - Campo Bom/RS

Homepage: www.feevale.br



COMO MELHOR UTILIZAR ESTE E-BOOK

*Não desperdice papel, imprima
somente se necessário.*

Este e-book foi feito com intenção de facilitar o acesso à informação. Baixe o arquivo e visualize-o na tela do seu computador sempre que necessitar. No entanto, caso seja necessário, o arquivo pode ser impresso.

É possível também imprimir somente partes do texto, selecionando as páginas desejadas nas opções de impressão.

SUMÁRIO

- 07 QUALIDADE DE VIDA – APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS**
Gustavo Roese Sanfelice e Jacinta Sidegum Renner
- 18 TEMÁTICAS DA DISCIPLINA CIBERCULTURA E INCLUSÃO DIGITAL:
ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DOS ALUNOS DE 2015 A 2017**
Sandra Portella Montardo, Patrícia B. Scherer Bassani e Débora
Nice Ferrari Barbosa
- 32 ENVELHECIMENTO BEM-SUCEDIDO, CULTURA E
PERSONALIDADE**
Geraldine Alves dos Santos
- 46 ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E DEMOCRACIA NO BRASIL**
Everton Rodrigo Santos
- 60 DIVERSIDADE, CONFLITOS SOCIAIS E DIREITOS HUMANOS**
Margarete Fagundes Nunes e Saraí Patrícia Schmidt
- 73 DESAFIOS PARA A INCLUSÃO NO BRASIL**
Regina de Oliveira Heidrich
- 83 RANÇOS E AVANÇOS SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL, GÊNERO E
SEXUALIDADE NA ESCOLA**
Denise Regina Quaresma da Silva
- 98 OS AUTORES**



APRESENTAÇÃO DA OBRA

Entendemos que os conceitos de Diversidade e Inclusão exigem estudos avançados, seja para a construção de um corpus teórico específico, seja para a sustentação de um campo de conhecimento interdisciplinar. Em função disso, a área de concentração em Diversidade e Inclusão objetiva integrar à prática investigativa aspectos de ordem econômica e social que estão imbricados na forma como os sujeitos, grupos, instituições, governos e organizações constroem representações de si e dos outros, produzem discursividades, afirmam identidades e dão sentido e concretude às suas ações, sejam essas manifestas em nível micro ou macrossocial. Ao olhar para a Diversidade, buscando a Inclusão, consideram-se as interfaces entre Estado, movimentos sociais, linguagens, economia, tecnologias da informação, políticas públicas e inclusão social, sem perder de vista os processos de homogeneização e heterogeneização culturais, característicos das sociedades contemporâneas.

A partir desse cenário, este livro apresenta a produção de 11 professores/pesquisadores do Programa de Pós-graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale. O referido Programa forma mestres e doutores vinculados a três linhas de pesquisa, a saber: Saúde e Inclusão Social, Inclusão Social e Políticas Públicas e Linguagens e Tecnologias. Destacamos ainda que a presente obra é comemorativa aos 10 anos de trajetória do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da universidade Feevale.

O presente livro está estruturado em 7 capítulos abordando temáticas das três linhas de pesquisa do programa. O primeiro capítulo, de autoria dos professores Gustavo Roesse Sanfelice e Jacinta Sidegum Renner, trata das origens do conceito de Qualidade de vida, tendo como título **QUALIDADE DE VIDA: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS**. O texto aborda o conceito de Qualidade de vida em suas dimensões e mensuração com delineamento em relação a Qualidade de Vida no Trabalho (QVT).

O segundo capítulo, intitulado **TEMÁTICAS DA DISCIPLINA CIBERCULTURA E INCLUSÃO DIGITAL: ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DOS ALUNOS DE 2015 A 2017**, de autoria das professoras Sandra Portella Montardo, Patrícia Scherer Bassani e Débora Nice Ferrari Barbosa, apresenta uma reflexão sobre a interdisciplinaridade no contexto da disciplina Cibercultura e Inclusão Digital, a partir da análise das temáticas predominantes nos artigos desenvolvidos pelos alunos que cursaram a disciplina entre os anos de 2015 e 2017.

Em seguida, o terceiro capítulo, da pesquisadora Geraldine Alves dos Santos, intitulado **ENVELHECIMENTO BEM-SUCEDIDO, CULTURA E PERSONALIDADE**, apresenta uma discussão acerca do fenômeno do processo de envelhecimento a partir das perspectivas social e psicológica. A pesquisadora destaca que o ser humano está apresentando a tendência de aumento da expectativa média de vida e, portanto, a longevidade está se tornando um fenômeno que provoca muitas discussões e especulações sociais, econômicas, biológicas e emocionais.



O quarto capítulo, **ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E DEMOCRACIA NO BRASIL**, escrito pelo professor Everton Rodrigo Santos, tem o objetivo de contribuir para uma melhor compreensão das configurações e dos processos políticos em curso no Brasil, que têm levado à crise do Estado, de suas políticas públicas e da própria democracia no país. O autor alude para o fato de que, superadas as transições política, econômica e social nos últimos 30 anos, é necessário ajustar as relações entre o Estado e a Sociedade para que o Brasil avance.

Já no quinto capítulo, **DIVERSIDADE, CONFLITOS SOCIAIS E DIREITOS HUMANOS**, as pesquisadoras Margarete Fagundes Nunes e Saraí Patrícia Schmidt abordam os conceitos de diversidade, conflito social e direitos humanos, na perspectiva de apresentar inter-relações, aproximações e distâncias entre os múltiplos significados que os conceitos carregam. As pesquisadoras partem de uma reflexão sobre a origem científica do conceito de cultura e o entendimento acerca da diversidade cultural, sob o olhar da antropologia, mostrando as especificidades conceituais no interior de algumas escolas de pensamento e, ao final, assinalam alguns desafios contemporâneos para se pensar a diversidade cultural no contexto de um modelo de globalização excludente e desigual.

Regina Heidrich apresenta o sexto capítulo do livro, **DESAFIOS PARA A INCLUSÃO NO BRASIL**, abordando uma discussão acerca dos desafios para a inclusão no Brasil, concluindo que uma escola inclusiva precisa conscientizar seu corpo docente da relevância do momento que estamos vivendo e o quanto isso mudará os modelos de educação tradicionais.

Por fim, a pesquisadora Denise Regina Quaresma da Silva, no sétimo capítulo, intitulado **RANÇOS E AVANÇOS SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL, GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA**, apresenta um estudo de cunho teórico sobre gênero, sexualidade e educação sexual nas escolas. A pesquisadora busca problematizar as temáticas gênero, sexualidade e educação sexual nas escolas, estabelecendo reflexões sobre os cenários educativos, tendo como base teórica os Estudos de Gênero.

Essa coletânea de textos de onze pesquisadores doutores do Programa de Pós Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social apresenta diferentes olhares sobre a área da Diversidade e Inclusão, que perpassam diferentes campos temáticos, incluindo qualidade de vida, inclusão digital, envelhecimento, democracia, gênero, direitos humanos, cultura. Esperamos que os textos aqui apresentados possam contribuir para fomentar pesquisas na área de Diversidade e Inclusão, a partir de uma perspectiva interdisciplinar.

Boa Leitura!



QUALIDADE DE VIDA - APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS

Gustavo Roes Sanfelice

Doutor em Ciências da Comunicação

Jacinta Sidegum Renner

Doutora em Engenharia de Produção



Este texto posiciona o conceito de Qualidade de Vida (QV) como dimensão valorada tanto no campo social como nas estruturas governamentais, relacionando-o com indicadores de diversas matizes (condições de vida e estilo de vida). A QV trata tanto de questões objetivas como subjetivas da vida humana, sendo que investigadores e gestores públicos buscam avaliá-la como forma de representação de aspectos físicos, socioculturais e até mesmo materiais da população.

Sendo assim, inicialmente contextualizaremos as possíveis origens desse conceito polimorfo, QV, que se apresenta de maneira ambígua em relação a sua origem, com a sua vinculação inicial com a área da saúde. A Organização Mundial de Saúde – OMS –, em 1948, definiu a saúde como “um estado de bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença ou incapacidade”, instaurando a partir daí uma mudança de paradigma em relação ao conceito até então conhecido e praticado na Medicina (FLECK, 2000). Relata-se que os estudos sobre QV iniciaram nesse período, e a inclusão do termo como palavra-chave nas bases de dados médicos ocorreu em 1975 (BERLIM; FLECK, 2003).

Durante a década de 80, as pesquisas sobre avaliação médica começaram a contar com a participação dos cientistas sociais, que empregaram seus próprios conceitos e metodologias para investigar QV, um conceito tradicionalmente entendido como a satisfação com a vida como um todo ou satisfação geral (MUSSCHENGA, 1997). Logo o estudo sistemático da QV na Medicina começou no campo da Oncologia, onde os médicos se depararam pela primeira vez com o dilema entre o ganho na sobrevivência e os efeitos adversos dos tratamentos (BERLIM; FLECK, 2003).

Pedroso e Pillatti (2010) elucidam que a introdução da QV na área da saúde se deve a três fatores: o avanço tecnológico, que resultou em melhores condições de saúde e aumento da expectativa de vida; a mudança no contexto epidemiológico das doenças, com aumento na prevalência de doenças crônicas; e finalmente a mudança de paradigma sobre o ser humano, que passou a ser entendido como um organismo biopsicossocial a ser tratado em toda a sua complexidade.

Foi na década de 90 que estudiosos de várias áreas e nacionalidades chegaram nesse consenso, devendo considerar a multidimensionalidade e a subjetividade. A subjetividade trata-se da percepção do indivíduo referente a sua condição de saúde e demais aspectos relacionados ao seu contexto de vida, ou seja, a autoavaliação da sua situação em todas as dimensões relacionadas à QV. Dessa forma, conclui-se que a QV pode ser avaliada somente pelo próprio sujeito, diferente de como se pensava anteriormente, que ela devia ser avaliada por um observador, de preferência da área da saúde (SEIDL; ZANNON, 2004).

A multidimensionalidade refere-se à importância de reconhecer as diferentes dimensões presentes no construto, que têm sido investigadas continuamente por meio de pesquisas científicas e estudos empíricos e que, de acordo com Kuczynski e Assumpção Junior (2010), podem ser divididas em quatro áreas correlatas: física, funcional, emocional e social. Por conseguinte, surgem os mais variados instrumentos de avaliação de QV nas suas mais variadas dimensões. Entretanto, o conceito de QV apresenta diversas abordagens, sendo elas retratadas no próximo item deste texto.



O TERMO QUALIDADE DE VIDA (QV) E SUA MENSURAÇÃO

A revisão da literatura evidencia que o termo QV é utilizado de maneira ampla e algumas vezes errônea, como um termo genérico que abarca uma série de variáveis físicas e psicológicas, tais como funcionamento, estado de saúde, percepções, condições de vida, comportamento, felicidade, estilo de vida e sintomas. Pode, portanto, tornar-se uma vaga noção para um estado de bem-estar subjetivo com validade científica duvidosa (BERLIM; FLECK, 2003).

Na década de 90, o grupo responsável pela elaboração do WHOQOL (World Health Organization Quality of Life) elaborou o seguinte conceito: "Qualidade de vida é a percepção que o indivíduo tem da sua posição na vida, no contexto da cultura em que vive e do sistema de valores inerente e em relação com os seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações. É um conceito amplo influenciado de forma complexa pela saúde física da pessoa, seu estado psicológico, nível de independência, relacionamentos sociais e sua relação com características importantes do seu ambiente" (FLECK et al., 1999).

Para Lipp e Rocha (1996), QV se refere ao viver que é bom e compensador nas áreas social, afetiva, profissional e de saúde, sendo possível conquistá-la por meio do equilíbrio pessoal, da busca por relações interpessoais satisfatórias e da harmonia com o meio ambiente. Segundo Minayo, Hartz e Buss (2000), existe um patamar material mínimo e universal para que a QV seja possível, relacionado à satisfação das necessidades humanas básicas, como alimentação, acesso à água potável, habitação, trabalho, educação, saúde e lazer. Entretanto, reforçam os autores que todas as pesquisas feitas sobre QV incluem valores não materiais, como amor, liberdade, solidariedade e inserção social, realização pessoal e felicidade, fatores esses indispensáveis a sua concepção subjetiva.

A definição de Qualidade de Vida é algo muito discutido por vários estudiosos de diversificadas áreas da ciência, mas também é possível identificar debates sobre esse tema entre a população em geral. A definição mais comum entre a população é que se trata do bem-estar dos indivíduos tanto no aspecto econômico e social quanto no emocional. Compreendendo também várias áreas de conhecimento como "humano, biológico, social, político, econômico, médico, entre outros", considera-se o conceito de qualidade de vida muito amplo e também em construção de sua identidade (ALMEIDA; GUITIERREZ; MARQUES, 2012, p. 15).

A Qualidade de Vida (QV), segundo Pereira, Teixeira e Santos (2012), por mais que tenha surgido do interesse de estudiosos das áreas das Ciências Humanas e das Biológicas, é compreendida num sentido mais complexo do que somente saúde referente a problemas biológicos, pois esse seria apenas um dos quesitos que são considerados para calcular o nível de QV, já que saúde, conforme Fleck (2000), é definida pela Organização Mundial da Saúde não apenas como a ausência de doenças, mas também como a satisfação física, psicológica e social.

Considerando essas citações, é possível entender que não há somente um conceito sobre o tema qualidade de vida, contudo, pode-se classificá-la como boa ou ruim, levando em consideração alguns aspectos em relação a elementos objetivos e subjetivos. Ambos os aspectos têm diferentes características, por exemplo, a percepção objetiva são os



elementos concretos que podem, por meio da ação humana, ser transformados, como a moradia, o transporte, a alimentação, a educação, entre outras necessidades para a sobrevivência da população, vinculados ao acesso a bens e serviços, ou seja, às condições de vida. Por meio dessa perspectiva objetiva, é possível identificar os perfis socioeconômicos dos indivíduos, tendo como intuito a busca por ações para a melhoria da QV destes (ALMEIDA; GUTIERREZ; MARQUES, 2012).

Já o aspecto subjetivo, conforme os autores supracitados, além de também considerar os elementos concretos, deve levar em consideração os aspectos históricos, culturais e sociais, bem como a subjetividade do sujeito referente às suas condições, levando em conta os aspectos emocionais e a percepção de sua própria vida, relacionados aos sentimentos como felicidade, prazer, tristeza, entre outros.

Embora haja esses dois aspectos com características distintas, ao querer identificar o nível de qualidade de vida é preciso considerar ambos. Afirmando, assim, a OMS, que para definir a QV precisa-se abordar tanto a subjetividade do sujeito quanto a objetividade das condições materiais (ALMEIDA; GUTIERREZ; MARQUES, 2012).

Para Del Pino (2003), existem várias formas de conceituar a qualidade de vida:

- 1) Como qualidade das condições de vida (seria um componente objetivo);
- 2) Como a satisfação pessoal com as condições de vida (seria o componente subjetivo);
- 3) Combinação das condições de vida com a satisfação; e
- 4) Combinação das condições de vida e satisfação pessoal segundo o que considera o próprio sujeito em função da sua escala de valores e aspirações pessoais.

Para formar seu conceito, também foi necessário considerar a qualidade de vida de maneira genérica e a saúde. No primeiro caso, o seu entendimento é mais amplo e, conforme afirmado pela OMS (1998), a QV é a percepção da pessoa referente a sua vida em relação ao seu entorno, como a sociedade em que está inserido e também seus sentimentos e objetivos. Nesse caso, é possível perceber a amplitude do conceito. No entanto, nota-se, também, que se trata da relação do meio ambiente com os demais aspectos pessoais, como o físico, o psicológico, as relações sociais e as crenças. Logo, em relação à qualidade de vida relacionada à saúde, em seu *stricto sensu*, essa tem um significado mais simples e direto, pois é a associação à saúde de maneira patológica, ou seja, as doenças, bem como seus agravos e tratamentos (SOARES et al., 2011).

Essas duas tendências citadas por Soares et al. (2011), sendo qualidade de vida relacionada à saúde e no seu conceito genérico, geraram instrumentos para calcular o nível de QV dos indivíduos. No caso do genérico são utilizados questionários que não especificam somente situações relacionadas a problemas patológicos, mas sim que identificam a saúde num entendimento mais amplo. Um desses instrumentos é o *World Health Organization Quality of Life (WHOQOL)*.

Já se tratando da área da saúde, o interesse pelo conceito de qualidade de vida na área é relativamente recente e decorre dos novos paradigmas que têm influenciado práticas e políticas do setor da saúde nas últimas décadas, ao conceber que os determinantes e condicionantes do processo saúde-doença são multifatoriais e complexos. A saúde e



doenças são processos compreendidos como um *continuum* relacionado com aspectos econômicos, sociais e culturais em sua complexidade (SEIDL; ZANNON, 2004).

Outro elemento determinante deste despertar de interesse foi a mudança de perfil da morbidade e mortalidade, que indica o aumento da prevalência de doenças crônicas não transmissíveis – DCNT –, e os avanços nos tratamentos e as possibilidades efetivas de controle dessas doenças que têm levado ao aumento da expectativa de vida. Nesta condição, é necessário dimensionar não apenas os anos acrescidos à vida das pessoas, mas a vida efetivamente presente neste acréscimo, sob a ótica da subjetividade do sujeito (GASPAR; MATOS, 2008).

Outro indicador da ampliação do interesse pelo constructo de qualidade de vida é a crescente produção de conhecimento associada aos esforços de integração e de intercâmbio de investigadores e profissionais (SEIDL; ZANNON, 2004). Dentre estes, destaca-se o *WHOQOL GROUP* (1995) e o *The Health Behaviour of School-aged Children* (HBSC), promovidos pela OMS; o primeiro a nível mundial e o segundo exclusivamente na Europa e América do Norte, no final dos anos 80, exclusivamente com escolares, assim como o *KIDSCREEN GROUP*, este último mais recente e desenvolvido desde o início dos anos 2000 e com crescente aceitação em pesquisas com esta faixa etária (SEIDL; ZANNON, 2004).

Reitera-se que informações quanto à QV relacionada à saúde (QVRS) vêm despertando importante interesse da comunidade científica no campo da Epidemiologia e da Saúde Pública, com o propósito de complementar informações objetivas associadas às morbimortalidades a fim de direcionar ações e políticas públicas voltadas para promoção da saúde e qualidade de vida (SEIDL; ZANNON, 2004).

A saúde percebida é denominada Qualidade de Vida Relacionada com a Saúde (QVRS) ou *Health-Related Quality of Life* (HRQOL). É descrita como um constructo que engloba componentes do bem-estar e funções físicas, emocionais, mentais, sociais e comportamentais, percebidas pelas crianças e adolescentes e pelos seus pais ou responsáveis, portanto, mostra-se como uma característica que a diferencia de outros campos de investigação sobre qualidade de vida (GASPAR et al., 2006).

Outra discussão pertinente no campo da QV é a Qualidade de Vida relacionada ao Trabalho (QVT), tendo nos últimos anos sido destaque pela emergência da discussão de saúde nos mais diferentes fazeres no campo do trabalho. Essa abordagem será adensada no próximo subitem deste texto.

QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO - QVT

Antes de adentrarmos ao campo específico da qualidade de vida no trabalho, torna-se relevante iniciar o processo de discussão a partir do conceito de trabalho. Pode-se dizer que trabalho é um conjunto de atividades que o homem realiza para atingir determinado fim, sejam elas de origem produtiva ou criativa. Em geral, é associado a uma função profissional, ou seja, uma atividade remunerada. Dutra-Thomé e Koller (2014) afirmam que a concepção do conceito de trabalho vem do coletivo, contextualizado em um determinado contexto histórico, social e econômico e que está vinculado a uma atividade laboral. Não há como conceituar o trabalho sem nos referirmos ao clássico conceito de



Marx, que o define como a atividade sobre a qual o ser humano emprega sua força para produzir os meios para o seu sustento (MARX, 2013).

Quando se trata da contextualização histórica e cultural, Dutra-Thomé e Koller (2014) expõem que o trabalho decorre de uma relação polarizada, onde trabalhar por satisfação, reconhecimento e prosperidade econômica e social fazia com que se considerasse o trabalho algo digno. Porém, quando se trabalhava por necessidade, para se alimentar, o trabalho era considerado indigno.

O termo trabalho deriva do latim *tripalium*, que era um instrumento utilizado na lavoura no século VI, sendo que, em fins do mesmo século, passou a ser empregado também como um instrumento de tortura utilizado pelos romanos. Por isso, ainda hoje, muitas vezes o trabalho é relacionado com castigo, algo penoso, doloroso. Pode-se fazer uma divisão desse pensamento em antes e depois da Revolução Industrial, onde se desenvolveu e acelerou o processo de produção capitalista (SILVA, 2015). Alvarenga e Marchiori (2014), Dutra-Thomé e Koller (2014) e Silva (2015) não concordam na totalidade com essa premissa de que o trabalho tenha sido historicamente considerado um castigo, pois acreditam que, na maior parte das culturas, trabalhar era e é uma das questões que mais dignificam o ser humano.

Numa breve visualização de uma história recente, vemos que a partir do início da era industrial, as organizações de trabalho e os sistemas organizacionais sofreram inúmeras alterações, sempre na busca de evolução no processo produtivo, com variações das áreas de foco dos estudos. Segundo Delwing (2007), inicialmente os esforços eram voltados ao aumento da produtividade, e os primeiros grandes movimentos no campo do trabalho foram o taylorismo, fayolismo e o fordismo. O primeiro, apresentado por Taylor, buscava detectar métodos de trabalho para as tarefas de produção, a fim de aumentar a eficiência no tempo. Buscava separar o fazer e o pensar, como duas funções diferentes. Cada atividade deveria ser pensada pela gerência antes de ser executada. E o operador passa a ser um mero executor da tarefa planejada. O segundo, trazido por Fayol, focava mais nas tarefas administrativas e de gerência, enquanto Taylor focava das atividades meramente produtivas. Fayol defendia a divisão das tarefas, colocando as de organização também como operações que se repetiam. Já o terceiro, exposto por Ford, introduziu esteiras de montagem onde o operador não necessita mais se deslocar, e sim o trabalho a ser feito se desloca até ele. Esse sistema trazido por Ford ainda é a base dos sistemas produtivos de diversas empresas.

A abordagem sobre QVT está intrinsecamente relacionada aos modos de produção industrial, alguns desses começaram a ser pensados e planejados há mais de dois séculos, no entanto, apesar da evolução em diversos aspectos, principalmente no que tange à tecnologia, pode-se dizer que o Sistema de Produção Taylorista Fordista ainda está muito presente. Quando se trata de QVT, saúde e segurança no trabalho, a crítica ao sistema taylorista está fundamentada na realização de uma única tarefa ao longo de uma jornada de meses ou, muitas vezes, anos de trabalho. Isso está baseado nos pressupostos da Administração Científica do Trabalho, que preconizam que o trabalho fragmentado e a figura do super especialista levam ao maior rendimento produtivo. Em termos de saúde e qualidade de vida no trabalho, repetir a mesma tarefa durante muito tempo, em ter-



mos físicos, tende a exaurir as estruturas musculoesqueléticas, pois ocorre sobrecarga física e fadiga e, em decorrência, o adoecimento. No campo psicoemocional, realizar uma mesma tarefa (figura do super especialista) tende a levar à monotonia imposta pela alta repetitividade com utilização de gestos e movimentos sempre iguais, incorrendo também na falta de sentido do trabalho, pois o corpo automatiza os movimentos e ocorre um esvaziamento do conteúdo do trabalho, uma vez que, ao automatizar, não há mais necessidade de pensar e ou planejar o trabalho.

No campo da saúde e a relação com QVT, é importante considerar os aspectos mentais e psicossociais do trabalho. Para Alvarenga e Marchiori (2014), é preciso que o trabalhador esteja em um ambiente saudável e equilibrado, para que esse não afete sua saúde mental e por consequência sua integridade física. Os danos nos campos psíquico e físico são diferentes e têm causas distintas, porém, estão diretamente associados, visto que os problemas em um podem ter efeito direto no outro. Um fator relevante é a postura administrativa e gerencial. Como o trabalhador passa grande parte do seu tempo dentro da empresa, a forma como se relaciona com colegas e, principalmente, superiores e a forma como é tratado por eles interferem diretamente na sua satisfação com o convívio. O direito à saúde mental está ligado diretamente com a qualidade de vida no trabalho. Faz com que o profissional desenvolva seu trabalho com prazer e, conseqüentemente, com melhor qualidade. Conforme consta na convenção 155 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), “o termo ‘saúde’, com relação ao trabalho, abrange não só a ausência de afecções ou de doenças, mas também os elementos físicos e mentais que afetam a saúde e estão diretamente relacionados com a segurança e a higiene no trabalho” (BRASIL, 2017).

Os fatores que dizem respeito às condições de trabalho e decorrentes custos humanos (adoecimento e acidentes) relacionados ao modo como o trabalho é organizado em algumas atividades industriais, principalmente aquelas que ainda atuam com o Sistema Taylorista de Produção, podem estar relacionados à pouca qualificação, ao conteúdo e características das atividades e à divisão por um sistema produtivo muito objetivo e restrito, limitando a atuação do trabalhador a uma única operação. Portanto, decorrem disso fatores como desmotivação, adoecimento e absenteísmo que geralmente estão correlacionados com perda do significado do trabalho. Este sistema ainda é muito vigente na indústria calçadista e restringe a atuação do trabalhador implicando em perda do significado do trabalho, uma vez que executa uma mesma tarefa durante meses ou anos, quando não a vida inteira, enquanto sujeito trabalhador (RENNER; OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2006).

Embora tenhamos exemplificado algumas questões da organização do trabalho nas atividades de manufatura, de modo geral qualquer trabalho dentro de uma empresa, seja qual for o ramo a que pertence, depende de um sistema organizacional. Uma estrutura que direciona o funcionamento do todo. De acordo com Maia e Neto (2016), a estrutura organizacional define-se como o resultado do processo de divisão de hierarquia, especificação de atividades realizadas e o estabelecimento de um sistema de comunicação, de modo que os profissionais envolvidos possam exercer a autoridade que lhes compete ou executar as tarefas às quais são designados. Os autores expõem uma compilação de fatores que são, segundo eles, componentes da estrutura organizacional. Entre eles estão



a definição dos níveis hierárquicos, seus graus de competência e a amplitude de suas autoridades, a especificação da divisão das tarefas e a capacitação necessária para sua execução, os níveis e as formas de comunicação a serem implantados e o estabelecimento de metas e objetivos claros, tanto a níveis globais como especificamente a cada atividade. E eles colocam ainda fatores que podem ser condicionantes à estrutura, como o grau de diversificação de produtos e clientes, as tecnologias disponíveis, fatores ambientais, qualificação dos recursos humanos, entre outros.

Portanto, quando se planejam estratégias de promoção da qualidade de vida, há que se iniciar fazendo um contraponto em relação à desumanização e à falta de sentido do trabalho, que muitas vezes têm relação direta com o modo de produção e a organização do trabalho. Delwing (2007) corrobora isso quando menciona que em 1927 começaram a surgir movimentos para corrigir a desumanização do trabalho, baseados em estudos científicos aos quais os trabalhadores eram submetidos. Esta foi conhecida como escola de Recursos Humanos. Buscava sobrepor os aspectos psicológicos aos fisiológicos, mostrando que a motivação vem às pessoas principalmente por necessidade de aprovação, reconhecimento e de participação nos grupos nos quais está inserida.

Tendo em vista esta realidade e a necessidade das empresas adotarem estratégias de promoção da qualidade de vida no trabalho, uma das mais relevantes ações para melhorar as condições de trabalho é a intervenção ergonômica. Ergonomia é uma ciência que busca melhorias nos ambientes de trabalho de modo a manter a saúde e a capacidade produtiva. O principal objetivo da ergonomia é adaptar o trabalho ao ser humano, ao invés do ser humano ao trabalho (KROEMER; GRANDJEAN, 2005; IIDA, 2005). A base de uma intervenção ergonômica deve estar focada numa visão macroorientada e abrangente, envolvendo desde a adaptação dos postos de trabalho até questões organizacionais como a interferência no modo de produção industrial, no processo e na gestão de pessoas (RENNER; GUIMARÃES; OLIVEIRA, 2006). Todas essas ações resultam em maior qualidade de vida no trabalho.

Em termos conceituais, Wisner (1994) traz à discussão o fato de que “o saber do trabalhador está no mesmo nível do saber técnico científico e é condição indispensável para o sucesso da ação ergonômica”. Ainda, conforme disposto no Manual de Aplicação da NR 17 Comentada (2004), sobre *conforto*, no item 17.1, “Ergonomia é arte na qual são utilizados o saber técnico científico e o saber dos trabalhadores sobre sua própria situação de trabalho”. Neste contexto, configura-se a ergonomia participativa que considera os fatores humanos e organizacionais envolvidos no trabalho.

Em termos de atuação/intervenção ergonômica a partir da abordagem francesa da ergonomia, que é centrada na análise da atividade, esta contribui para a renovação dos enfoques em segurança do trabalho (GUÉRIN et al., 1997). A linha francesa da ergonomia considera que o trabalho prescrito (aquele que a empresa determina) e a diferença/discrepância com o trabalho real (aquele que realmente é realizado pelo trabalhador) é a demanda ergonômica, ou seja, encontra-se os problemas ergonômicos ao avaliar e comparar a atividade prescrita com a real.

O trabalho prescrito é a maneira como o trabalho deve ser executado: o modo de utilizar as ferramentas e as máquinas, o tempo concedido para cada operação, os modos



operatórios e as regras a respeitar; dificilmente corresponde exatamente ao trabalho real (DANIELLOU et al., 1989). O trabalho real é o efetivamente executado pelo trabalhador (Manual de Aplicação NR 17). Outro aspecto operacional do trabalho (tarefa real) é a necessidade de flexibilização do processo produtivo, já que a produção é garantida, principalmente nos casos de processos manufaturados, pelas habilidades dos trabalhadores em realizar os ajustes finos e o acabamento dos produtos, assim como de contornar os diversos incidentes que porventura aparecem durante o processo de trabalho.

Conforme exposto no Manual da NR 17 Comentado, “na prática, temos visto os trabalhadores guardarem zelosamente na gaveta os procedimentos prescritos e continuarem a improvisar para desempenhar bem a tarefa”. Isso configura a necessidade de flexibilizar a produção, considerando *o modus operandi* de cada trabalhador, ou seja, permite-se que a produção seja flexível o bastante para que as pessoas possam fazer do seu jeito, imprimindo a sua marca pessoal nas atividades. Isso não quer dizer que não se deva ter norma/regras de produção, até porque saber o rumo e as metas de produção são imprescindíveis para a organização individual e coletiva do trabalho. Ao considerar as particularidades “do fazer” de cada trabalhador, a tendência é que se obtenha maior sucesso nos resultados produtivos.

Neste contexto, vale salientar que para entender/avaliar a demanda ergonômica de uma atividade de trabalho é importante analisar a tarefa prescrita (o que está normatizada pela empresa) e compará-la com a tarefa real (aquela que o trabalhador efetivamente realiza), sendo que a diferença do prescrito e do real é a demanda ergonômica (problemas ergonômicos encontrados). Portanto, para elucidar as questões relacionadas à organização do trabalho, além de considerar as expressões verbais dos trabalhadores que opinam sobre o seu trabalho, há que se levar em conta a diferença encontrada entre a tarefa prescrita e a real.

Como a organização do trabalho envolve uma gama imensa de variáveis, a aplicação dos princípios da ergonomia relacionados às atividades nos reporta a um enfoque direcionado a uma unidade menor que é a atividade, o que facilita a análise, intervenção e validação de melhorias ergonômicas.

Portanto, a partir do exposto até então, é de senso comum que os velhos conceitos de ergonomia que preconizavam fundamentalmente a relação do trabalhador com a máquina, com os equipamentos e o ambiente físico já estão ultrapassados e foram substituídos por um novo paradigma, ou seja, a ergonomia fundamentada nos aspectos organizacionais. Neste sentido, há que se expor os pressupostos do Manual de Aplicação da NR 17 Comentada, que dizem respeito à análise da organização da produção baseada nos seguintes elementos: fluxogramas do processo, principais etapas e tarefas, arranjo físico, tecnologia, automação, metas produtivas, capacidade de produção, índice de produtividade, percentagem de refugo, percentagem de utilização da capacidade instalada, taxa de ocupação das máquinas, modelos de gestão, gestão de estoques, gestão da qualidade.

Por fim, pode-se inferir que é de certa complexidade indicar as premissas ergonômicas da organização do trabalho para uma empresa, com o propósito de manter a qualidade de vida, até porque cada empresa tem seu modo de ser, ou seja, é um “organismo vivo”, com suas variáveis de processo, de organização, de capital humano e de ambiente.



Portanto, o que se torna viável em termos de interferências organizacionais é a possibilidade de discutir alguns aspectos que podem e devem ser observados para que os trabalhadores possam trabalhar com saúde, segurança e qualidade de vida, sem perder de vista os resultados e a otimização da produção.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; GUTIERREZ, Gustavo Luis; MARQUES, Renato. **Qualidade de Vida: Definição, Conceitos e Interfaces com Outras Áreas de Pesquisa**. São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades – EACH/ USP, 2012. Disponível em: <http://each.uspnet.usp.br/edicoes-each/qualidade_vida.pdf>. Acesso em: 25 maio 2017.

BERLIM, Marcelo; FLECK, Marcelo Pio de Almeida. “Quality of life”: a brand new concept for research and practice in psychiatry. **Rev Bras Psiquiatr**. 2003;25(4):249-52.

DANIELLOU, F. et al. **Ficção e realidade do trabalho operário**. Rev. Bras. S. Ocup. 17 (68): 7-13, out./dez. 1989.

DEL PINO, Alberto Castellón Sánchez. Calidad de vida en la atención al mayor. **Revista Multidisciplinar de Gerontología**, La Rioja, Espanha, v. 13, n. 3, p. 188-192, 2003.

DELWING, E. B. Análise das Condições de Trabalho em uma Empresa do Setor Frigorífico a Partir de um Enfoque Macroergonômico. 2007. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

DUTRA THOME, Luciana e KOLLER, Silvia Helena. O significado do trabalho na visão de jovens brasileiros: uma análise de palavras análogas e opostas ao termo “trabalho”. *Revista Psicologia das Organizações e Trabalho*. 2014.

FLECK, Marcelo Pio de Almeida. The World Health Organization instrument to evaluate quality of life (WHOQOL-100): characteristics and perspectives. **Ciência & saúde coletiva**. 2000;5(1):33-8.

GASPAR, Tania. *et al.* Parent-child perceptions of quality of life: implications for health intervention. **Journal of Family Studies**, v.16, n. 2, 2010.

GASPAR, Tania.; MATOS, Margarida Gaspar. **Qualidade de Vida em Crianças e Adolescentes - Versão Portuguesa dos Instrumentos KIDSCREEN-52**. Cruz Quebrada: Aventura Social e Saúde, 2008.

GÜÉRIN, F. et al. Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia. São Paulo: Edgard Blücher, 2001.

Group TW. The World Health Organization quality of life assessment (WHOQOL): Position paper from the World Health Organization. 1995;41(10):1403–9.

IIDA, I. **Ergonomia: Projeto e Produção**. São Paulo: Edgard Blücher, 2005.

KROEMER, K, H, E; GRANDJEAN, E. – **Manual De Ergonomia: Adaptando o Trabalho ao Homem**, 5.ª Edição, Bookmann, 2005.



KUCZYNSKI, Evelyn, ASSUMPÇÃO Junior. Francisco Baptista. **Qualidade de Vida na Infância e na Adolescência** - Orientações para Pediatras e Profissionais da Saúde Mental. Porto Alegre: Artmed; 2010.

LIPP, Marilda, ROCHA, João Carlos. **Stress, Hipertensão e Qualidade de Vida**. 2a edição. Campinas: Papirus; 1996.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Manual de Aplicação da Norma Regulamentadora N° 17**. Brasília, 2002.

MARX, Karl. O Capital: crítica da economia política: Livro 1: o processo de produção do capital. São Paulo: Bontempo, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza, HARTZ, Zulmira Maria de Araújo, BUSS, Paulo Marchiori. Quality of life and health: a necessary debate. **Ciência & saúde coletiva**. 2000;5(1):7-18.

MUSSCHENGA, Albert. The Relation Between Concepts of Quality-of-Life, Health and Happiness. **J Med Philos**. 1997;22(1):11-28.

OMS. **Promoción de la salud**: glosario. Genebra: OMS, 1998.

PEDROSO, Bruno, PILATTI, Luiz Alberto. Avaliação de indicadores da área da saúde: a qualidade de vida e suas variantes. **Revista Eletrônica FAFIT/FACIC**. 2010;1(1): 1-9.

PEREIRA, Érico Felden; TEIXEIRA, Clarissa Stefani; SANTOS, Anderlei dos. Qualidade de Vida: Abordagens, conceitos e Avaliação. **Rev. Bras. Educ. fís. Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 2, p 241-50. abr/jun. 2012.

RENNER, J.A; GUIMARÃES, L.B.M; OLIVEIRA. P.A.B. Ergonomia como fator de transformação na cultura organizacional: um caso da indústria calçadista do RGS. 14º Congresso da ABERGO, 2006.

SEIDL, Eliane Maria Fleury, ZANNON, Célia Maria Lanna da Costa. Quality of life and health: conceptual and methodological issues. **Cad Saúde Pública**. 2004;20(2):580-8

SILVA, MARLON RIBEIRO. Humanização na área da saúde: um problema político ou cultural? *Revista Internacional de Humanidades Médicas*. Editora Common Groud, 2015.

SOARES, Ana. Helena Rotta; *et al*. Qualidade de Vida de Crianças e Adolescentes: uma Revisão Bibliográfica. **Rev. Ciência & Saúde Coletiva**, v. 16, n 7. p. 3197-3206. 2011.

WISNER, A. Por dentro do trabalho: ergonomia. **Método & técnica**. 1 ed. São Paulo : FTD/Oboré, 1987.



TEMÁTICAS DA DISCIPLINA CIBERCULTURA E INCLUSÃO DIGITAL: ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DOS ALUNOS DE 2015 A 2017

Sandra Portella Montardo

Doutora em Comunicação Social

Patrícia Scherer Bassani

Doutora em Informática na Educação

Débora Nice Ferrari Barbosa

Doutora em Ciência da Computação



Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a interdisciplinaridade “é entendida como uma convergência de duas ou mais áreas do conhecimento, não pertencentes à mesma classe, que contribua para o avanço das fronteiras da ciência e tecnologia” (CAPES, 2017, on-line). Além disso, é necessário que exista a transferência de “métodos de uma área para outra, gerando novos conhecimentos ou disciplinas e faça surgir um novo profissional com um perfil distinto dos existentes, com formação básica sólida e integradora”. (CAPES, 2017, on-line)¹. Portanto, conforme a CAPES (2017), a interdisciplinaridade tem como pilar uma forma de produção do conhecimento em que ocorrem as trocas teóricas e metodológicas, a geração de novos conceitos e metodologias e graus crescentes de intersubjetividade, visando a atender a multiplicidade dos fenômenos na atualidade.

A interdisciplinaridade é um conceito que está na gênese do Programa de Pós-graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social (PPGDiver). O PPGDiver organiza-se em torno da área de concentração Diversidade e Inclusão e em três Linhas de Pesquisa, a saber: a) Saúde e Inclusão Social; b) Linguagens e Tecnologias; c) Inclusão Social e Políticas Públicas.

Este capítulo apresenta uma reflexão sobre a interdisciplinaridade no contexto da disciplina Cibercultura e Inclusão Digital, que se insere na linha de pesquisa Linguagens e Tecnologias. O estudo aqui apresentado tem por objetivo identificar como a interdisciplinaridade proposta na disciplina Cibercultura e Inclusão Digital emerge nos artigos produzidos no contexto da mesma. Para tanto, busca-se sistematizar as temáticas predominantes nos artigos desenvolvidos pelos alunos que cursaram a disciplina entre os anos de 2015 e 2017. Acredita-se que a análise da produção científica dos alunos nesta disciplina permite que se obtenha um panorama das apropriações das teorias e métodos abordados em função de objetos de pesquisa pertinentes aos projetos desses alunos, o que, por sua vez, evidencia o caráter interdisciplinar não só do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social, mas também da própria disciplina.

Nesse sentido, este capítulo começa por apresentar a proposta da disciplina Cibercultura e Inclusão Digital. Em seguida, apresenta-se a análise dos trabalhos produzidos e sua articulação interdisciplinar.

SOBRE A DISCIPLINA CIBERCULTURA E INCLUSÃO DIGITAL

A disciplina Cibercultura e Inclusão Digital é oferecida como disciplina optativa na Linha de Pesquisa *Linguagens e Tecnologias* do PPGDiver desde seu início, em 2013. A ementa desta linha contempla os seguintes temas:

Esta linha tem como foco de investigação a linguagem e suas tecnologias, considerando a diversidade cultural da sociedade contemporânea e como nela se manifestam os processos de exclusão/inclusão, que se expressam nas interações sociais e nas relações entre produção, distribuição e consumo de produtos culturais. A linha contempla, assim, as práticas sociais que permeiam o cotidiano e as mani-

¹ Disponível em: <http://capes.gov.br/images/documentos/Relatorios_quadrienal_2017/RELATORIO_QUADRIENAL_INTERDISCIPLINAR.pdf>. Acesso em: 01 set. 2019.



festações culturais, percebidas e interpretadas, simultaneamente, como meios de concepção do real e de sua representação. Portanto, é no âmbito das linguagens e de suas tecnologias que se abordam a diversidade cultural e suas formas de exclusão e inclusão a partir das seguintes temáticas: memória social e identidades, representações e cotidiano, comunicação e práticas sociais mediadas, narrativas verbais e audiovisuais, tecnologias na educação, economia criativa².

Nesse contexto, as pesquisadoras que compõem essa Linha de Pesquisa são doutoras das seguintes áreas de conhecimento: Informática na Educação (2), Ciência da Computação (1), Educação (1), Letras (1) e Comunicação Social (1)³. Entre essas pesquisadoras, as responsáveis pela disciplina Cibercultura e Inclusão Digital são doutoras em Ciência da Computação⁴, Informática na Educação⁵ e em Comunicação Social⁶.

A ementa da disciplina Cibercultura e Inclusão Digital é a seguinte:

A disciplina envolve o estudo das teorias da cibercultura e da tecnologia digital como constituição e manifestação de diversidade. Aborda apropriações das ferramentas de socialização online e da cultura da colaboração na sociedade em rede e suas consequências como fator de inclusão social. Problematisa os métodos de pesquisa, visando à proposição de novas abordagens teóricas⁷.

Frente à ementa, cabe esclarecer em que sentidos são apreendidos os conceitos de Cibercultura e de Inclusão Digital no âmbito da referida disciplina.

O conceito de Cibercultura é continuamente debatido, em parte, porque pode ser apreendido em sentidos diversos, como mostram Amaral e Montardo (2010) ao destacarem autores como Lemos (2002), Macek (2005), Felinto (2007) e Rüdiger (2008).

Em *As teorias da Cibercultura*, Rüdiger (2011) enfatiza que a Cibercultura designa “o conjunto dos fenômenos cotidianos agenciado ou promovido com o progresso das telemáticas e seus maquinismos”, podendo ser definida como “a formação histórica, ao mesmo tempo prática e simbólica, de cunho cotidiano, que se expande com base no desenvolvimento das novas tecnologias de eletrônicas de comunicação” (RÜDIGER, 2011, p.10). A partir desse conceito, o autor (2011) discorre sobre as apropriações do termo por diversos autores contemporâneos de filiações teórico-metodológicas variadas.

² Ementa da Linha de Pesquisa Linguagens e Tecnologias. Disponível em: <<http://www.feevale.br/pos-graduacao/programa-de-pos-graduacao-em-diversidade-cultural-e-inclusao-social/linhas-de-pesquisa>>. Acesso em: 24 nov. 2017.

³ Professores do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Social e Inclusão Social. Disponível em: <<http://www.feevale.br/pos-graduacao/programa-de-pos-graduacao-em-diversidade-cultural-e-inclusao-social/coordenacao-e-corpo-docente>>. Acesso: em 24 nov. 2017.

⁴ Prof. Dra. Débora Barbosa é bacharela em Análise de Sistemas (UCPel) e mestre e doutora em Ciência da Computação (UFRGS). É Bolsista de Produtividade em Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora (CNPq). Pesquisa sobre Tecnologias Educacionais e Sociais e Sistemas Móveis e Ubíquos voltados para a Educação.

⁵ Prof. Dra. Patrícia Scherer Bassani é bacharela em Informática (Unisinos), mestre em Educação (PUCRS) e doutora em Informática na educação (UFRGS). Pesquisa sobre Tecnologia Educacional com ênfase na Educação a Distância (EaD) e Informática na Educação.

⁶ Prof. Dra. Sandra Montardo é bacharela em Comunicação Social, Habilitação em Publicidade e Propaganda (UFSM), mestre e doutora em Comunicação Social (PUCRS). Pelo viés da Comunicação Digital e socialização online, aborda plataformas digitais, inclusão digital e linguagem e memória em mídias digitais.

⁷ Ementa da disciplina Cibercultura e Inclusão Digital. Disponível em: <<http://www.feevale.br/pos-graduacao/programa-de-pos-graduacao-em-diversidade-cultural-e-inclusao-social/estrutura-curricular>>. Acesso em: 24 nov. 2017.



De forma mais pragmática, como demonstram Amaral e Montardo (2010), Foot (2010) relaciona os estudos de cibercultura no que diz respeito às práticas possíveis na web:

Uma maneira de se abordar estudos de Cibercultura é focar nas relações, padrões, meios e ferramentas de produção e troca cultural online. Vista como um conjunto em expansão de estruturas que viabilizam e manifestam a produção de cibercultura, a natureza hiperlinkada, colaborativa efêmera da Web, desafia as abordagens tradicionais da pesquisa sobre intercâmbios sociais, políticos e culturais. Estudos Culturais da Web podem se beneficiar de novos métodos de análise de forma e conteúdo da Web, juntamente com processos e padrões de produção, distribuição, uso e interpretação dos fenômenos próprios da Web (FOOT, 2010, p. 11).

Em projeto⁸ desenvolvido no âmbito do Mestrado em Inclusão Social e Acessibilidade, curso profissional que antecedeu o que hoje é o Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social, a partir da problematização de vários conceitos de Inclusão Social e Inclusão Digital via Acessibilidade Digital, propôs-se um alinhamento teórico entre esses termos (MONTARDO; PASSERINO, 2007). Dessa discussão, emergiu um conceito que entende a inclusão social como um processo contínuo em busca de qualidade de vida (LADEIRA; AMARAL, 1999), que visa atingir a autonomia de renda, desenvolvimento humano e equidade (SPOSATI, 1996). Entende-se que uma redistribuição da riqueza social e tecnológica para os cidadãos (AZEVEDO; BARROS, 2004) seria o resultado desse processo. Nesse contexto, a inclusão digital pode ser interpretada como uma faceta da inclusão social que prevê, mais do que apenas proporcionar o direito de acesso ao mundo digital para o desenvolvimento intelectual, promover espaços para práticas culturais significativas que tornem os participantes letrados digitalmente. De acordo com Warschauer (2006), trata-se de utilizar a capacidade técnica de atuar na web para criar e produzir significados e atribuir sentidos para seus usos (WARSCHAUER, 2006).

Quanto aos conteúdos abordados na disciplina Cibercultura e Inclusão Digital, tem-se os seguintes módulos constitutivos: Inclusão Digital; Mobilidade, Ubiquidade e Aprendizagem Ubíqua; Metodologias de Pesquisa na Internet.

Módulo 1 – Inclusão Digital

Neste módulo são apresentados e discutidos os resultados das pesquisas nacionais desenvolvidas pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros (TIC Domicílios), sobre o uso das tecnologias na educação (TIC Educação) e dados sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil (TIC Kids Online). Estas pesquisas apresentam o cenário atual do acesso e do uso de computadores e de internet no Brasil.

O debate sobre o sujeito na cibercultura perpassa pela reflexão sobre o conceito de nativos/imigrantes digitais, proposto por Prensky (2001), e pelo conceito de visitantes/residentes, proposto por White e Le Cornu (2011) (BASSANI et al., 2017). Prensky (2001)

⁸ Inclusão Social via socialização online de Pessoas com Necessidades Especiais (PNE), projeto liderado pela Prof. Dra. Sandra Portella Montardo e contemplado com recursos do Edital MCT/CNPq 14/2008 – Universal. Processo: 474185/08-7.



afirma que a rápida disseminação das tecnologias digitais nas últimas décadas do século XX mudou profundamente a forma como os alunos pensam e processam informações. Prensky (2001) cunha o termo nativo digital para identificar os sujeitos que nasceram nessa época. Esse conceito se contrapõe ao de imigrantes digitais que, conforme o autor, são aqueles sujeitos que não tiveram esta experiência e falam uma linguagem desatualizada. Muitas críticas são feitas a esta classificação entre nativos e imigrantes digitais, especialmente pela articulação feita por Prensky (2001) entre a idade dos sujeitos e as suas (possíveis) competências computacionais (BENNETT et al., 2008, WHITE; LECORNU, 2011). White e Le Cornu (2011) propõem uma nova tipologia para o engajamento on-line: visitantes e residentes. Essa tipologia está baseada em uma metáfora de ferramenta, lugar e espaço. Nesse caso, visitantes usam a internet como uma caixa de ferramentas, selecionam e usam o que precisam, enquanto os residentes usam a web como um espaço de interação. Quando os residentes fazem *logoff* (desconectam-se), aspectos de sua *persona* permanecem na rede, pois eles deixam rastros.

Por fim, o módulo oportuniza a reflexão e o debate sobre a cultura da conectividade, a partir dos conceitos de espaços de lugares e espaços de fluxos (CASTELLS, 1999). Para Castells (1999), “um lugar é um local cuja forma, função e significado são independentes dentro das fronteiras da contiguidade física” (p. 512). Por outro lado, “o espaço de fluxos é a organização material das práticas sociais de tempo compartilhado” (p. 501). Esses conceitos sustentam a discussão sobre comunidades virtuais, tema que fecha este módulo.

Módulo 2 – Mobilidade, ubiquidade e aprendizagem ubíqua

Neste módulo são apresentados e discutidos conceitos envolvendo a mobilidade e a ubiquidade, considerando uma perspectiva de impacto social, cultural e tecnológico das tecnologias envolvendo essas temáticas. No campo da inclusão social, aborda-se a questão das aprendizagens e potencialidades a partir da imersão social nessas tecnologias, refletindo a sociedade e seus sujeitos imbricados em um mundo móvel e ubíquo e o modelo de escola no qual esses estão inseridos.

Neste sentido, dá-se ênfase na aplicação dessas tecnologias no contexto educacional, considerando a Escola espaço importante para inclusão social do sujeito na cultura digital. Para este debate, utilizamos autores referência na área, bem como produções intelectuais das professoras envolvidas. Para Saccol et al. (2010) e Barbosa (2007), a Aprendizagem com Mobilidade (ou *mobile learning – m-learning*) tem como elemento principal a possibilidade de mobilidade do sujeito que aprende (entendido como aprendiz), permitindo que este acesse informações em qualquer lugar, apoiado pelas tecnologias digitais⁹. O uso de dispositivos móveis nos processos educativos potencializa a possibilidade de o sujeito levar consigo o objeto de estudo ou poder acessá-lo de qualquer lugar. A aprendizagem com mobilidade é a evolução natural do *e-learning*¹⁰ e possui o potencial de

⁹ Os autores Saccol, Schlemmer e Barbosa (2010) usam o termo Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação Móveis e Sem fio. Nesta seção, vamos usar o termo Tecnologias Digitais para denominar toda a tecnologia digital que é utilizada em processos educacionais envolvendo a mobilidade e a ubiquidade.

¹⁰ Enquanto no *e-learning* se trabalha basicamente com ambientes de aprendizagem acessíveis por redes de computadores, no *m-learning* se utiliza dispositivos móveis sem fio para promover a comunicação e a interação on-line entre estu-



tornar a aprendizagem mais acessível e flexível (SANTAELLA, 2013). Por sua vez, a Aprendizagem Ubíqua (ou *ubiquitous learning – u-learning*) une a Aprendizagem com Mobilidade e o uso de sensores e mecanismos de identificação de localização, integrando o aprendiz com os elementos do contexto/espço em que ele se encontra. Sistemas de Aprendizagem Ubíqua conectam objetos reais e virtuais, pessoas e eventos, buscando suportar uma aprendizagem contínua, contextualizada e significativa. A essência da Aprendizagem Ubíqua está em perceber o conhecimento presente no dia-a-dia das mais diferentes formas e em diferentes locais, relacionando esse conhecimento com os processos educacionais direcionados ao aprendiz (BARBOSA, 2007). Autores como Santaella (2010, 2013) entendem que a aprendizagem ubíqua é um processo aberto, dinâmico, mais informal e que o aprendiz tem um papel fundamental, pois, segundo ela, neste tipo de aprendizagem o aprendiz tem completa autonomia sobre seu aprendizado. Para isso, Santaella discute o conceito de lugar e espaço, fundamental quando analisamos a questão da mobilidade e da ubiquidade, além desses conceitos imbricados com a questão da cultura digital e da semiótica.

Módulo 3 – Metodologia de Pesquisa na Internet

Neste módulo são apresentados e analisados estudos sobre Análise de Redes Sociais e Etnografia. No entanto, para que seja viável apresentar esses métodos, é necessário que, antes, abordem-se conceitos e apropriações de redes sociais na internet e de sites de redes sociais.

Recuero (2009) apoia-se em vários autores para, de forma resumida, propor que redes sociais são metáforas para se entender como se constituem os grupos sociais. Nesse sentido, Recuero, Bastos e Zago (2015) abordam redes sociais como “uma forma de olhar os grupos sociais, onde se percebem as relações e os laços sociais como conexões e os indivíduos como atores que estão unidos por essas conexões, formando o tecido social” (RECUERO et al., 2015). Boyd (2010) e Recuero (2012), citadas por Recuero, Bastos e Zago (2015), enfatizam que a principal diferença entre redes sociais off-line e on-line é que, nas do segundo tipo, torna-se possível publicar e arquivar conteúdos das trocas, e, posteriormente, recuperá-los e buscá-los.

Ellison e Boyd (2013) conceituam sites de redes sociais designando-os como plataformas de comunicação em rede nas quais os usuários:

Possuem perfis de identificação única que consistem em conteúdos produzidos pelo usuários, conteúdos fornecidos por outros usuários e/ou dados fornecidos pelo sistema; 2) podem articular publicamente conexões que podem ser vistas e cruzadas por outros; e 3) podem consumir, produzir e/ou interagir com fluxos de conteúdo gerados por usuários fornecidos por suas conexões no site (Ellison; Boyd, 2013, p. 158).

dantes e destes com seu contexto (Saccol; Schlemmer, Barbosa, 2011). Neste sentido, a Aprendizagem com Mobilidade, ou *m-learning*, expande as potencialidades do *e-learning* a partir da possibilidade de acesso aos recursos educacionais através de dispositivos móveis e redes sem fio.



Importa chamar a atenção, ainda, para o fato de que os sites de redes sociais, como Facebook e Instagram, não se resumem a redes sociais na Internet em si, mas, antes, tornam essas redes públicas.

Em sites de redes sociais, pode-se identificar fenômenos sociais e culturais diversos que podem ser apreendidos de variadas formas. Os métodos para apreensão e análise de fenômenos que podem ser interpretados como inclusivos em um sentido amplo e que são privilegiados nesta disciplina são: Análise de Redes Sociais e Etnografia.

Pode-se dizer que a Análise de Redes Sociais tem por objetivo identificar padrões das relações entre os atores de determinado contexto social. Portanto, o seu foco, como mostram Recuero, Bastos e Zago (2015), é nos “estudos das conexões e dos atributos que essas conexões promovem” (RECUERO et al., 2015, p. 40), e não na ação individual. As conexões, laços sociais ou, ainda, arestas, como apontam Silva e Stabile (2016), podem ser observadas em termos de relações sociais, interações e similaridades e, conforme Borgatti et al. (2009), Silva e Stabile (2016), apresentam uma série de ferramentas para coleta, visualização, processamento e monitoramento de dados que podem ser utilizadas na perspectiva de Análise de Redes Sociais aplicada na Internet.

Finalmente, quanto à Etnografia, existe uma série de abordagens e definições. Zanini (2016, p. 171) aponta que, etimologicamente, etnografia significa estudo descritivo da cultura de grupos sociais. No que tange ao objetivo deste capítulo, vale destacar o que sugere Hine (2005), de que a etnografia consiste na sistematização em dados da experiência de observação para a captura de uma performance de comunidade. Amaral, Frago e Recuero (2011) abordam a etnografia a partir de um modelo comunicacional

[...] que leva em conta seu contexto e as culturas que nela se desenvolvem, no qual estão inseridas conversações, práticas e negociações simbólicas cuja observação sistemática e a investigação interpretativa nos ajudam a decompor e desvendar padrões de comportamento social e cultural (AMARAL; FRAGOSO; RECUERO, 2011).

A partir dessas definições, deduz-se alguns aspectos fundamentais da etnografia, no que se refere à análise de um grupo específico e no alto grau de subjetividade envolvido. Zanini (2016) propõe etapas para aplicar a etnografia em sites de redes sociais.

MÉTODO DE DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO

As leituras e discussões realizadas nos módulos 1, 2 e 3 orientam o desenvolvimento de uma proposta de Estudo Dirigido, onde os alunos buscam uma aproximação entre as temáticas abordadas e discutidas na disciplina e o seu objeto de pesquisa na dissertação ou tese. Ao fim, os estudos individuais são compartilhados por meio de um seminário e pela elaboração de artigo no formato do Seminário de Pós-Graduação da Universidade Feevale.



PERCURSO METODOLÓGICO

Neste estudo buscamos verificar de que maneira a interdisciplinaridade proposta na disciplina emerge nos artigos desenvolvidos como requisito final da disciplina, a partir do material produzido nas três últimas edições da disciplina: 2015/01, 2016/01 e 2017/01. Os artigos estão disponíveis para acesso privado no ambiente virtual de aprendizagem Blackboard.

Este estudo, de abordagem qualitativa, envolveu a análise dos artigos desenvolvidos, a fim de identificar o recorte disciplinar explorado pelos alunos na condução do diálogo interdisciplinar proposto.

A amostra envolveu 29 artigos, assim distribuídos: a) turma 2015/01, 6 artigos; b) turma 2016/01, 14 artigos; c) turma 2017/01, 9 artigos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As tabelas 1, 2 e 3 apresentam o título, o tema e o recorte disciplinar predominante dos artigos produzidos como trabalho final da disciplina Cibercultura e Inclusão Digital.

Tabela 1. Turma: 2015/01

Título do artigo	Tema	Recorte disciplinar predominante
Dispositivos móveis e ludicidade: integrando tecnologias e o lúdico nos processos de ensino e aprendizagem	Smartphones em contexto não escolar	Educação
Estudo netnográfico de uma associação de portadores de DPOC no Facebook	Análise de rede social no Facebook	Psicologia
Pedagogia crítica e paradigma reflexivo: objetivando a subjetivação	Técnicas pedagógicas da pedagogia crítica e reflexiva em ambiente educacional profissionalizante técnico	Educação
O uso de dispositivos móveis como ferramenta de informação, comunicação e apoio no aprendizado de alunos da EJA do ensino fundamental	Pesquisa exploratória sobre uso de dispositivos móveis na EJA	Educação
A importância do letramento digital na formação inicial de professores de geografia: análise e comparação entre documentos institucionais do MEC e UNESCO e a realidade dos formandos.	Formação de professores de geografia e tecnologias digitais	Educação
Consumo colaborativo do tempo: as interações na rede Bliive	Práticas de consumo – pesquisa documental	Comunicação



Tabela 2. Turma: 2016/01

Título do artigo	Tema	Recorte disciplinar predominante
Análise de gamificação em redes sociais gamificadas	Gamificação em redes sociais	Educação
Questões sobre tipografia em interfaces gráficas: apontamentos a partir de proposta de aplicativo voltado à terceira idade	Relações entre tipografia e interfaces digitais voltadas a idosos	Design (e Saúde)
Dos discursos nas redes sociais: uma análise da repercussão do caso Bauducco na página do Leonardo Sakamoto	Publicidade abusiva destinada a crianças	Comunicação
As redes sociais e o hip hop: suas contribuições para a ressignificação da identidade do jovem pobre	Pesquisa exploratória sobre redes sociais e hip-hop	Educação
Privacidade e segurança na internet: a postura do adolescente e uma breve apresentação dos jogos digitais como meio educador	Pesquisa exploratória sobre privacidade e segurança na internet	Computação
O uso de conteúdos publicados em sites de redes sociais como suporte em sala de aula	Estudo de caso com hashtags #impeachment e #golpe	Comunicação
As políticas públicas de geração de trabalho e renda e suas articulações na web e nos espaços de mídias sociais	Utilização da web e dos espaços de mídias sociais para geração de trabalho e renda na economia popular solidária	Ciência Política
O declínio do corpo no brincar contemporâneo: a criança e os aparelhos tecnológicos digitais	O lugar do corpo no brincar contemporâneo	Psicologia
Contribuições dos jogos digitais para o idoso	Pesquisa exploratória sobre jogos & idosos	Saúde
Análise da utilização de dispositivos móveis por pessoas idosas	Benefícios do acesso à internet/ dispositivos móveis na qualidade de vida dos idosos	Saúde



A influência e o uso da tecnologia na construção da identidade do jovem	Formação de identidade dos jovens	Psicologia
O uso das TICs como recurso pedagógico na EJA: uma construção importante	Pesquisa exploratória, com levantamento bibliográfico sobre usos das tecnologias digitais no contexto da EJA	Educação
Ciberativismo no Facebook: análise da página do Coletivo Fanon como intelectual orgânico	Estudo sobre o ciberativismo da página do Coletivo Fanon	Comunicação
Análise dos aplicativos para dispositivos móveis usados por crianças do 4º ano do ensino fundamental e a possibilidade de inserção na prática pedagógica do professor	Levantamento de aplicativos utilizados pelos alunos e a possibilidade de inserção destes em práticas pedagógicas	Educação

Tabela 3. Turma 2017/01

Título do artigo	Tema	Recorte disciplinar predominante
O uso das tecnologias nas aulas de Educação Física escolar	Pesquisa exploratória sobre uso das tecnologias digitais nas aulas de Educação Física	Educação
Revisão exploratória de literatura em jogos digitais voltados para estimulação do controle inibitório em crianças do ensino fundamental	Pesquisa exploratória sobre jogos digitais para controle inibitório	Educação (e Psicologia)
Avaliação do uso de <i>games</i> à luz das teorias de envelhecimento bem-sucedido	Pesquisa exploratória bibliográfica sobre possíveis relações entre o uso de <i>games</i> e o envelhecimento	Saúde
Entre o livro e o ecrã: do uso e da confiabilidade nos arquivos digitais	Reflexão sobre o surgimento da escrita, chegando aos dias de hoje, com as tecnologias da informação	Arquivologia
O uso das redes sociais por mulheres em situação de violência de gênero	Possibilidades e limitações das redes sociais por mulheres em situação de violência de gênero	Psicologia
O diagnóstico do transtorno do espectro autista no Facebook: dinâmicas de socialização na página "autismo e realidade"	Etnografia no Facebook: análise de uma página sobre autismo	Saúde (e Psicologia)



Novas relações de trabalho? A uberização do trabalho humano na perspectiva da cibercultura	Tecnologias disruptivas e a exploração do trabalho humano	Direito
Pressupostos conceituais de sociedade em rede no plano de governo "Unidade Popular pelo Rio Grande"	Análise de conteúdo do plano de governo RS à luz dos estudos da sociedade em rede	Ciência Política
Filme de animação Procurando Dory como motor de cibercontecimentos	Pesquisa etnográfica sobre como a reverberação de conteúdos sobre o filme Procurando Dory em redes sociais repercutiu em matérias jornalísticas	Comunicação

A Tabela 4 apresenta os artigos classificados conforme recorte disciplinar predominante, com base nas Tabelas 1 a 3.

Tabela 4. Recorte disciplinar evidenciado nos artigos

Recorte disciplinar predominante	2015/01	2016/01	2017/01	Total
Educação	4	4	2	10
Psicologia	1	2	1	4
Comunicação	1	3	1	5
Saúde	-	2	2	4
Computação		1	-	1
Ciência Política	-	1	1	2
Design		1	-	1
Direito	-	-	1	1
Arquivologia		-	1	1
Total	6	14	9	29

Considerando-se os dados apresentados na Tabela 4, verifica-se que as áreas da Educação, Psicologia, Comunicação e Saúde se destacam na condução do diálogo interdisciplinar proposto pelos alunos nos estudos realizados na disciplina Cibercultura e Inclusão Digital.

É relevante destacar, entretanto, que os alunos matriculados nesta disciplina, que é eletiva, são predominantemente acadêmicos vinculados às linhas de pesquisa Linguagens e Tecnologias e Saúde e Qualidade de Vida.

Com base em uma análise mais detalhada envolvendo o título e a temática dos artigos produzidos, verificamos que a interdisciplinaridade se efetiva a partir de duas perspectivas complementares:



a) na aproximação entre a área de estudos de origem do acadêmico e a área de abrangência da linha de pesquisa ao qual este sujeito está vinculado;

b) na aproximação entre a área de estudos de origem do sujeito, o foco da linha de pesquisa e os estudos na área de Cibercultura e Inclusão Digital.

Evidencia-se também a experimentação de metodologias de pesquisa na internet, conforme estudos desenvolvidos no Módulo 3 da disciplina.

Assim, os trabalhos desenvolvidos consolidam a perspectiva interdisciplinar inerente no PPGDiver e enfatizam a ideia de que, uma vez que vivemos em uma cultura digital, todas as áreas do conhecimento se relacionam, de alguma forma, com os elementos da Cibercultura.

Além disso, do ponto de vista do PPGDiver, podemos identificar que a linha de pesquisa de Inclusão Social e Políticas Públicas, dentro do contexto das áreas disciplinares abordadas, tem potencial para uma aproximação maior com as temáticas da cibercultura e das tecnologias. Vale ressaltar que alguns trabalhos que envolvem a área disciplinar Educação estão dentro do contexto da referida linha, o que demonstra que esta aproximação está em crescente nos últimos anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina Cibercultura e Inclusão Social é, por natureza, interdisciplinar. Nessa perspectiva, oportuniza também a condução de um diálogo interdisciplinar com as diferentes áreas que emergem nos estudos no âmbito do PPGDiver.

A organização da disciplina em módulos complementares e inter-relacionados e a proposta de estudo dirigido potencializam a articulação entre os estudos propostos na disciplina e as diferentes áreas de pesquisa dos alunos.

Portanto, esta (inter)disciplina apresenta um cenário que potencializa a emergência de diferentes discussões e percepções à luz do cenário da cultura digital.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. MONTARDO, S.P. Pesquisa em Cibercultura e Internet. Estudo exploratório-comparativo da produção científica da área no Brasil e nos Estados Unidos. In: **Revista Conexão. Comunicação e Cultura**. UCS, Caxias do Sul, v. 9, n. 18, jul. –dez. 2010. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/view/618/457>. Acesso em: 03 de janeiro 2018.

AMARAL, A. FRAGOSO, S. RECUERO, R. **Métodos de pesquisa para Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

AZEVEDO, P. H.; BARROS, J. F. O nível de participação do Estado na gestão do esporte brasileiro como fator de inclusão social de pessoas portadoras de deficiência. In: **Revista Brasileira de Ci e Movimento**. Brasília, v. 12, n. 1, p. 77-84. Jan/Mar 2004.

BARBOSA, D. N. F. Um modelo de educação ubíqua orientado à consciência do contexto do aprendiz. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Informática. Programa de Pós-Graduação em Computação. **Tese**, 2007.



BASSANI, Patrícia. B. Scherer; ZUCCHETTI, D. T. ; MARX, Yohana. Visitantes e residentes: engajamento on-line e práticas com tecnologias nos cursos de licenciatura. **Informática na Educação**, v. 20, p. 12-33, 2017.

BOYD, D. Social Network Sites as Networked People: Affordances, dynamics, and implications. In: PAPACHARISSI, Z. (Org.). **Networked Self: Identity, Community, and Culture** nos Social Network Sites, 2010, p. 39-58.

ELLISON, N.; BOYD, D. Sociality through Social Network Sites. In: DUTTON, W. H. (Org.). **The Oxford Handbook of Internet Studies**. Oxford: Oxford University Press, 2013, p. 151-172.

FELINTO, E. Sem mapas para esses territórios: a cibercultura como campo do conhecimento. In: FREIRE FILHO, J.; HERSCHMANN, M. (Org.). **Novos rumos da cultura da mídia: indústrias, produtos, audiências**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007. p. 227-242.

FOOT, K. Web sphere analysis and cyberculture studies. in: NAYAR, P. K. (org.). **The new media and cybercultures studies anthology**. Malden: Blackwell, 2010. p. 11-18.

HINE, C. **Virtual Methods**. Issues in social research on the Internet. New York: Berg Publishers, 2005.

KLEIN, Julie Thompson. Interdisciplinarity and complexity: an evolving relationship. **E-CO**, v.6, n.1-2, 2004

LADEIRA, F.; AMARAL, I. **A educação de alunos com multideficiência nas Escolas de Ensino Regular**. Coleção Apoios Educativos. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica, 1999.

LEMOS, A. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MACEK, J. **Defining cyberculture**. 2005. Disponível em: <http://macek.czechian.net/defining_cyberculture.htm>. Acesso em: 3 out. 2017.

MONTARDO, S.P. Netnografia e Análise de Redes Sociais: métodos para investigação de inclusão social via socialização online de Pessoas com Necessidades Especiais. In: BARICHELO, E. M. da R.; RUBLESCKI, A. **Pesquisa em Comunicação: olhares e abordagens**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2014.

MONTARDO, S. P. PASSERINO, L. Inclusão social via acessibilidade digital: proposta de inclusão digital para Pessoas com Necessidades Especiais (PNE). **E-Compós**, vol. 8, jan.-abr., 2007. Disponível em: <http://www.compos.org.br/ecompos/adm/documentos/ecompos08_abril2007_passerino_montardo.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2017.

MORIN, Edgar. A Articulação dos saberes. In: MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição; CARVALHO, Edgard de Assis (orgs.). **Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002.

RECUERO, R.; BASTOS, M.; ZAGO, G. **Análise de Redes para Mídia Social**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

RÜDIGER, F. **As Teorias da Cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2011.



RÜDIGER, F. **Cibercultura e pós-humanismo**. Porto Alegre: Edipucrs, 2008.

SACCOL, A.; SCHLEMMER E.; BARBOSA, J. **m-learning e u-learning: novas perspectivas da aprendizagem móvel e ubíqua**. Ed. Pearson. 2011.

SANTAELLA, L. **Comunicação Ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. Editora Paulus, 2013.

SILVA, T.; STABILE, M. **Monitoramento e Pesquisa em Mídias Sociais**. Metodologias, aplicações e inovações. São Paulo: Lima Limão, 2016.

SPOSATI, A. A fluidez da inclusão/exclusão social. **Ciência e Cultura**, vol. 58, no. 4, São Paulo, Out./Dez. 2006.

WARSCHAUER, M. **Tecnologia e Inclusão Social**. A exclusão digital em debate. São Paulo: Senac, 2006.

ZANINI, D. Etnografia em mídias sociais. In: SILVA, T.; STABILE, M. **Monitoramento e Pesquisa em Mídias Sociais**. Metodologias, aplicações e inovações. São paulo: Lima Limão, 2016.



ENVELHECIMENTO BEM- SUCEDIDO, CULTURA E PERSONALIDADE

Geraldine Alves dos Santos

Doutora em Psicologia



Os sentimentos de apreensão, de insegurança e às vezes de medo de se tornar um indivíduo com poucos atrativos estéticos, de perder o emprego, de não poder sobreviver com o dinheiro da aposentadoria, de ser colocado em uma instituição de longa permanência perpassam a cabeça de muitas pessoas ao atingir a faixa etária da velhice. Os estigmas *velho, idoso, rabugento, esclerosado, ultrapassado, já deu o que tinha que dar* vêm se acumulando durante séculos e levarão, ainda, algum tempo para serem abolidos do imaginário cultural brasileiro.

Mas os que ultrapassam a expectativa média de vida conseguem manter o mesmo vigor físico e cognitivo? Quais serão as perdas desta fase da vida, ou melhor, a pergunta correta talvez fosse quais serão os ganhos deste momento? A ênfase sempre é direcionada para o que se perde, mas as mudanças que ocorrem necessariamente não precisam ser consideradas como uma falência do organismo em relação à sua força e destreza física, ao processamento cognitivo e às mudanças de personalidade. Os psicólogos, assim como outras profissões da saúde, tendem a se preocupar com a doença, detendo-se aos pormenores de seus mecanismos, mas esquecem-se de verificar em suas análises as partes que se mantêm em pleno funcionamento. Felizmente, a Gerontologia possui um foco diferenciado de raciocínio e volta-se em primeiro lugar para as características do envelhecimento que possam garantir a qualidade de vida do ser humano e não para os itens que podem destruir a possibilidade de um envelhecimento bem-sucedido. As perdas, se forem valorizadas em excesso, provocam o preconceito social e propiciam que a pessoa idosa desista de continuar vivendo.

Conseguir viver além dos 70 anos de vida representa uma incrível capacidade de adaptação, que precisa ser compreendida de maneira mais aprofundada. Viver não é uma tarefa simples e exige que uma série de elementos interaja, para que se possa obter destes anos de vida uma vivência marcada pela qualidade. O objetivo da ciência se divide em prolongar os anos de vida e em dar qualidade de vida a estes anos. Nossa perspectiva de estudo vai ao encontro do segundo aspecto: não importa quantos anos as pessoas vivam, se serão centenárias, se atingirão o limite máximo ou se o ultrapassarão, precisamos ter crianças, adolescentes, adultos e idosos com boa percepção de qualidade de vida, de bem-estar e de auto eficácia. Não podemos supor que ultrapassar a barreira da média de expectativa de vida seja uma conquista se ela não é permeada de sentido e de continuidade. Existe uma frase de um autor desconhecido que fala que não se encontra um suicida com um bilhete de loteria no bolso, pois quando há expectativa, existe vida. Mas nem sempre encontramos isso nos idosos. E dentro desta perspectiva, precisamos compreender que o fenômeno do processo de envelhecimento não é uma responsabilidade individual ou da sociedade, é uma atribuição coletiva em que devemos promover uma sociedade de oportunidades e de inclusão para todas as faixas do desenvolvimento, percebendo que a velhice não deve ser tratada nos anos finais da vida, mas desde sua concepção.

Diante da elevação do número de longevos, é de relevância o estudo sobre os aspectos psicológicos básicos dessas pessoas, como vivem, quais as suas aspirações, como ocupam seu tempo. Enfim, precisamos diluir estereótipos relativos ao processo de envelhecer e, assim como nas demais fases da vida, descobrir quais as possibilidades que po-



dem ser abertas após os 70 anos. Não devemos continuar com a imagem de que envelhecer é sinônimo de adoecer. É necessário propiciar às pessoas a liberdade de se manterem ativas e participantes das atividades comuns às outras idades. É um direito do indivíduo manter-se ativo dentro da sociedade em que se desenvolveu e que ajudou a formar.

Apesar da possibilidade de vivenciar mais anos produtivos ser um fenômeno ainda relativamente recente na história da humanidade, cada cultura tem uma forma diferente de aceitá-la. O meio em que a pessoa se desenvolve, muitas vezes, determina a forma como ela desempenhará seus papéis durante a vida, a maneira como envelhecerá e, talvez, o quanto ela poderá viver. Se partirmos do ponto de vista que as atividades, integração social, religiosidade, espiritualidade, alimentação, e mesmo a genética influenciam a longevidade, o meio ambiente em que a pessoa se desenvolve também poderá lhe propiciar características que codeterminem quantos anos poderá viver e como os viverá.

O ser humano está apresentando a tendência de aumento da expectativa média de vida. A longevidade, neste sentido, está se tornando um fenômeno que provoca muitas discussões e especulações sociais, econômicas, biológicas e emocionais. Mas o aumento da expectativa de vida não ocorre de maneira uniforme no mundo, havendo determinadas regiões com elevada expectativa média, outras com expectativa máxima e outras ainda com boa qualidade de vida nos anos excedentes de existência, o que é considerado, atualmente, como envelhecimento bem-sucedido. Portanto, o mais importante para as ciências humanas, exatas e biológicas é descobrir como a pessoa pode viver até seu limite máximo de vida, que se encontra, aproximadamente, entre os 115 e 120 anos de idade, sem doenças e, principalmente, como ela pode viver ativamente e com autonomia esses anos dentro de nossa sociedade.

PROCESSO DE ENVELHECIMENTO HUMANO

O número de pessoas que chegam à fase da velhice se manteve reduzido até o século XIX, momento em que se iniciou o desenvolvimento de áreas como a saúde e a educação, que proporcionaram aumento na expectativa de vida da população. Durante a história da humanidade, a proporção do número de idosos em relação ao de jovens sempre foi consideravelmente inferior, devido às difíceis condições de sobrevivência. A média esperada de vida, até o século passado, nunca se manteve muito superior à faixa dos trinta anos; isto diferencia de maneira importante o conceito de envelhecimento que possuímos atualmente.

A realidade é que, ainda, temos que pesquisar elementos que se mantêm obscuros no processo de envelhecimento, pois ele é permeado por muitas variáveis, como a genética, o meio ambiente, o nível socioeconômico, a família, a personalidade, a alimentação, além de uma série de outras. Estas informações, quando reunidas através de estudos interdisciplinares, nos permitirão elaborar métodos de pesquisa que atinjam os questionamentos que o homem tem formulado há séculos em relação ao bem-estar nas idades avançadas e conseqüentemente elevar a expectativa de vida, desde que saudável e desfrutável.



A execução de pesquisas válidas em relação, por exemplo, às pessoas centenárias não é uma tarefa simples quando dependemos de registros. Um exemplo deste empecilho é levantado por Hayflick (1996), ao relatar que a maioria das alegações do censo americano de pessoas com 100 anos ou mais não podem ser comprovadas devido à inexistência de certidões de nascimento que possam comprovar a idade destes indivíduos.

Viver muito e chegar à velhice com toda a disposição para continuar com as atividades desenvolvidas anteriormente é algo que tem atrapalhado políticos, economistas e, inclusive, abalado a dinâmica das famílias que ainda não sabem lidar com os membros mais velhos. Dentre as várias dificuldades encontradas pela sociedade moderna, em relação à nova geração de idosos, encontram-se as questões da aposentadoria, do status social e da sexualidade, que se associam a vários outros, formando uma rede de estereótipos que impedem as pessoas de viverem esta fase de suas vidas. A compreensão das antigas teorias é relevante para compreender o processo de envelhecimento ao longo das décadas e através dos séculos. Assim, podemos entender como os conhecimentos se acumulam, se sobrepõem e delimitam estereótipos difíceis de serem vencidos. Este conhecimento também auxilia a realização de novas pesquisas sobre o que está acontecendo com as novas gerações de idosos que vão se sucedendo.

Na maioria das sociedades, a aposentadoria tem representado o marco que estabelece o início da velhice e, principalmente na zona urbana, da inatividade. Attias-Danfut (1993) analisa o fato de a aposentadoria definir o ciclo de vida em três etapas: a) a preparatória na juventude; b) a produtiva durante a idade adulta; e c) a inativa na velhice. Desta forma, o sistema social e econômico na atualidade se estrutura a partir dessa classificação.

Cada sociedade observa o envelhecimento de acordo com a cultura adotada, podendo existir a noção de respeito ou desprezo. Atualmente, o conceito e a vivência do envelhecimento estão passando por um processo de reestruturação. A nova forma de definição da velhice humana e as pesquisas realizadas dentro da teoria do desenvolvimento estão sendo construídas gradativamente. Elas estão sendo associadas às questões culturais que influenciam diretamente as variáveis biológicas, sociais e de saúde, mas ainda persistem muitas dúvidas, e poucas conclusões significativas foram encontradas. A velhice ou ancianidade, conforme Moragas (2010), é o resultado do processo natural de envelhecimento. Existem muitas formas de definir o envelhecimento e também de mensurá-lo.

Neste entrelaçamento de teorias que permeiam atualmente a vida das pessoas, é importante realizar a diferenciação entre idade cronológica e biológica. A idade cronológica é aleatória e obedece a padrões legais e sociais. A idade biológica não possui parâmetros, mas tem gerado centenas de pesquisas na área da Gerontologia, para que sejam encontrados dados que permitam ao ser humano encontrar a cura de doenças e poder viver tranquilamente até uma média de 115 anos (tempo médio de vida considerado como limite da espécie humana). De acordo com os dados fornecidos no estudo de Hayflick (1996), a descoberta da cura do câncer aumentaria a expectativa de vida de uma pessoa com 65 anos de idade em 1,9 anos, enquanto a cura das doenças cardiovasculares aumentaria 14,3 anos, porém, "mesmo se formos capazes de prevenir todas as causas de morte que constam hoje nos atestados de óbito, o aumento resultante da expectativa de



vida não chegaria perto dos 25 anos de aumento desde a virada do século!" (p. 90). Portanto, mesmo que a ciência continue a fornecer subsídios à pesquisa da cura de doenças, isso representaria pouco para o entendimento dos processos do envelhecimento físico e mental do ser humano.

A preocupação em estipular faixas etárias para o início do envelhecimento provém da necessidade de organização das leis para conceder benefícios de aposentadoria. Weeks (1984) refere que o Chanceler Bismark da Alemanha definiu, em 1889, um sistema de previdência para os idosos estabelecendo os benefícios às pessoas com mais de 70 anos. Esse sistema foi modificado em 1916 para a idade de 65 anos. Desde então, essa foi a idade que definiu a separação entre a maturidade avançada e a velhice. Em 1935, o Congresso Americano também adotou este último parâmetro arbitrário para definir os benefícios do Seguro Social. Em 1982, foi convocada pelas Nações Unidas, em Viena, a Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento, na qual foi definido o início da velhice aos 60 anos, com o objetivo de melhor avaliar a situação do ancião no mundo (ABARCA, 1985; CHELALA, 1992; KELLEY, 1985). Esse critério foi adotado a partir daquela data pelas Nações Unidas e pelas suas organizações, como a Organização Mundial de Saúde (OMS) e a Organização Pan-americana de Saúde (OPS), aparecendo posteriormente em suas publicações científicas (KINSELLA, 1994; WORLD HEALTH ORGANIZATION, 1993). Na Conferência Internacional de Envelhecimento, Demografia e Bem-Estar na América Latina (PÉREZ, 1989) também foi utilizado o critério de 60 anos de idade, embasado no relatório da Organização das Nações Unidas (ONU) de 1985, *The World Aging Situation*, e no PAHO – *Regional Program of the Pan American Health Organization* –, criado em 1983 pela ONU. O Apanhado Internacional de Legislação Sanitária da OMS (1995a) e o Fórum Mundial da Saúde da OMS (1995b) também referem a idade de 60 anos, enquanto o Anuário Mundial de Estatística Sanitária (WORLD HEALTH ORGANIZATION [WHO], 1995) toma como referência 65 anos. O Anuário Estatístico do Brasil (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 1993) refere, em seus resultados, o parâmetro de 60 anos. A partir da determinação da OMS, foi estipulado que os países desenvolvidos utilizariam o parâmetro de 65 anos e os países em desenvolvimento de 60 anos. Mesmo com a definição da ONU, cada país segue seus próprios parâmetros de acordo com seus interesses.

No Brasil, como em outros países do mundo, o fator que determina o limite para a definição da velhice é a aposentadoria. Após a promulgação da Constituição de 1988 e das Leis de Organização e Custeio da Seguridade e de Benefício da Previdência, de 1991, muitas discussões vêm ocorrendo, sendo propostas várias reestruturações no sistema de previdência social, inclusive no que se refere ao limite de idade para a concessão de benefícios. O que tem sido discutido é a incapacidade da Previdência Social para gerenciar o orçamento frente à nova dinâmica demográfica.

Um estudo sobre a história da longevidade na Rússia demonstrou, através de documentos, que as pessoas que viveram na época de 1700 a 1899 e atingiram a idade de 89 anos de vida ainda possuíam a expectativa de vida de 4,1 anos, no caso dos homens, e 4,4 anos, no caso das mulheres. Esta pesquisa obteve dados de 1468 homens e 740 mulheres e demonstrou que durante dois séculos não houve mudanças importantes nestes parâmetros para a população russa. Já nos estudos apresentados pelo governo em 1985



estes parâmetros aumentaram para 4,3 anos, em relação aos homens, e 4,9 anos, para as mulheres. Este estudo aponta que o aumento histórico na expectativa de vida não está associado à elevação significativa da longevidade humana, mas é causado essencialmente pelo avanço das ciências que impedem a ocorrência das mortes em idades inferiores (GAVRILOVA et al., 1997).

Darnton-Hill (1995) relata que o principal fator não biológico que influencia a maior expectativa de vida, ou seja, permite a melhor qualidade de vida na velhice, é a situação econômica, seguindo-se a esta condição a nutrição e o grau de escolaridade. No estilo de vida do Japão, por exemplo, a longevidade está relacionada com hábitos alimentares de consumo, em iguais partes, de proteínas animais e vegetais. Destaca-se, também, o papel essencial do arroz, consumo elevado de peixe, redução de sal na dieta alimentar e baixo índice de gorduras saturadas. Estes dados foram confirmados, na década de 70, nas pesquisas realizadas por Moriguchi (1998), comparando o estilo de vida japonês e o estilo dos imigrantes japoneses no Brasil, em 20 colônias agrícolas do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, onde foram estudados 446 imigrantes japoneses com idade superior a 30 anos. Os resultados apontaram que a alimentação dos japoneses no Brasil se modificou consideravelmente, levando a que estes morressem 18 anos antes do que no Japão. Moriguchi (1998) identificou que a causa da diminuição da expectativa de vida não estava relacionada à falta de atendimento médico ou de medicações, mas ao aumento do consumo do sal, do açúcar e de proteínas animais, associado, ainda, à diminuição da ingestão de verduras e frutas. Em pesquisa realizada no período de 1983 a 1988, foi realizado um trabalho de teste e reteste usando como instrumento de comparação o eletrocardiograma de esforço no primeiro ano e no quinto ano com a modificação da alimentação, ou seja, diminuição de gorduras, sal e açúcar; os resultados apontaram a redução de 36,55% para 22,3% no risco de doenças cardiovasculares. Através da comparação de indivíduos da cidade de Okinawa, reconhecida como a de mais alta longevidade do mundo e da cidade brasileira de Campo Grande, para onde se dirigiu a maior parte dos imigrantes japoneses de Okinawa, o Geriatra Yukio Moriguchi (1998) identificou que houve redução da expectativa de vida em uma proporção de 20,9 centenários por 100.000 habitantes em Okinawa contra 6,7 em Campo Grande. O pesquisador aponta que foram mantidos os mesmos aspectos de educação e de cultura, porém, os fatores ambientais foram modificados, ocasionando obesidade, hipertensão pelo aumento da ingestão de sal e, conseqüentemente, o aumento do uso de anti-hipertensivos, diminuição das taxas de HDL-colesterol, diminuição do potássio sérico devido à diminuição do consumo de verduras, diminuição da taurina, que é o índice de consumo de peixe que pode prevenir o infarto e a hipertensão, diminuição do ácido eicosapentaenóico (EPA) nos ácidos graxos dos fosfolipídios plasmáticos e do ácido decosaenoico (DHA) que previne o infarto.

Muitas formas de mensurar o envelhecimento já foram pesquisadas e continuam sendo procuradas pelos cientistas, como lembra Hayflick (1996), como a "cor do cabelo, o comprimento da orelha, a força muscular das mãos, a função cardíaca, a capacidade de realizar exercícios" (p. 5). Esses e outros aspectos do ser humano já foram estudados, porém, sem resultados satisfatórios devido à variabilidade individual que cada ser humano apresenta e que o distingue dos demais.



No momento em que se conclui que cada indivíduo possui um envelhecimento biológico diferente desde o nascimento, é criada a questão de como se estabelece o envelhecimento psicológico, ou a maturidade psicológica. Muitas lendas foram criadas durante a história da humanidade para explicar o porquê de algumas pessoas poderem viverem mais do que a maioria. Como essas pessoas eram raras, a imaginação coletiva lhes emprestava uma série de atributos místicos ou depreciativos de acordo com o local e a época.

A presença cada vez mais frequente de longevos suscita a questão de como envelhecemos e o que podemos esperar de nosso próprio envelhecimento. Esta indagação tem propiciado muitas pesquisas, principalmente na área da medicina.

ENVELHECIMENTO SOCIAL E PSICOLÓGICO

No século XIX, os principais estudos desenvolvidos sobre o processo de envelhecimento foram realizados, segundo Birren e Birren (1990), por Quetelet e Gruman. O primeiro pesquisador se baseava em observações a partir das quais acreditava poder conseguir reunir tipos de comportamentos que representariam o modo usual das pessoas viverem. Gruman, por outro lado, considerava as ideias do envelhecimento e da maior expectativa de vida como algo dependente de condições especiais, como métodos secretos e mágicos de imortalidade, que persistem até hoje no imaginário da população.

Um dos primeiros trabalhos realizados sobre a psicologia do desenvolvimento durante o envelhecimento foi publicado, de acordo com Birren e Birren (1990), por G. S. Hall, em 1922, e intitulado *Senescense: the second half of life*, onde são discutidas questões psicológicas, biológicas, físicas, médicas, históricas, literárias e comportamentais. É conferido destaque à morte, seus tabus e pesquisas, referindo-se a ela como uma questão do desenvolvimento inerente ao ser humano. Para o autor, o idoso deve ser analisado como um ser que interage com o ambiente e que está em constante mudança. Depois seguiu-se o trabalho do psicólogo Sidney Pressey, em 1939, que publicou um livro sobre a teoria do desenvolvimento que não priorizou apenas as primeiras fases da vida, incluindo o adulto e o idoso. Kantor, em 1959, compreendeu que o desenvolvimento durante a vida adulta é influenciado por fatores biológicos e também pelas interferências sociais às quais o indivíduo é exposto ao longo da vida (BIRREN; BIRREN, 1990).

Birren e Birren (1990) questionam que a psicologia tem observado mais os aspectos isolados do comportamento do que a sua integração dinâmica. Inicialmente, as teorias de desenvolvimento relacionadas ao processo de envelhecimento entendiam a ocorrência das mudanças em função das teorias biológicas que enfatizam a força da seleção natural. Desta forma, o ciclo da vida seria regido por uma evolução na primeira fase da vida e uma degeneração na segunda fase, que se intensificaria em todos os aspectos até a ocorrência da morte. As pesquisas indicam que algumas partes do organismo sofrem várias perdas com o envelhecimento, enquanto outras sofrem um processo inverso em que se tornam mais eficientes e alcançam maior grau de organização. A questão do desenvolvimento da psicologia da saúde na fase do envelhecimento é observada por Siegler (1994) como necessitando integrar os aspectos teóricos da psicologia do desenvolvimento, psicofisio-



logia e medicina comportamental para alcançar um atendimento consistente e coerente ao idoso.

Lehr (1988) observa a questão da longevidade a partir da crítica de que os estudos realizados não abordam a multiplicidade de questões que precisam ser avaliadas. A autora enfatiza que a psicologia possui um papel de destaque nas pesquisas sobre a longevidade e constata em vários trabalhos a existência de correlação entre os traços psíquicos e a duração da vida. Lehr (1988) cita o trabalho desenvolvido por Palmore, na década de 60, que encontrou correlação significativa da longevidade com a estatística de expectativa de vida e com o estado global de saúde. Foi encontrado, também, nesta pesquisa, correlação entre a satisfação com a própria profissão e a inteligência. Neste trabalho, a longevidade das mulheres dos 60 aos 69 anos de idade está correlacionada ao estado de saúde; os homens da mesma faixa etária apresentam correlação entre longevidade e satisfação com o trabalho, já os homens de 70 anos ou mais apresentam a inteligência como critério preditivo.

Capodieci (2000) observa que os centenários na Itália vêm aumentando progressivamente, como no resto do mundo, mas suas características se baseiam no fato de serem na maioria mulheres, residirem com suas famílias e apresentarem uma história de muito trabalho, com acúmulo de bens necessários para as suas necessidades. Geralmente possuem uma estatura pequena, temperamento aparentemente autoritário, mas considerado como jovial, e nunca apresentaram quadros de doença.

As pessoas idosas são responsáveis pelo que lhes ocorre na velhice, mas, como Teixeira (1998) observa, o envelhecimento saudável também depende das condições sociais e culturais em que o idoso está inserido. Neste mesmo sentido, o autor reforça que a forma como as pessoas avaliam as situações e tentam lidar com elas, principalmente as que são relacionadas ao processo de envelhecimento, podem determinar a diferença entre a velhice saudável e a patológica.

Baltes e Baltes (1993) observam a importância de delinear os estudos sobre o envelhecimento para objetivar a compreensão das reservas inexploradas e da capacidade de mudança que as pessoas apresentam durante o processo. Para os pesquisadores, a formulação de critérios científicos estruturam o entendimento do envelhecimento bem-sucedido. A área da pesquisa Gerontológica precisa abarcar indicadores objetivos e subjetivos dos contextos pessoais e culturais. Neste sentido, os autores, por acreditarem que os aspectos quantitativos e qualitativos precisam ser sistematizados, formularam critérios de avaliação do envelhecimento baseados na extensão da vida, saúde orgânica, saúde mental, eficácia cognitiva, competência e produtividade, autocontrole e satisfação com a vida.

Baltes e Silverberg (1995) referem que o ajustamento bem-sucedido está correlacionado à existência de redes de relações sociais que permitam maior intimidade nas conversas, reforçando a importância das ligações mais íntimas entre as pessoas, ao invés das relações sociais mais amplas. Para as autoras, estas relações mais próximas formam um sistema protetor para os momentos difíceis e estressantes.

O envelhecimento bem-sucedido, de acordo com as ideias de Guerreiro e Rodrigues (1999), está diretamente relacionado à manutenção da autonomia e à continuidade da



vida, sendo importante que a identidade se mantenha inalterada, conferindo ao indivíduo a capacidade de estabelecer uma relação com o mundo social sem agredir as suas convicções e necessidades, permanecendo como autor e ator de sua própria história. Esta atitude é importante porque várias ciências tentaram retratar e discutir o envelhecimento, como afirmam as autoras, mas é apenas através dos homens comuns que se pode observar o verdadeiro retrato do envelhecimento bem-sucedido. São muito significantes suas trajetórias e a partir delas é que " [...] a ciência se propõe a entender e a traçar parâmetros para o envelhecimento bem-sucedido" (p. 60). Dentro desta concepção, as autoras compreendem que fatores como a curiosidade, a alegria interior e o engajamento com a vida podem ser essenciais para a manutenção da qualidade de vida.

A velhice bem-sucedida, conforme Neri (1995) representa a velhice boa e saudável, com manutenção da capacidade habitual de adaptação.

Velhice bem-sucedida é assim uma condição individual e grupal de bem-estar físico e social, referenciada aos ideais da sociedade, às condições e aos valores existentes no ambiente em que o indivíduo envelhece, e às circunstâncias de sua história pessoal e de seu grupo etário. Finalmente, uma velhice bem-sucedida preserva o potencial individual para o desenvolvimento, respeitando os limites da plasticidade de cada um (p. 34).

As estratégias para o envelhecimento bem-sucedido são analisadas por Baltes e Baltes (1993) em sete proposições: a) O ser humano precisa estar atento ao estilo de vida que adota para que o organismo se mantenha em condições saudáveis; b) devido à heterogeneidade do processo de envelhecimento não devem ser criadas fórmulas simplistas e padronizadas, as pessoas devem compreender a necessidade de tomarem suas próprias atitudes, assim como a sociedade deve possuir a flexibilidade para aceitá-las; c) há necessidade de ambientes que possibilitem o desenvolvimento das capacidades latentes do idoso; d) evidenciar as capacidades que o idoso pode utilizar e os seus limites; e) utilização de recursos e de tecnologia para suprir os déficits do processo de envelhecimento; f) o processo de envelhecimento envolve o balanço entre perdas e ganhos, e por fim a importância do último item, g) a capacidade egoica de resiliência.

A velhice bem-sucedida, de acordo com Neri e Cachioni (1999), possui três conotações. A primeira está associada à concepção de que o indivíduo deve desenvolver seu potencial individual para sentir o bem-estar físico, social e psicológico adequado para os parâmetros individuais e grupais. A segunda é o conceito estipulado de bem-estar a partir do modelo baseado na juventude e a terceira concepção baseia-se na manutenção das competências do indivíduo, que podem ser melhor utilizadas através dos mecanismos de compensação e otimização, assim o idoso poderá, mesmo apresentando deficiências, aproveitar e melhorar as suas capacidades, mantendo a sensação de bem-estar.

A partir de algumas das pesquisas realizadas com relação ao envelhecimento humano, a ciência está começando a entender este complexo processo que, na maioria das vezes, é fragmentado em áreas de estudo. Um dos pontos cruciais desta trajetória é a compreensão da importância da busca de uma expectativa de vida ativa, onde o indivíduo idoso consegue manter-se produtivo, saudável e independente. Quando for alcançado



este intento, o medo do estado de invalidez será minimizado, diminuindo o receio do ser humano pelo envelhecimento.

O nível em que se encontram as pesquisas realizadas de maneira atomística levam à perpetuação de vários estereótipos sociais que, apenas nesta década, estão começando a tomar destaque na mídia e sendo, desta forma, mais conhecidos dentro da sociedade. As atitudes e estereótipos se fixam nos conceitos da sociedade fazendo com que, de acordo com Neri (1989), reproduzam-se os papéis sociais.

Várias modificações estão ocorrendo nas pessoas idosas em relação à sua forma de enfrentar o ambiente. Como salientam alguns autores como Skinner e Vaughan (1985), durante o envelhecimento existem muitos ganhos e muitas perdas; os primeiros são uma fonte de satisfação, mas os segundos devem ser compensados e, a partir do reconhecimento das limitações, deve existir o esforço de adaptação a elas, para que as pessoas não tenham que abdicar, pelo menos de forma radical, das atividades desenvolvidas até o momento com sucesso.

Existem, segundo Hayflick (1996), mudanças normais do envelhecimento, como cabelos brancos, diminuição auditiva, pele enrugada, etc. O autor enfatiza que as pessoas não morrem em decorrência destas mudanças típicas do envelhecimento.

Uma das pesquisas realizadas sobre o processo de envelhecimento que teve considerável repercussão na década de 50 e que afeta o conceito atual de envelhecimento foi realizada por Henry e Cumming (1959). Estes autores demonstraram, através de seus estudos, que ocorrem mudanças na percepção do tempo, com a constatação da finitude e da proximidade da morte. Esta situação leva à perda do entusiasmo por certas atividades ou envolvimento com outras, como resultado da percepção da rápida passagem do tempo e da necessidade de aproveitá-lo. Os prazeres passam a ser a alimentação, os passeios e as amizades. É comum as pessoas apresentarem comportamentos característicos de retirada de seus investimentos do mundo externo e reinvestimento em si próprios. Estas ideias definiram a teoria do desengajamento que intensificou a concepção de isolamento e passividade na senescência como fatores normais e adequados do desenvolvimento para esta fase da vida.

No momento em que as capacidades orgânicas e psíquicas diminuem, o indivíduo de idade se retrai para não entrar em conflito com o ambiente e consigo, em razão de seus déficits orgânicos. Ao voltar-se apenas para suas necessidades, não interfere no ambiente e, portanto, não sofre exigências do mesmo. Esse afastamento do idoso também cumpre um importante papel social de oferecer espaço no mercado de trabalho aos mais jovens.

A teoria do desapego sofreu muitas críticas e desencadeou, nas décadas seguintes, uma série de pesquisas que conseguiram comprovar que a situação da população de idosos era diferente da demonstrada nas pesquisas de Henry e Cumming (1959). Formou-se então a teoria da atividade, defendida, segundo Neri (1993), por vários pesquisadores nas décadas de 60 e 70. O ponto principal desta teoria era o incremento do relacionamento interpessoal e o desempenho de papéis que fossem socialmente aceitos e que produzissem bem-estar ao indivíduo. Foram comprovadas as falhas da teoria do desapego, mas, por outro lado, houve uma supervalorização dos dados encontrados e não foram



consideradas as variáveis, como a estrutura da personalidade e a forma de convívio social adotada durante a vida. O importante a considerar nesses estudos é que o convívio social e a atividade física e psíquica, para serem benéficas e propiciarem prazer, dependerão da forma como o indivíduo as vivenciou durante sua existência. Dois pontos importantes são destacados por Salvarezza (1991) e precisam ser considerados a partir do trabalho de Henry e Cumming (1959). O primeiro é que a pesquisa desses autores foi realizada em um contexto social, durante a década de 50, em que as pessoas de idade realmente se sentiam melhor em uma posição de retraimento. Porém, isto não definia que as gerações seguintes também tivessem que encontrar satisfação ou considerar normal esta forma de comportamento. O segundo ponto levantado não se refere à repercussão científica que os achados de Henry e Cumming obtiveram, mas ao efeito na sociedade, que considerou esse modelo de inatividade natural e inevitável, adotando-o atualmente em muitos aspectos.

Para Novaes (1995), a velhice representa uma trajetória de acúmulos de experiências influenciadas pela hereditariedade e pela cultura. Nesta fase, segundo a autora, ocorrem mudanças que tem o objetivo de resgatar valores e ações abandonados em função dos deveres sociais. O indivíduo passa a adotar condutas que satisfaçam suas necessidades e lhe propiciem o prazer cerceado pela sociedade devido às obrigações em relação ao trabalho e à família. Ocorrem momentos de depressão, desânimo e um retorno às antigas lembranças que dão a sensação de ligação temporal entre o passado e o futuro. Isto propicia ao indivíduo uma visão integral de sua história e um motivo para dar prosseguimento à existência. A senescência é uma época de liberdade que é cercada de estereótipos pela sociedade, mas quando bem desempenhada é caracterizada pela tranquilidade, sabedoria, dignidade e senso de humor.

Baltes e Smith (1995) utilizam a definição de que a sabedoria seja um “conhecimento especializado sobre a natureza do desenvolvimento humano e da condição humana, esperamos que a aquisição e a manutenção da sabedoria sejam facilitadas pela longevidade” (p. 70). A sabedoria não é um sinônimo de velhice, pois existem jovens sábios e velhos que não atingem a sabedoria, embora a probabilidade maior seja de que os idosos sejam sábios. Como afirmam os autores, a atual cultura não está preparada para propiciar o desenvolvimento dos idosos, pois não consegue ainda estruturar oportunidades para que possam demonstrar suas potencialidades de sabedoria.

O sentido da vida surge das ideias compartilhadas pelos elementos individuais que são simbolizados por um grupo de pessoas que estabelecem uma cultura. Portanto, a identidade é peculiar a cada fase da vida, e o objetivo do idoso não é atingir o ápice da maturidade, mas estar em constante busca para desenvolver novas metas (BOTH, 2000). Os idosos conseguem, pela experiência e intimidade com a vida oriundas das aberturas culturais, estruturarem valores e dirigirem seus investimentos para as aspirações que constroem. Como afirma Both (2000), a sabedoria e a intimidade podem ser desenvolvidas em qualquer fase da vida, mas se a cultura não propiciar espaço para o desenvolvimento, o potencial ficará embotado. Ainda, segundo o autor, o sentido da fé e a integração social evitam a dissolução da identidade, mantendo o sentido da vida. É através do engajamento do idoso aos acontecimentos que se dissipa a angústia provocada pelas mudanças.



A capacidade de realizar mudanças de atitude não se altera com o envelhecimento, mas, de acordo com Tyler e Schuller (1991), os senescentes procuram experiências positivas ao invés de assumirem situações de risco que os levem a tomar decisões e mudar a sua rotina. O processo de adaptação do ser humano funciona articuladamente com os sentimentos de felicidade que o indivíduo experimenta no decorrer da vida e da aprovação social que recebe pelas suas atitudes e realizações pessoais e profissionais. McFarland, Ross e Giltrow (1992) também observaram em seus estudos influências marcantes da cultura em sua memória, onde os atributos de aperfeiçoamento lembrados e reforçados pela sociedade intensificam os sentimentos de competência e satisfação. De maneira inversa, os atributos classificados como de declínio enfraquecem o autoconceito e influenciam áreas importantes do funcionamento do indivíduo idoso, como saúde física, memória e estabilidade emocional.

A dependência possui diferentes conotações, como argumenta Baltes (1996), podendo o indivíduo ser dependente física ou emocionalmente das outras pessoas. A dependência e autonomia podem se alternar durante o ciclo de vida, dependendo dos momentos vivenciados. A cultura é um elemento de elevada importância nas atitudes de dependência e autonomia, podendo direcionar o comportamento das pessoas idosas e também influenciar os conceitos de toda a sociedade, que se refletirão diretamente nas condutas individuais.

Neste sentido, reforça-se a importância do entendimento do conceito de envelhecimento bem sucedido, pois leva à reflexão dialética sobre as possibilidades do envelhecimento em diferentes culturas e épocas. Cada indivíduo envelhece como viveu, mas esse processo é permeado por inúmeros fatores que precisam ser compreendidos de maneira ininterrupta para que estereótipos positivos ou negativos sobre a velhice não sejam definidos e assim impeçam o processo de autonomia durante a velhice, assim como não disseminem processos que dificultem a vivência desta longa fase do ciclo vital.

REFERÊNCIAS

ABARCA, S. Hacia el estudio integral del envejecimiento. **Ciencias Sociales**, v. 29, p. 17-22, 1985.

ATTIAS-DANFUT, C. Dependencia de las personas mayores y ajuda intergeneracional. **PAPERS: Revista de Sociologia**, v. 40, p. 13-34, 1993.

BALTES, M. M. **The many faces of dependency in old age**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

BALTES, P. B.; BALTES, M. M. **Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

BALTES, P. B.; SILVERBERG, S. A dinâmica dependência-autonomia no curso de vida. In: NERI, A. L. (Org.). **Psicologia do envelhecimento**. São Paulo: Papyrus, 1995. p. 73-110.

BALTES, P. B.; SMITH, J. Psicologia da sabedoria: origem e desenvolvimento. In: NERI, A. L. (Org.). **Psicologia do envelhecimento**. São Paulo: Papyrus, 1995. p. 41-72.



BIRREN, J. E.; BIRREN, B. A. The concepts, models, and history of the psychology of aging. In: BIRREN, J. E.; SCHAIE, K. W. (Eds.). **Handbook of the psychology of aging**. San Diego: Academic Press, 1990. p. 3-20.

BOTH, A. **Identidade existencial na velhice**: Mediações do estado e da universidade. Passo Fundo: UPF Editora, 2000.

CAPODIECI, S. **A idade dos sentimentos**: amor e sexualidade após os sessenta anos. Bauru: EDUSC, 2000.

CHELALA, C. **La salud de los ancianos**: Una preocupación de todos. Washington: Organización Mundial de La Salud, 1992.

DARNTON-HILL, I. Vivre mieux plus longtemps. In: ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ (Org.). **Forum Mondial de la Santé**: Revue internationale de développement sanitaire. Organisation Mondiale de la Santé: Genève, 1995. p. 365-374.

GAVRILOVA, N. S. et al. **Human longevity**: Past, present and future. Disponível em: <<http://www.avsunxsvr.aeivos.com>>. Acesso em: 12 dez. 1997.

GUERREIRO, T.; RODRIGUES, R. Envelhecimento Bem-sucedido: utopia, realidade ou possibilidade? Uma abordagem transdisciplinar da questão cognitiva. In: VERAS, R. (Org.). **Terceira idade**: Alternativas para uma sociedade em transição. Rio de Janeiro: Editora Relume-Dumarã, 1999. p. 51-69.

HAYFLICK, L. **Como e por que envelhecemos**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1996.

HENRY, W. E.; CUMMING, E. Personality development in adulthood and old age. **Journal of Projective Techniques & Personality Assessment**, v. 23, p. 383-390, 1959.

KELLEY, M. La asamblea mundial sobre el envejecimiento: Sus logros y el desafio que persiste. In: ORGANIZACION MUNDIAL DE LA SALUD (Org.). **Hacia el bienestar de los ancianos**. Washington: OMS, 1985. p. 25-29.

KINSELLA, K. Dimensiones demográfica y de salud en América Latina y el Caribe. In: PÉREZ, E.; GALINSKY, D.; MARTINEZ, F.; SALAS, A.; AYÉNDEZ, M. (Orgs.). **La atención de los ancianos**: Un desafio para los años noventa. Washington: Organización Mundial de La Salud, 1994. p. 3-18.

LEHR, U. **Psicologia de la senectud**: Proceso y aprendizaje del envejecimiento. Barcelona: Editorial Herder, 1988.

MC FARLAND, C.; ROSS, M.; GILTROW, M. Biased recollections in older adults: The role of implicit theories of aging. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 62, n. 5, p. 837-850, 1992.

MORAGAS, R. M. **Gerontologia social**: Envelhecimento e qualidade de vida. São Paulo: Editora Paulinas, 2010.

MORIGUCHI, Y. **Dieta e longevidade**. Conferência apresentada no I seminário Latino-americano de Nutrição na Prevenção das Doenças Crônico-Degenerativas, Porto Alegre, Brasil, Outubro, 1998.



- NERI, A. L. Atitudes em relação à velhice: Uma revisão da literatura - segunda parte. **Estudos de Psicologia**, v. 6, p. 41-61, 1989.
- NERI, A. L. Qualidade de vida no adulto maduro: Interpretações teóricas e evidências de pesquisa. In: NERI, A. L. (Org.). **Qualidade de vida e idade madura**. São Paulo: Papyrus Editora, 1993. p. 9-56.
- NERI, A. L. Psicologia do envelhecimento: Uma área emergente. In: NERI, A. L. (Org.). **Psicologia do envelhecimento**. São Paulo: Papyrus Editora, 1995. p. 13-40.
- NERI, A. L.; CACHIONI, M. Velhice bem-sucedida e educação. In: NERI, A. L.; DEBERT, G. G. (Orgs.). **Velhice e sociedade**. São Paulo: Papyrus Editora, 1999. p. 113-140.
- NOVAES, M. H. **Psicologia da terceira idade**: Conquistas possíveis e rupturas necessárias. Rio de Janeiro: Grypho, 1995.
- ORGANIZATION MONDIALE DE LA SANTÉ. **Recueil international de législation sanitaire**, v. 46, n. 3. Genebra: OMS, 1995a.
- ORGANIZATION MONDIALE DE LA SANTÉ. **Forum mondial de la santé: Revue internationale de développement sanitaire**, v. 16, n. 4. Genebra: OMS, 1995b.
- PÉREZ, E. Regional program on the health of the elderly: Current situation and perspectives. In: ALVAREZ, M.; MERING, O. **Aging, demography, and well-being in Latin America: Proceedings of an International Conference**. Flórida: Universidade da Flórida, 1989. p. 6-12.
- SALVAREZZA, L. **Psicogeriatría**: Teoría y clínica. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1991.
- SIEGLER, I. C. Developmental health psychology. In: STORANDT, M.; VANDENBOS, G. R. (Eds.). **The adult years: Continuity and change**. Washington, DC: American Psychological Association, 1994. p. 115-142.
- SKINNER, B. F.; VAUGHAN, M. E. **Viva bem a velhice**: Aprendendo a programar a sua vida. São Paulo: Editora Summus, 1985.
- TEIXEIRA, M. H. Características psicológicas da velhice. In: CALDAS, C. P. (Org.). **A saúde do idoso: a arte de cuidar**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. p. 186-190.
- TYLER, T.; SCHULLER, R. Aging and attitude change. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 61, n. 5, p. 689,697, 1991.
- WEEKS, J. R. **Aging concepts and social issues**. Califórnia: Wadsworth Publishing Company, 1984.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Principles for evaluating chemical effects on the aged population**. Genebra: WHO, 1993.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Annuaire de statistiques sanitaires mondiales**. Genebra: WHO, 1995.



ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E DEMOCRACIA NO BRASIL

Everton Rodrigo Santos

Doutor em Ciência Política



Neste início de século XXI, após mais de 30 anos transcorridos desde a transição democrática brasileira, iniciada com as eleições indiretas do primeiro Presidente da República civil, em 1985, vivenciamos uma crise da democracia que coloca em xeque as principais instituições políticas que edificaram o Estado de Direito Democrático até aqui. Tivemos um caminho histórico e político nestas décadas que podemos resumir em três grandes desafios. O primeiro, foi o desafio “político” de transitarmos de um regime autoritário para um regime democrático no governo Sarney, em meados dos anos 80. O segundo desafio foi o “econômico”, transitarmos de uma economia instável, com sucessivos pacotes econômicos fracassados, para uma economia estável, com a implantação do plano real e a valorização da moeda nacional com Fernando Henrique Cardoso, nos anos 90. O terceiro desafio foi transitarmos para um país socialmente justo, portanto, avançarmos “socialmente”, com a reorganização dos programas sociais e a diminuição das desigualdades nos governos Lula e Dilma nos anos 2000¹. Olhando estes desafios em perspectiva, dentro do mesmo processo histórico perceberemos que o aperfeiçoamento da democracia e as reformas do Estado constituem-se em tarefa complexa e lenta que não podem resumir-se à Constituição de 1988. Ela foi apenas um ponto de partida para a reconstrução nacional. A agenda que impõe-se ao Estado brasileiro e à própria democracia, nesta segunda década dos anos 2000, são as necessárias reformas que articulem, que aproximem as relações entre o Estado e a Sociedade no Brasil, dando maior consistência à essa sinérgica interação. Assim, entendemos que a crise que vive o Estado e a democracia brasileira em particular na atualidade no **plano conjuntural** é fruto de um adiamento destes ajustes imprescindíveis, quais sejam, “apertar os parafusos” da transição política, econômica e social recentes, com reformas eficientes e efetivas que sejam capazes de diminuir o hiato entre o Estado e a Sociedade no Brasil, aperfeiçoando suas políticas públicas.

Desta forma, a postergação das reformas nos tornou mais vulneráveis a dois grandes efeitos, de um lado, as crises econômicas típicas do capitalismo que nos abateram com mais facilidade, e de outro lado, o processo de democratização que teve o efeito de trazer uma maior demanda social sobre o Estado, num contexto também de maior visibilidade das ações dos governantes, fruto do impacto das novas tecnologias de informação e comunicação. Este fato tem dinamizado a política, o funcionamento da sociedade e a própria crise da democracia e de suas instituições vigentes. Dentre essas dinamizações, podemos citar um aumento progressivo das demandas da população sobre os gestores e suas políticas públicas, pois também há uma maior visualização de suas ações. Neste novo contexto, o Estado deve tornar-se urgentemente eficiente em seus serviços atendendo às demandas da população. Nesta perspectiva, ou ele torna-se competente ou enfrentará os processos de perda de legitimidade e privatização de suas funções. Não é mais um debate ideológico, como era nos anos 90, mas pragmático, que impõem-se no país neste começo de terceiro milênio.

¹ Muito embora nas últimas décadas a desigualdade social na América Latina tenha sido uma constante observando-se longitudinalmente, nos últimos anos há uma leve inflexão de acordo com os últimos dados do IBGE na diminuição dos percentuais de pobreza no Brasil.



Neste sentido, o **objetivo central** deste capítulo é contribuir para uma melhor **compreensão** das **configurações** e dos **processos políticos** em curso no Brasil que têm levado à **crise do Estado** (de suas políticas) e da **democracia** (de suas instituições) no **plano conjuntural** que só podem ser de fato compreendidos quando incursionamos ao plano estrutural das relações entre o Estado e a Sociedade no Brasil. Buscando responder a esse objetivo, dividimos este capítulo em três momentos. No primeiro momento, **“No Princípio era o Estado”**, problematizamos o debate a respeito da configuração do Estado no Brasil demonstrando que a formação deste precedeu ao surgimento da própria sociedade. Em outras palavras, o Estado brasileiro, implantado e construído a partir de um modelo importado, configurou-se como uma entidade anterior, forte e robusta, que foi, paulatinamente, amalgamando a sociedade. E aí reside sua problemática relação com a própria sociedade e conseqüentemente com as características da cidadania no Brasil. Na seqüência, em **“Políticas Públicas no Brasil”**, veremos que é dentro desse Estado neopatrimonial que são gestadas as políticas públicas. De forma sintética abordaremos a tradição dos estudos nesta área no Brasil, sem perder de vista as discussões e controvérsias teóricas sobre as vertentes institucionalista e culturalista para explicar a importância das instituições e da cultura política na efetivação e consecução das políticas públicas. Num terceiro momento, em **“A Crise da Democracia Brasileira”**, demonstraremos como a crise da democracia agravou-se diante da crise econômica no contexto da sociedade do conhecimento e da informação, em que as novas tecnologias “empoderaram” as pessoas como nunca antes fora visto, principalmente em contextos de sociedades “materialistas” como a brasileira, em que a sobrevivência no curto prazo está na ordem do dia, colocando em xeque as liberdades e direitos fundamentais. Essas novas tecnologias não somente conectaram mais as pessoas, mas também tornaram o mundo muito mais visível abrindo uma crise crescente de confiança nas instituições políticas e na própria democracia liberal (que precisa ser reformada). Essa sinergia entre crise de confiança na democracia e suas instituições e a crise econômica coloca novos desafios ao Estado e suas políticas no Brasil. Aos gestores públicos, políticos e intelectuais, fica o enigma da esfinge de Tebas: “decifra-me ou te devorarei”.

NO PRINCÍPIO ERA O ESTADO

Engels, após a morte de Marx, já havia desautorizado a interpretação segundo a qual os fatores econômicos da estrutura das sociedades são necessariamente os únicos fatores determinantes dos processos históricos (ENGELS apud QUINTANEIRO, 2003). O referido autor argumenta que as constituições, as formas jurídicas, as ideias religiosas (da superestrutura) exercem igualmente a sua ação sobre o curso das lutas históricas, determinando, em muitos casos, predominantemente, sua forma (Santos, 2010). Muito embora esse autor dê importância (a tempo) aos fatores políticos, será Weber (1999) quem, de fato, inverterá a lógica marxista de interpretação das relações entre Estado e sociedade, rompendo com a ideia de que a base estrutural das sociedades é determinante da superestrutura, abrindo, assim, espaço para uma compreensão inovadora dessas relações. Pensamos que, seguindo tal tradição e dadas as características de nossa colo-



nização portuguesa no século XV, teremos, primeiramente, no Brasil, a criação do Estado e, posteriormente, a formação da sociedade brasileira. De fato, o Estado, no Brasil, como uma importação lusitana, configurou-se como uma entidade anterior, forte e robusta, que vai, paulatinamente, amalgamando essa nova sociedade, portanto, criando-a.

Nesta lógica de compreensão, Faoro (1979) vai argumentar que, desde o primeiro século da história brasileira, a realidade se faz e se constrói com decretos, alvarás e ordens régias. A terra inculta, selvagem e desconhecida recebe a forma do alto e de longe, com a ordem administrativa vinda da metrópole, ou mesmo após o processo de independência do centro administrativo para as localidades mais longínquas do Império.

O Estado, em sua anterioridade, cria a sociedade, quer seja através da concessão de terras, instituindo uma "aristocracia rural", quer seja na concessão de financiamentos e créditos para empreendimentos comerciais, criando burguesias locais, ou mesmo na concessão e na criação de inúmeros empregos públicos, possibilitando, nos diferentes rincões do país, a proliferação de uma classe média de origem estatal (ROUQUIÉ, 1984). Nesta ordem das coisas, poderíamos dizer que o Estado através da distribuição de seus recursos e de suas políticas também é um Estado que organiza e produz uma sociedade desigual. A produção da desigualdade, assim, dar-se-á também pela distribuição dos recursos do Estado.

De fato, o Estado configura-se como um "núcleo estrutural hegemônico" em relação à sociedade, articulando, em seu entorno, os demais sistemas (FERRAZ, 1993). É no sistema econômico, por exemplo, que o Estado fixa os limites da liberdade de iniciativa econômica, apropriando-se de recursos da sociedade através de financiamentos, fiscalizações e regulamentações. No sistema político, a atividade política brasileira começa e termina em função da disputa de poderes, legais, econômicos, conferidos pelo Estado, bem como é através do sistema social e cultural que temos a divulgação de valores e atribuição de prestígio por parte do Estado (FERRAZ, 1993). Tudo começa e termina no Estado.

Portanto, a ocupação desse espaço estatal, por qualquer grupo que seja, configurará uma posição estratégica importante em relação ao controle da vida societal. É assim que, nesse Estado, com uma estrutura (forte) que gerencia os demais sistemas, sobreposta e independente a uma sociedade desarticulada e atomizada (fraca), teremos a formação de um tipo de dominação tradicional, que a bibliografia chama de patrimonialismo. Esse conceito é utilizado, de uma forma geral, para caracterizar a apropriação privada dos recursos do Estado, seja pelos políticos ou funcionários públicos. Esse modelo contrapõe-se a um tipo ideal de sociedade liberal, em que as burocracias funcionam de acordo com regras universais e o governo expressa os projetos das representações políticas (SORJ, 2000). Para exemplificar, é exatamente o contrário deste modelo "liberal moderno" o que ocorre no Brasil, segundo as revelações tanto da "operação Lava Jato", como do site "Intercep Brasil". No primeiro caso, a operação demonstrou como a plutocracia, ou seja, as elites mais abastadas do país (por exemplo a Odebrecht, OAS, JBS, etc.) se articulam com as oligarquias políticas (PMDB, PSDB, PT, PP, etc.) para saquear o Estado, construindo políticas, leis que favoreçam seus interesses, quer seja através de legislação corrente ou mesmo da corrupção. Só para se ter uma ideia, segundo o Ministério da Fazenda, de 2003



a 2016 os subsídios embutidos em operações de crédito e financeiras somaram quase 1 trilhão de reais, 420 bilhões foram para o setor produtivo. O valor superou os 372 bilhões que o governo destinou aos programas sociais, acentuando-se mais no Governo Dilma, a partir de 2011, e Governo Temer². Então, se os últimos governos fizeram políticas inclusivas, através de um programa como o “bolsa família” e um PROUNI, por exemplo, fizeram muito mais para o “bolsa empresário”. O Estado mais uma vez distribui seus recursos de maneira desigual e, portanto, reproduz uma sociedade também desigual.

Por outro lado, o site “Intercep Brasil” trouxe à tona as maneiras ilegais que a própria “operação Lava Jato” utilizava-se para incriminar seus alvos, agindo mais politicamente do que de forma “liberal moderna”. Vejam então que não se trata apenas de uma dominação tradicional, mas também legal, pois implica uma certa legalização, institucionalização desses procedimentos ilegais em legais. Simon Schwartzman (1982) usa o termo “neopatrimonialismo” para se referir a um tipo de patrimonialismo moderno, uma vez que o termo, originalmente utilizado por Weber (1999), estava ligado às formas típicas de dominação tradicional. Esse conceito de dominação política captura melhor a dimensão da modernização do Estado brasileiro, que combinou a manutenção de estruturas de tipo tradicional com estruturas modernas, legais. Como argumenta Sorj (2000), se o Estado brasileiro fosse somente patrimonialista, o Brasil estaria condenado ao atraso, o que as altas taxas de crescimento econômico no século XX não confirmam. Dessa forma, o conceito de neopatrimonialismo coloca-se adequadamente em sociedades como a nossa, que transitaram ou que procuram transitar de formas tradicionais de dominação política para formas modernas, cujo resultado é um hibridismo entre o moderno e o tradicional.

Essa “mistura”, ou hibridismo, manifestou-se politicamente em maior ou menor grau no Brasil, com a importação de instituições verticais ibéricas, que organizaram as sociedades desse continente de maneira vertical (sociedades hasteadas), impedindo a formação de laços de solidariedade e cooperação na base da sociedade. Esse processo ocorreu diferentemente do caso norte-americano, por exemplo, no qual as instituições inglesas organizaram a sociedade de maneira horizontal, possibilitando laços de solidariedade e confiança. As formações políticas de heranças ibéricas verticais configuraram e possibilitaram um modelo de “colonização de exploração”, como lembra Ribeiro (2005), em que o conjunto das riquezas aqui produzidas escoava para fora, ao passo que, no caso norte-americano, as configurações horizontais possibilitaram a existência de “colônias de povoamento”, nas quais as riquezas lá permaneciam.

Pelo lado racionalizador, isso pode ser explicado pelo importante papel, por exemplo, desempenhado pelo Estado modernizador, tanto na expansão industrial quanto na criação de uma burocracia administrativa qualificada, particularmente, no tocante à carreira diplomática e às Forças Armadas, que assumiram o papel de encarnação e tutoras da pátria, responsáveis pelo “progresso” sob a perspectiva positivista.

Esse processo de modernização do Estado, que, em outros países, começou pela educação, pela burocracia administrativa, vai dar-se no Brasil pelas Forças Armadas, já

² Confira reportagem no Jornal Folha de São Paulo do dia 06/08/2017. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2017/08/1907561-bolsa-empresario-superabprogramas-sociais.shtml>>. Acesso em: 01 set. 2019.



no final do século XIX³. Dessa maneira, as Forças Armadas terão um lugar privilegiado em relação à sociedade, uma vez que estão inseridas no “núcleo estrutural hegemônico”, que é o Estado.

Quando esse tipo de administração se moderniza e segmentos do antigo estamento burocrático vão se profissionalizando e burocratizando, surge uma característica importante do Estado brasileiro, que Schwartzman (1982) chama de “despotismo burocrático”, ou seja, do imperador, D. Pedro II, aos militares da Escola Superior de Guerra, passando pelos positivistas do Sul e tecnocratas do Estado Novo, nossos governantes tendem a julgar que tudo sabem, tudo podem. Não é por outra razão que os militares terão uma participação política muito importante ao longo do século XX na política nacional, até 1964 como “poder moderador” e depois de 64 como “interventores” (Stepan, 1974). Quer seja apoiando os civis ou mesmo assumindo o governo central, a modernização conservadora no Brasil se dá sempre pelo alto e com o apoio militar.

Nesta perspectiva, é sintomático que, ainda em 2017, em pleno início do século XXI, o então General do Exército Antônio Hamilton Martins Mourão, nosso atual vice-presidente da República, chegou a considerar uma espécie de “intervenção militar” no Brasil, se os poderes constituídos da República, como o Judiciário, Executivo e Legislativo, não conseguissem resolver os graves problemas do país de uma forma geral e particularmente da corrupção no governo Temer. Em 2018, já como vice na chapa à Presidência de Jair Bolsonaro, argumentou que uma Constituição poderia ser feita por notáveis e não necessariamente por parlamentares eleitos pelo povo.

Aqui há outro componente importante a ser levado em conta, segundo Schwartzman (1982), de ordem estrutural, que é a característica cooptadora do Estado brasileiro. Ele não é uma instituição que representa interesses no sentido liberal, mas uma instituição que coopta a sociedade, que a controla de cima, não permitindo sua autonomia. Todos os grupos políticos que ocuparam o Estado reforçaram esta característica estrutural através de suas políticas públicas, muitas das quais assistencialistas e paliativas dos verdadeiros problemas nacionais, configurando um tipo de “cidadania brasileira” diferente do modelo clássico europeu.

Segundo Marshall (1967), houve na história europeia uma evolução dos direitos do cidadão na seguinte sequência: primeiro vieram, no século XVIII, os direitos civis, ou seja, os direitos relativos à individualidade, à propriedade, à liberdade, depois, no século XIX, foi a vez dos direitos políticos, de participação, de contestação, de votar e ser votado e, somente no século XX, os direitos sociais, a moradia, a educação, a saúde. Ocorre que, no Brasil, nossa cidadania subverteu a lógica proposta por Marshall (1967), em que os direitos civis ampliam as liberdades individuais, dando vazão aos direitos políticos de participação na esfera política, e esses, os direitos sociais, como ocorreu no exemplo inglês. Ao contrário, como coloca Carvalho (2003), no Brasil, houve uma inversão desta trilogia cidadã, porque primeiro vieram os direitos sociais, depois os políticos e, por fim, os direi-

³ Entendemos por modernização/racionalização o processo pelo qual as Forças Armadas tornam-se mais eficientes, hierárquicas, impessoais e mais independentes dos influxos societários, adotando regras burocráticas universais para seu funcionamento e organização.



tos civis. Diferentemente da lógica matemática, a “ordem dos fatores alterou a soma”, pois, com a inversão, os direitos sociais passaram a ser vistos como regalias concedidas pelo Estado aos seus cidadãos, constituindo-se numa espécie de “cidadania passiva” (Benevides, 1991) que não só fortaleceu o executivo em prejuízo de outras instituições, como o parlamento, mas, sobretudo, desarticulou as dinâmicas de pressão da sociedade sobre o Estado (“cidadania ativa”). Estabeleceu uma relação de **clientelismo** verticalizada ao invés de relações de **confiança** horizontalizadas. Essa herança histórico-política e social que atravessa o período imperial e o republicano no Brasil terá sérias implicações no final do século XX, quando as reformas implantadas pela Constituição de 1988 passaram a exigir uma nova dinâmica da sociedade brasileira (SANTOS, 2013). Não por outra razão, que os direitos trabalhistas no Brasil vieram primeiro do que a lei do divórcio, da criminalização do racismo, da homofobia ou da lei Maria da Penha. Em outras palavras, a razão de ser tão difícil ser mulher, negro, índio, deficiente ou gay, neste país, é porque os direitos civis chegaram depois dos sociais e políticos.

Exposição de arte é polêmica no Brasil ainda em 2017, como ficou notório no fechamento da exposição do “*Queermuseu*”, em Porto Alegre, por movimentos contrários à livre expressão da arte.

Este diagnóstico, do peso do Estado sobre uma sociedade atomizada e desarticulada, configurando uma “cidadania passiva”, sendo correto, traria uma complicação a mais no contexto posterior à promulgação de nossa última Constituição, de 1988, em que o texto constitucional acabou dando maiores responsabilidades para a participação popular, tanto para a formulação quanto para o controle das políticas públicas. Portanto, o desafio passa a ser a própria efetivação de uma democracia substantiva, diante de uma democracia formal, aberta pelo processo de democratização no país, amparada na Constituição, mas carente de uma “cidadania ativa” (BENEVIDES, 1998). Quer dizer, parece que construímos uma Constituição moderna num país “arcaico” (ALMEIDA, 2007). Este é um dos tantos de nossos paradoxos para a formulação e implantação de políticas públicas no país neste início de século.

POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

É importante destacar, conforme Souza (2006), que as políticas públicas correspondem a um campo teórico e metodológico que tem na ação do Estado seu principal escopo de estudo. Na tradição europeia dos estudos sobre políticas públicas, a preocupação residia no Estado e suas instituições, deixando em segundo plano a avaliação da produção dos governos. É somente com estudos realizados nos Estados Unidos que se cria uma tradição cuja ênfase se direciona para a ação dos governos, no âmbito da administração pública, tendo como pressuposto que o que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser analisado cientificamente (BIRKLAND, 2005; SOUZA, 2006; PASE; SANTOS, 2011).

No caso brasileiro, as produções acadêmicas que examinam as políticas públicas guardam uma tradição que remonta ao século XX nas ciências sociais. De uma preocupação inicialmente com a explicação da formação do Estado Nacional, que aparece em



obras de vários intelectuais brasileiros, tais como Raimundo Faoro (1979), Oliveira Viana (1974), Sérgio Buarque de Holanda (1992), entre outros, o campo de análise propriamente de políticas públicas vai surgir no Brasil seguindo três tradições distintas de estudos.

Como primeira tradição, temos as políticas públicas voltadas para os processos decisórios, a cidadania e o padrão de intervenção do Estado brasileiro. A preocupação aqui reside nos aspectos do *policy-making* na perspectiva de pensar o Estado desenvolvimentista, suas políticas industriais e o planejamento econômico. Dentre os inúmeros intelectuais que contribuíram para essa tradição, Lafer (1978), por exemplo, vai discutir a importância da construção do consenso para a eficácia dos mecanismos decisórios do Estado brasileiro, enquanto Santos (1979) atenta para a característica brasileira de uma "cidadania regulada" pelo Estado, na medida em que o reconhecimento da cidadania se dá pelo reconhecimento profissional que é, em última instância, regulado pelo Estado. Assim, nessa ordem das coisas, o Estado, através de suas políticas sociais, organiza a sociedade de maneira desigual, definindo, de certa forma, quem é e quem não é cidadão.

Na segunda tradição, o foco dos estudos são o regime político, as instituições e a intermediação de interesses. Nessa perspectiva, a redemocratização do país posta em marcha a partir dos anos 1980 ensejou uma rica bibliografia em relação à reforma do Estado. Como representantes dessa vertente, analisando a questão das "elites burocráticas", Diniz (1997) argumentava que a falta de democracia provoca um insulamento das elites, levando à ausência de *accountability*, que, por sua vez, tornava difícil a implantação de políticas públicas. Em outras palavras, a autora apontava que a ausência de legitimidade das elites em contextos autocráticos dificultava a implantação de políticas públicas. Bresser-Pereira (2007), na esteira das reformas, vai chamar a atenção para o papel desempenhado pela burocracia pública no Brasil e a forma pela qual ela se relacionou com a principal classe dirigente de cada momento histórico, quer seja para a promoção do desenvolvimento econômico, na qual ela se associa à burguesia industrial, ou na reforma do próprio aparelho do Estado, para torná-lo mais efetivo e mais eficiente. Ainda nessa primeira tradição, o recorte institucionalista, com Figueiredo e Limongi (1999), vai atentar para o papel das instituições, como o Executivo e o Legislativo, na nova ordem institucional aberta pela Constituição de 1988. Abranches (1988) chama a atenção para o "presidencialismo de coalizão", sistema em que o Executivo é eleito por partidos distintos daqueles pelos quais são eleitos os parlamentares, obrigando, dessa forma, o governo a construir uma coalizão de partidos a fim de governar e implantar suas políticas.

Na outra ponta, os culturalistas chamam a atenção para a necessidade de uma cultura política cívica para uma melhor implementação de políticas públicas e estabilidade do próprio regime democrático para além das instituições, entre eles Baquero (1981), Moisés (1995), Boschi (1999) e Santos e Baquero (2015).

A terceira tradição, mais incipiente do que as demais no país, foi inicialmente capitaneada pela burocracia pública com a produção de trabalhos e estudos relevantes e tem conseguido uma adesão importante nas últimas décadas nas universidades brasileiras, quer seja com a criação de linhas de pesquisa ou mesmo em centros de pesquisa, Programas de Pós-Graduação em "Avaliação de Políticas Públicas" em formato profissional, propostos, inclusive, pela Capes. Colocadas essas diferentes tradições nos estudos de



políticas públicas, torna-se importante definirmos conceitualmente o que são estas políticas, pois trata-se de um termo polissêmico que se presta a várias interpretações.

Assim, Secchi (2014), conceitua como política pública uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público, constituindo-se de uma intencionalidade pública para dar resposta a um problema público. Schmidt (2018), de forma mais completa, entende a política pública como um conjunto de decisões e ações adotadas por órgãos públicos e organizações da sociedade, intencionalmente coerentes entre si, que, sob coordenação estatal, destinam-se a enfrentar um problema político. Então, esta política pública pode tomar a forma de programas públicos, projetos, leis, inovações tecnológicas, decisões judiciais (SECCHI, 2014), transitando entre as áreas social, ambiental, econômica, habitacional, entre outras.

Estas políticas públicas, as “ações do Estado”, podem ser colocadas em prática, *grasso modo*, “de cima para baixo”, pelo arranjo de instituições governamentais, neste sentido, as instituições assumem centralidade na elaboração e consecução das políticas públicas. Ou podem ser colocadas em prática por ações “de baixo para cima” na tradição culturalista, as quais nos levam a pensar na importância da sociedade, da cultura política como base para a implementação destas políticas.

Institucionalismo

Pensando “de cima para baixo”, é na primazia das instituições em determinar o comportamento de atores, dos governos, da economia e do desenvolvimento econômico que a base teórica denominada institucionalista se materializa. Sua origem data do século XX, nos Estados Unidos. Essa teoria se desdobra em três dimensões diferentes de análise, sendo elas, de acordo com Hall e Taylor (2003), o institucionalismo histórico, o institucionalismo da escolha racional e o institucionalismo sociológico. Para esses autores, os institucionalistas históricos entendem que a organização institucional da comunidade estrutura os comportamentos, estabelece padrões de interação, definindo, portanto, os resultados finais da ação humana. São as regras, normas e convenções oficiais que compõem as instituições na perspectiva dos “históricos”. Diferentemente dessa perspectiva, os institucionalistas racionais acreditam em atores políticos que se comportam de maneira utilitária, que procuram, através da aplicação da racionalidade e de cálculos estratégicos, maximizar seus ganhos pessoais, levando em conta o comportamento dos outros. Aqui as instituições são os acordos solidários entre atores que compartilham vantagens. A unidade de análise dos históricos diz respeito à estrutura, enquanto para os institucionalistas racionais, é o indivíduo.

Na perspectiva do institucionalismo sociológico, as instituições exercem influência não somente por especificar o que fazer, mas, sobretudo, o que é possível realizar em determinadas circunstâncias. North (2001) entende que o papel das instituições na evolução das sociedades é um fator determinante, demonstrando a influência das instituições no desenvolvimento destas, bem como constatando como o crescimento de longo prazo ou a evolução histórica de uma sociedade são condicionados pela formação e evolução de suas instituições. Assim, o conceito de instituição não se resume às regras e às leis, mas ao “sistema de símbolos”, aos “modelos morais” incorporados pelos indivíduos (Hall e



Taylor, 2003). Dessa forma, os institucionalistas entendem de maneira restrita as regras formais como as Constituições, as leis, os orçamentos, os contratos, mas, de maneira informal, os institucionalistas sociológicos entendem a ética, a confiança, o empoderamento, a cultura política e outros códigos implícitos como instituições também. Elinor Ostrom (2000), trazendo uma contribuição singular ao campo institucionalista, concebe as instituições como regras formais e informais que as pessoas reconhecem em dada situação para agir, aquilo que pode ou não ser feito. Para a autora, isso pode estar contido tanto na legislação, nos contratos, como nos costumes e valores.

A inclusão de fatores informais na análise política tornou-se, portanto, necessária em virtude da experiência histórica da maioria dos países na América Latina, a qual tem mostrado que as expectativas geradas pela engenharia institucional (institucionalismo) estão longe de refletir o que realmente acontece nessas sociedades.

Culturalismo

Então, incorporando a lógica “de baixo para cima”, Putnam (2000), na outra ponta do debate, diz que a política precisa ser analisada “de baixo para cima”. Segundo o autor, o importante é investigar quais são as condições culturais indispensáveis para que as instituições políticas e a democracia respondam aos desafios contemporâneos, ao invés de centrar a análise somente nas leis, instituições e regras. Tomando como base essa situação, Putnam problematiza por que alguns governos democráticos têm um bom desempenho institucional e outros não. A razão explicativa postulada é que a cultura política e as tradições cívicas, em outras palavras, o capital social, determinaram o desenvolvimento socioeconômico maior da região Norte da Itália em comparação ao da região Sul. Para o autor, capital social são práticas sociais, normas e relações de confiança que existem entre cidadãos numa determinada sociedade, bem como sistemas de participação e associação que estimulam a cooperação. Quanto maior e mais rico for o número de possibilidades associativas numa sociedade, maior será o volume de capital social.

Na encruzilhada da teoria culturalista e institucional (formal *versus* informal), o Banco Mundial tem proposto uma abordagem sinérgica, partindo do princípio de que instituições formais necessitam do envolvimento e do compromisso social a fim de que não se tornem instituições vazias e inúteis (BAQUERO, 2013). Essa abordagem possibilita uma combinação de fatores culturais, pois leva em conta as condições de reciprocidade e confiança dentro de um sistema político, ou seja, o capital social com elementos institucionais tais como orçamentos públicos, cumprimento de contratos, garantia de liberdades civis e políticas. Em síntese, o Banco Mundial reconhece que a vitalidade das relações sociais é tão importante quanto a moldura institucional de um sistema político (BAQUERO, 2013). Assim, esse capítulo parte da compreensão de que o capital social, a qualidade do tecido social tem um impacto positivo sobre as instituições políticas em particular e a democracia de uma forma geral. Em outras palavras, que os níveis de organização de uma determinada região ou país, seus níveis de cooperação e confiança são responsáveis pelo seu desenvolvimento. Nesta perspectiva, a “sorte” de uma população dependeria muito menos da classe política e de suas instituições e muito mais de sua cultura política



e capacidade organizativa, o chamado capital social que é muito parco no Brasil (SANTOS, 2010; SANTOS; BAQUERO 2015).

A CRISE DA DEMOCRACIA BRASILEIRA

Essa falta de capital social é muito ruim para a implantação das políticas públicas como para a democracia, como já vimos até aqui, pois sociedades mais desenvolvidas têm mais relações de confiança interpessoal, cooperação e solidariedade do que as menos desenvolvidas, que apresentam menos relações de confiança. Então, podemos concluir que a confiança dos cidadãos, seus laços de cooperação entre si levam à criação de riqueza, ao desenvolvimento econômico, social, à confiança nas instituições políticas e um melhor funcionamento do Estado conseqüentemente. Por esta razão, esse fenômeno da “confiança” é tão relevante de ser estudado nas Ciências Sociais.

Todavia, o Brasil vive nessa década um aumento da violência urbana, da corrupção generalizada e da precarização das condições de vida. Para agravar essa situação, o advento das novas tecnologias de informação e comunicação trouxeram consigo uma exposição midiática exuberante, de pessoas, de instituições, de organizações, que passaram a ser muito mais “visíveis”. Esse fenômeno tem afetado diretamente a confiança na esfera política e nas instituições da sociedade como um todo (CASTELLS, 2015).

Como argumenta Castells (2015), a “política de escândalos” protagonizada e potencializada pela mídia com a espetacularização da corrupção, por exemplo, aprofundou a crise de legitimidade do Estado-Nação no mundo, neste exato momento em que ele mais precisa da confiança de seus cidadãos diante das incertezas da globalização. Há, segundo o autor, uma descrença generalizada no direito dos líderes políticos de tomar decisões para a sociedade como um todo. Assim, completa, embora a corrupção possa não ter aumentado recentemente, o que aumentou foi a publicidade da corrupção, a percepção dela e o impacto desta percepção na confiança pública. Esta desconfiança não fica restrita a essa esfera, como afeta todas as instituições da sociedade e a própria qualidade da democracia em si. Esta desconfiança se agrava à medida em que hoje “todo mundo tem uma câmera na mão e uma ideia na cabeça”, para parafrasear o cineasta Glauber Rocha. As pessoas também se tornaram emissoras de informações, de notícias, verdadeiras ou não. Tudo é gravado, filmado, todo mundo tem uma opinião para dar, da crise no oriente médio, às medidas tomadas no Supremo Tribunal Federal em Brasília⁴.

Por outro lado, a economia e o próprio crescimento econômico têm um efeito importante sobre as instituições políticas da democracia também. Patamares muito baixos de crescimento econômico, distribuição de renda e desigualdade (PIKETTY, 2013) ameaçam a crença na democracia e nos direitos e liberdades fundamentais, pois em termos de Brasil ainda somos uma nação “materialista” (INGLEHART, 2001), preocupada fundamentalmente com a sobrevivência e com baixos níveis de capital social. A pobreza no Bra-

⁴ “As redes sociais dão o direito de falar a uma legião de idiotas que antes só falavam em um bar depois de uma taça de vinho, sem prejudicar a humanidade. Então, eram rapidamente silenciados, mas, agora, têm o mesmo direito de falar que um prêmio Nobel. É a invasão dos imbecis” – Umberto Eco *ao jornal La Stampa*. Foi titular da cadeira de Semiótica e diretor da Escola Superior de ciências humanas na Universidade de Bolonha. Ensinou temporariamente em Yale na Universidade Columbia, em Harvard, Collège de France e Universidade de Toronto.



sil e no mundo diminuíram de fato, todavia, as desigualdades sociais parecem persistir (DEATON, 2017). No Brasil, os 1% mais ricos detêm quase 25% da renda nacional, a queda da desigualdade é lenta no país e seus aumentos são muito rápidos (SOUZA, 2018). Portanto, em momentos de crise econômica aguda, é comum que as pessoas, principalmente em países de forte tradição autoritária, como o nosso, apostem em líderes messiânicos ou mesmo carismáticos para a solução de seus problemas de curto prazo, em prejuízo da crença em si mesmas e em suas potencialidades. Assim, quanto mais desesperada está a sociedade, maior é a “crença na necessidade” de lideranças “fortes”, “populistas”, “salvadoras”, ao passo que, quanto menos desesperada está a sociedade, menor é a necessidade de lideranças “salvadoras”. No Brasil, apela-se sempre para entidades grandiosas em momentos de desespero nacional, como a figura de Deus ou do Estado. Num país de forte tradição católica e neopatrimonial, são bem compreensíveis essas atitudes. A eleição de Jair Bolsonaro, não pode ser descolada deste fenômeno.

Além destes aspectos apontados aqui e diante da insegurança, da crescente violência urbana, do desemprego, as pessoas abrem mão com muita facilidade de suas liberdades individuais para obter um “prato de segurança”, para lembrar o dilema civilizatório freudiano repositado por Bauman (1998). Para Bauman (1998), o processo civilizatório carrega esta tensão: para se ter mais segurança, nós precisamos abrir mão de um pouco de liberdade e para se ter mais liberdade, temos de abrir mão de segurança. Ocorre que hoje, em tempos de crise do capitalismo global, neste início de século, estamos abrindo mão de nossas liberdades e de nossos direitos em prol de mais segurança, por esta razão também a crise da democracia e de suas instituições. Mais uma vez, é compreensível a eleição de um Presidente da República que abertamente ataca as liberdades individuais e ao mesmo tempo defende uma maior repressão policial vide a ampliação do “excludente de ilicitude”, por exemplo. Nesta nova interpretação deste instituto de nosso Código Penal, o policial que cometer alguma execução, sequer seria investigado. Este pequeno caso, ilustra bem o dilema de Bauman (1998) e caracteriza esse emblemático governo Bolsonaro.

Baquero (2013) argumenta que o Brasil vive uma “democracia inercial”, em outras palavras, uma democracia estagnada, que não avança em termos substantivos, ela está parada nos seus velhos procedimentos legais e formais. Ferraz (2014) usa a denominação “democracia mal resolvida”, “democracia instável”. A verdade é que ela parece que “empacou” junto com as necessárias reformas do Estado brasileiro. Ou o Estado torna-se eficiente atendendo às demandas de uma população cada vez mais atenta, conectada e crítica ou esse mesmo Estado irá sucumbir com suas funções. Como já dissemos aqui, a “agenda ideológica” dos anos 90 parece ter sido substituída por uma “agenda pragmática” do Estado, nessa quadra de nossa história. Eficiência e competência do Estado ou diminuição de suas funções e perda de legitimidade, é o que está na ordem do dia.

De fato, a **democracia** e suas instituições estão sob ameaça, neste momento histórico, junto com a capacidade do **Estado** em responder aos desafios contemporâneos através de suas **políticas públicas**. A grande questão, nesta ordem das coisas, é reequilibrar o pêndulo de Bauman (1998), **segurança x liberdade**, em direção a uma “sociedade pós-materialista” (INGLEHART, 2001), “desenvolvida” (SEN, 2000), do conhecimento e da informação, com reformas que aproxime o Estado e a Sociedade respaldadas pela ampla



participação cidadã nesses processos políticos. Essa não é uma tarefa fácil, diante de nossa pesada herança, tanto da formação do Estado no Brasil, como das características de nossa “cidadania brasileira” aí implicadas. As respostas e as ações precisam ser urgentes, antes que a “esfinge de Tebas” nos “devore”, deixando-nos estagnados numa “sociedade materialista”, de “democracia inercial”, com um Estado ineficiente, incompetente e corrupto que reproduz uma sociedade desigual.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Sérgio. “Presidencialismo de coalizão. O dilema institucional brasileiro”. **Dados – Revista de Ciências Sociais**, vol. 31, n° 1, p. 5-34, 1988.

ALMEIDA, Alberto Carlos. **A cabeça do brasileiro**. São Paulo: Ed. Record, 2007.

ALMOND, Gabriel; VERBA, Sidnei. **The Civic Culture**. Political Attitudes and Democracy in Five Nations. United States: Sage Publications, 1989.

BAQUERO, Marcello. “Participação política na América Latina”. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**, n° 53, p. 7-34, 1981.

BAQUERO, Marcello. **Qual democracia para a América Latina?: capital social e empoderamento são a resposta?**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **O Mal-estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editora, 1998.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Cidadania e Direitos Humanos, in **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, n° 104, julho, 1998.

BIRKLAND, Thomas. **An Introduction to the Policy Process**. Theories, Concepts and Models of Public Policy Making. M.E Sharpe. Nova York. 2005.

BOSCHI, Renato. “Descentralização, clientelismo e capital social na governança urbana: comparando Belo Horizonte e Salvador”. **Dados – Revista de Ciências Sociais**, n° 4, vol. 42, p. 655-690, 1999.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. “Burocracia pública e classes dirigentes no Brasil”. **Revista de Sociologia e Política**, n° 28, p. 9-30, 2007.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2003.

CASTELLS, Manuel. **O Poder da Comunicação**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015.

DAHL, Robert. **Poliarquia: participação e oposição**. São Paulo: Edusp, 1997.

DEATON, Angus. **A Grande Saída**. Saúde, Riqueza e as Origens da Desigualdade. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca. 2017.

DINIZ, Eli. **Crise, reforma do Estado e governabilidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1997.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**. Porto Alegre: Globo, 1979.

FERRAZ, Francisco. **A Dimensão histórica da mudança**. O Dilema do Profeta. Porto Alegre: Mimeo, 1993

FERRAZ, Francisco. **Brasil. A Cultura Política de uma democracia mal resolvida**. Porto Alegre: AD 2000 editora, 2014.

FIGUEIREDO, Argelina.; LIMONGI, Fernando. **Executivo e Legislativo na nova ordem constitucional**. São Paulo: FGV, 1999.

HALL, Peter; TAYLOR, Rosemary. “As três versões do neoinstitucionalismo”. **Lua Nova**, n° 58, p. 193-224, 2003.



- HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: Basiense, 1992.
- INGLEHART, Ronald. **Modernización y Posmodernización**. El cambio cultural, económico y político en 43 sociedades. España: Ed Siglo veintiuno.2001.
- LAFER, Celso. **O sistema político brasileiro**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1967.
- NORTH, Douglass Cecil. **Instituciones, cambio institucional y desempeño econômico**. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- OSTROM, Elinor. "Collective action and the evolution of social norms". **The Journal of the Economic Perspectives**. Nashville, vol. 14, n° 3, p. 137-158, 2000.
- PASE, Hemerson.; Santos, Everton. Capital social e políticas públicas na América Latina. In: BAQUERO, Marcello. (org.). **Cultura(s), política(s) e democracia no século XXI na América Latina**. Porto Alegre: UFRGS, vol. 1, p. 69-93, 2011.
- PIKETTY, Thomas. **O Capital no Século XXI**. Rio de Janeiro: Ed. Intrínseca, 2013.
- PUTNAM, Robert. **Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.
- QUINTANEIRO, Tânia et al. **Um toque de clássicos**. Marx, Durkheim e Weber. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. A evolução e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- ROUQUIE, Alain. **O Estado militar na América Latina**. São Paulo: Alfa-ômega, 1984.
- SANTOS, Everton Rodrigo; BAQUERO, Marcello. Capital social e políticas públicas na região metropolitana de Porto Alegre: comparando Novo Hamburgo e Estância Velha. **Opinião Pública**, v. 21, p. 431-461, 2015.
- SANTOS, Everton Rodrigo. **Democracia e desenvolvimento: desafios da sociedade gaúcha**. Ijuí: Unijuí, 2013.
- SANTOS, Everton Rodrigo. **Poder e dominação no Brasil: a Escola Superior de Guerra (1974-1989)**. Porto Alegre: Sulina; Novo Hamburgo: Feevale, 2010.
- SANTOS, Wanderley Guilherme. **Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira**. Rio de Janeiro: Campus, 1979.
- SCHMIDT, João Pedro. Para estudar Políticas Públicas: Aspectos conceituais, metodológicos e abordagens teóricas. **Revista de Direito**, Santa Cruz do Sul, v. 3, n. 56, jan. 2019.
- SCHWARTZMAN, Simon. **As bases do autoritarismo brasileiro**. Rio de Janeiro: Campus, 1982.
- SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.
- SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Cia das Letras, 2000.
- SORJ, Bernardo. **A nova sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- SOUZA, Pedro H. G. Ferreira. **Uma História de Desigualdade**. A concentração de Renda entre os Ricos no Brasil, 1926-2013. São Paulo: Editora Hucitec, 2018.
- STEPAN, Alfred. **Brasil: los militares y la política**. Buenos Aires: Editora Amorrortu, 1974.
- VIANA, Oliveira. **Problemas de organização e problemas de direção: o povo e o governo**. Rio de Janeiro: Record Cultural, 1974.
- WEBER, Max. **Economia e Sociedade**. Vol. 2. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1999.



DIVERSIDADE, CONFLITOS SOCIAIS E DIREITOS HUMANOS

Margarete Fagundes Nunes

Doutora em Antropologia Social

Saraí Patrícia Schmidt

Doutora em Educação



Neste capítulo, abordamos os conceitos de diversidade, conflito social e direitos humanos na perspectiva de apresentar inter-relações, aproximações e distâncias entre os múltiplos significados que os conceitos carregam. Contudo, não se trata de uma pesquisa bibliográfica e tampouco uma revisão exaustiva sobre o tema. Trata-se de um estudo bibliográfico na forma de ensaio, o qual se fundamenta sobremaneira em um campo de reflexão teórico-conceitual que se vincula às nossas áreas de formação e às nossas práticas de pesquisa. Portanto, os autores eleitos para compor este estudo estão diretamente ligados a esse recorte teórico-conceitual. Na primeira parte, apresentamos a origem científica do conceito de cultura e o entendimento acerca da diversidade cultural, tendo como mote reflexões oriundas da antropologia. A seguir, abordamos a conexão entre os conceitos de diversidade, conflitos sociais e direitos humanos e, no final, apontamos alguns desafios contemporâneos, à luz de uma macrossociologia.

A DIVERSIDADE CULTURAL SOB O VIÉS DA ANTROPOLOGIA CLÁSSICA

Em que pese a disseminação das ideias em torno da diversidade cultural, dentro e fora da academia, a origem da sua abordagem científica está diretamente relacionada a um campo disciplinar, a antropologia, que, desde a sua fundação, tem como objeto de investigação a cultura, contribuindo tanto para a compreensão dos seus aspectos universais e invariantes quanto da sua complexidade e multiplicidade, isto é, da cultura vista na sua dimensão plural, da variedade dos modos de vida, da enorme diversidade cultural que constitui a humanidade.

A Europa ocidental, berço de formação da antropologia, no século XIX, estabeleceu os alicerces e os primeiros paradigmas desta nova ciência que, naquele momento, se dedicou a estudar povos distantes das sociedades europeias, denominados, na época, de “povos primitivos”. Em geral, eram povos habitantes das colônias ou ex-colônias dos países europeus, da África, das Américas, da Ásia e da Oceania.

Na segunda metade do século XX, a antropologia vê-se impulsionada a buscar novos objetos de investigação, em virtude, inclusive, dos intensos debates que colocavam em dúvida a própria sobrevivência das sociedades tradicionais devido à expansão de uma economia de mercado e à invasão e exploração crescentes dos territórios indígenas. Além disso, a Europa, nas décadas de 1950 e 1960, convivía com as mazelas da Segunda Guerra Mundial, em consequência das atrocidades e crueldades cometidas contra uma “alteridade” relativamente próxima¹, por exemplo, o povo judeu, vítima de extermínio em massa nos campos de concentração nazistas.

Muitas das atrocidades cometidas durante a Segunda Guerra Mundial buscaram legitimação nas teorias raciais, comumente denominadas de racialistas, as quais ganharam corpo no decorrer do século XIX e foram amplamente propagadas até a primeira metade

¹ Peirano (1999) analisa o campo de investigação antropológica procurando compreender os sentidos da alteridade, desde o discurso fundante da antropologia em torno de uma alteridade radical, distante cultural e geograficamente da sociedade do pesquisador, até estudos mais contemporâneos em que o antropólogo investiga perto de casa, “*at home*”, isto é, estuda uma alteridade próxima.



do século XX.² As teorias raciais afirmavam a superioridade e/ou inferioridade dos diferentes grupos humanos com base em critérios biológicos de definição de raça. Portanto, neste período, além do debate acerca do etnocentrismo e seus danos na relação das sociedades modernas com as sociedades tradicionais, havia a necessidade de se aprofundar a discussão sobre o etnocentrismo e as dificuldades de lidar com a “alteridade” e a diversidade cultural no interior das próprias sociedades dos pesquisadores, ou seja, nas sociedades moderno-ocidentais.

É do período pós-guerra o texto clássico de Claude Lévi-Strauss, *Raça e História*, que integra a *Coleção La Question Raciale devant la Science Moderne*, publicado pela Unesco, em 1952. Neste texto, Lévi-Strauss constrói uma resposta à visão biologizante do conceito de raça, destacando os aspectos culturais, históricos e sociológicos como explicativos para a diversidade humana em detrimento dos aspectos anatômicos e fisiológicos. Do mesmo modo, responde também aos evolucionistas culturais e à visão etnocêntrica subjacente à teoria evolucionista que explicava a diversidade pela suposição da existência de diferentes etapas de desenvolvimento, às quais cada sociedade humana estaria submetida. Sendo assim, os povos tradicionais estariam em uma etapa mais “atrasada”, por isso a designação de “primitivos”, enquanto os europeus estariam numa etapa mais “evoluída”, portanto, “civilizados”.³ Lévi-Strauss refuta a tese de uma história única, cumulativa e progressiva, defendida pelos evolucionistas.

Pode-se afirmar que uma das formas de colocar em xeque as leituras etnocêntricas e avançar em direção à relativização da diversidade cultural, por meio da teoria estruturalista de Lévi-Strauss, é o próprio diálogo que ele estabelece com a história e com os historiadores. Segundo este autor, para se compreender a originalidade e a diversidade das culturas humanas seria preciso romper com as concepções de tempo e história das sociedades ocidentais. Afinal, “todas as sociedades humanas têm por trás de si um passado que é aproximadamente da mesma ordem de grandeza”, ou seja, não se trata de um “estado de réplicas desigualmente atrasadas da civilização ocidental” (LÉVI-STRAUSS, 1989, p. 340). Em *O Pensamento Selvagem* (2004, p. 288), Lévi-Strauss afirma que conceber a história como um “desenrolar contínuo” não é apenas ilusório como contraditório, porque a história é marcada pelo descontínuo.

A crítica aos evolucionistas e à concepção de um tempo histórico progressivo, no entanto, não é exclusividade do estruturalismo de Lévi-Strauss. Ao longo do desenvolvimento da antropologia, esse debate esteve presente. Franz Boas, fundador da Escola culturalista norte-americana, refutou a tese da existência de uma evolução humana uniforme. Em vez disso, defendeu que o desenvolvimento histórico seguiu cursos variados. Nesta perspectiva, o antropólogo que se dedicasse a investigar uma cultura em particular deveria buscar conhecer a história do seu desenvolvimento (BOAS, 2004). Enquanto Franz Boas propunha uma ruptura com a concepção de história universal e em seu lugar defendia a importância de se conhecer a particularidade histórica de cada cultura,

² A disseminação dessas teorias no Brasil e sua resignificação local, na perspectiva da construção de uma ideologia mestiça, é objeto de estudo de Lilia Moritz Schwarcz (1993), no livro *O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*.

³ Sobre o evolucionismo cultural, ver Castro, 2009.



a Escola funcionalista dispensava completamente as análises históricas, afirmando que mais importante do que conhecer a causa ou a origem de determinada prática cultural era compreender a sua utilidade e o seu papel no funcionamento da sociedade.

No texto *Raça e História*, Lévi-Strauss (1989) defende que a diversidade humana é mais resultado da relação entre os povos do que do isolamento entre eles. De certo modo, essa concepção sobre a diversidade humana respondia, nos anos 50 e 60, às indagações acerca da possibilidade do desaparecimento lento e gradual da diversidade cultural pela intensidade dos contatos culturais e o domínio de algumas sociedades sobre outras. Desse modo, a concepção de Lévi-Strauss abria espaço para a consolidação do entendimento de que a intensidade dos contatos poderia potencializar os processos de afirmação identitária.

A partir dos anos de 1960, essa concepção ganha vulto. Estudos clássicos sobre etnicidade, por exemplo, vão se pautar menos pela visão de uma cultura “cristalizada” no tempo como definidora da identidade/identificação étnicas e mais pelas relações estabelecidas pelos diferentes grupos em situação de contato. Frederik Barth, em 1969, funda um novo paradigma nos estudos da etnicidade ao falar de *fronteiras étnicas*, isto é, daquelas afirmações identitárias decorrentes da organização política dos grupos em situações de contato. Segundo esse autor, a variação cultural permanece apesar do contato e da mobilidade dos grupos. Ainda que haja interdependência entre os grupos não se pode falar de “aculturação”, pois as diferenças culturais se mantêm (BARTH, 1998).

Na antropologia brasileira, esse entendimento vai aparecer nos estudos clássicos de Cardoso de Oliveira, na década de 1970, que vai cunhar o conceito de *fricção interétnica* para dar conta de explicar as relações de contato entre as comunidades indígenas e a sociedade nacional (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976). Também Manuela Carneiro da Cunha (1986) vai enfatizar o quanto uma tradição cultural pode ser *manipulada* pelos grupos com a finalidade de demarcar a diferença, isto é, os grupos selecionam quais traços culturais vão servir de *sinais diacríticos* para a identificação étnica. Portanto, a cultura original de um determinado grupo “não se perde ou não se funde simplesmente, mas adquire uma nova função, essencial e que se acresce às outras, enquanto se torna *cultura de contraste* [...]” (CUNHA, 1986, p. 99). Além da concepção de cultura como reinvenção, recomposição, esse entendimento legitima o poder dos sujeitos/grupos na construção da distintividade, ou seja, cabe a esses definir o pertencimento e os *sinais diacríticos*, pois “índio é quem pertence a uma dessas comunidades indígenas e é por ela reconhecido” (1986, p.111).

A noção de *identidade contrastiva*, construída a partir da seleção de traços culturais diacríticos (BARTH, 1998; CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976; 2006), continua sendo explicativa dos contatos e conflitos interétnicos contemporâneos. Neste intervalo de tempo, alguns teóricos contribuíram para pensar a relação entre a teoria da identidade e a diversidade cultural. Segundo Ruben (1988, p. 83), a teoria da identidade na sua versão contemporânea provocou uma ruptura com a formulação clássica, construída por Hegel, no séc. XIX, e ratificada por Herbert Mead, nas primeiras décadas do século XX. Enquanto a versão clássica centrava-se na ideia de unidade e integração, a versão contemporânea passou a privilegiar a “multiplicidade, a diferença e o contraste”.



O desenvolvimento do conceito de cultura, pelas diferentes escolas de pensamento antropológico, permitiu o aprofundamento do movimento de relativização frente à diversidade humana sob duas perspectivas: pela ênfase no estudo detalhado e minucioso de uma determinada cultura, a fim de destacar suas especificidades; pela busca dos invariantes e universais do pensamento humano, ainda que o caminho para se chegar a eles dependesse do conhecimento daquilo que fosse particular a cada cultura. Na última concepção, destaca-se, em especial, o pensamento de Lévi-Strauss. A obra *O Pensamento Selvagem* (2004), por exemplo, é paradigmática porque, ali, Lévi-Strauss coloca no mesmo plano o dito “pensamento selvagem” (mítico) e o dito “pensamento civilizado” (científico), afirmando que ambos apresentam as mesmas capacidades de observação, classificação, sistematização, ordenação, objetividade e espírito especulativo.

DIVERSIDADE, CONFLITOS SOCIAIS E DIREITOS HUMANOS

O conceito de cultura e, por extensão, o de diversidade cultural ocupam certa centralidade no pensamento contemporâneo. Alguns conceitos, inclusive, se popularizam e se inserem na perspectiva de uma governança global (LINS RIBEIRO, 2009). Embalados pelos processos de globalização, acentuam-se interesses pelas identidades culturais, fluxos migratórios, etnicidades e tradições culturais. Muitos Estados nacionais enfrentam dificuldades e conflitos no trato com a diversidade localizada em seus próprios territórios.

Para Lins Ribeiro (2009), os temas relacionados à diversidade cultural e aos direitos humanos estão inseridos em uma rede de governança global, formada por instituições e agências transnacionais, englobando agentes com posições políticas divergentes, desde representantes do capital econômico internacional a ativistas políticos. Isto é, os conceitos servem tanto para os interessados na preservação da hegemonia político-econômica quanto para os que se vinculam a uma disputa contra-hegemônica (GRAMSCI, 1978).

Segundo Lins Ribeiro (2009), os sentidos que podem adquirir a conceituação de diversidade cultural originam-se da discussão clássica sobre a noção de cultura que envolve a distinção entre universalismo e particularismo.

A noção antropológica de “cultura” significa atributos universais compartilhados por todos os seres humanos. O termo “culturas” refere-se às variações concretas de tais atributos em incontáveis contextos históricos e geográficos. Cultura, no singular, também pode ser usada na descrição de uma forma única da experiência humana, como na expressão “cultura Yanomami”. Assim, o mesmo substantivo pode expressar um universal e os seus particulares, aspectos comuns a todos os seres humanos, assim como experiências vivenciadas por apenas uma parte da humanidade. Sob o guarda-chuva de um único atributo humano (cultura), as diferentes culturas precisam ser compreendidas em sua pluralidade e em sua capacidade de comunicar-se entre si. Cultura existe apenas através de culturas. Cultura(s) pode(m), portanto, ser associada(s) a entidades universais, particulares ou mistas.

Não obstante, não se trata apenas da distinção dos sentidos do conceito de cultura e, doravante, dos seus desdobramentos, tal qual o de diversidade cultural. Lins Ribeiro (2009) nos alerta para as tensões e conflitos que resultam de forças centralizadoras e



descentralizadoras do sistema mundial. Os usos do conceito de diversidade cultural, por exemplo, devem ser compreendidos à luz da disputa de poder no interior desse sistema. Se os processos de centralização se vinculam à acumulação do capital e à homogeneização cultural, nem todos os processos de descentralização se ligam à heterogeneização e à defesa política da preservação da diversidade. Há processos de descentralização que visam “domesticar” a diversidade, isto é, administrá-la para controlá-la. A universalização da concepção de diversidade, portanto, pode se limitar a um “universal abstrato” que nada mais é do que um particularismo hegemônico revestido de universal.

Para a compreensão das discursividades globais e dos particularismos cosmopolitas, Lins Ribeiro (2009, p. 18) propõe o conceito de cosmopolítica, distinguindo dois campos de interpretação:

O primeiro é hegemônico por capitalistas transnacionais e suas elites associadas que louvam um mundo neoliberal sem fronteiras, leia-se, o livre acesso aos mercados e aos recursos sociais e naturais de todo o mundo. Eles também postulam o fortalecimento de agências de governança global, tais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Organização Mundial do Comércio. A diversidade cultural e o respeito à diferença são vistos como um meio para a obtenção de concordância e governança, ou como uma estratégia de mercado. A cosmopolítica hegemônica promove a (re)produção do *establishment* global. O segundo campo é representado por agências e intelectuais, no sentido gramsciano (Gramsci, 1978), interessados em outros tipos de globalização e na disseminação de cosmopolíticas críticas.

Lins Ribeiro (2009) analisa o conceito de diversidade cultural em uma perspectiva macro, situando os diferentes agentes e suas discursividades no interior de um campo de lutas (Bourdieu, 1986), marcado pela heterogeneidade de interesses e posições políticas distintas. Segundo Lins Ribeiro (2009), a Declaração Universal sobre Diversidade Cultural da UNESCO, de 2001, ratifica a definição formal da diversidade cultural enquanto discurso global. Além disso, ao enfatizar a necessidade da tolerância e do respeito à diversidade cultural como garantia para a paz e segurança internacionais, o documento alinha-se à Declaração Universal dos Direitos Humanos, também caracterizada pelo autor como uma cosmopolítica.

Poderíamos nos perguntar sobre qual é a implicação de compreendermos os conceitos de diversidade cultural e direitos humanos em uma perspectiva contra-hegemônica (GRAMSCI, 1978), tal qual nos apresenta Lins Ribeiro (2009). De que maneira poderíamos traduzir esta contra-hegemonia? Outros autores podem auxiliar neste movimento.

Muniz Sodré (2006), para fins analíticos, propõe uma distinção entre os conceitos de diferença e diversidade. Sodré (2006) vai ligar o conceito de diferença a uma tradição do pensamento ocidental vinculada à noção de “universal abstrato”. O pensamento ocidental moderno estabeleceu paradigmas para que se pudesse racionalizar a noção de diferença. Portanto, propiciou um reconhecimento formal da diferença, pautado por uma postura especulativa, de ordem intelectual. Para este autor, a noção de diversidade exige mais do que o mero reconhecimento intelectual da diferença. Na modernidade tardia, a noção de



diversidade pressupõe uma passagem do “universal abstrato” para o “universal concreto”. Em vez de um reconhecimento formal, um reconhecimento sensível.

É verdade que o culturalismo contemporâneo preocupa-se bastante com o múltiplo dos costumes, das crenças, etc., mas de uma maneira apenas intelectualista, ora com o objetivo político de obter uma tolerância entre as comunidades culturais ou religiosas, ora com intenções puramente turísticas, sem chegar ao núcleo do problema, que é a verdadeira compreensão (aproximação e aceitação) do diferente concreto. (SODRÉ, 2006, p. 7).

A abordagem do autor nos leva a pensar que a passagem de um conhecimento abstrato para um conhecimento concreto sobre o “outro” pressupõe criticidade em relação aos códigos de valores que orientam as condutas humanas. Nossos valores e crenças em relação ao “diferente” foram construídos sobre a base de um conhecimento abstrato, o qual nos manteve afastados da experiência concreta da diversidade, no sentido da coexistência, da convivência e prática cotidianas. A sensibilidade para experienciar o que é da ordem do “universal concreto” decorre da convivência com o “diverso”. À medida que aceitamos a convivência e a proximidade, transformamos o “diferente”, o “universal abstrato”, em “universal concreto”.

Essa passagem, no entanto, não é realizada sem tensões e sem conflitos. Segato (2006), quando discute o papel da lei como mediadora das relações de conflito, utiliza o conceito de *comunidades morais*. No interior de um Estado nacional, a lei deveria mediar a relação das distintas comunidades morais, sem, necessariamente, confundir-se com uma delas. Assim, do ponto de vista de uma política internacional, como a dos Direitos Humanos, as Declarações, os Tratados e Acordos internacionais deveriam mediar a relação com distintas jurisdições estatais. Em qualquer um dos níveis, há tensões, conflitos e disputas. Conforme a autora, no processo de formação das nações modernas estabeleceu-se uma continuidade entre a lei e os costumes do grupo dominante, ou seja, a lei se constituiu em uma espécie de tradução da moral do grupo hegemônico. No entanto, Segato (2006, p. 212) entende que “a lei deve mediar e administrar o convívio de costumes diferentes, ou seja, a convivência de comunidades morais distintas.” Ainda sobre a lei, a autora afirma:

É importante também perceber a importância pedagógica do discurso legal que, por sua simples circulação, é capaz de inaugurar novos estilos de moralidade e desenvolver sensibilidades éticas desconhecidas. Por isso, não basta à lei existir. Para sua eficácia plena, ela depende da divulgação ativa de seu discurso e, inclusive, da propaganda. Da aliança entre a lei e a publicidade depende a possibilidade de instalar novas sensibilidades e introduzir mudanças na moral vigente. (SEGATO, 2006, p. 219).

Para Segato (2006), um dos caminhos possíveis para aproximar a relatividade cultural do universalismo dos direitos humanos é a *pulsão* ética, por meio da qual podemos olhar e interpretar a lei e a moral com criticidade. A *pulsão* ética abre possibilidades para o descentramento, o deslocamento e, até mesmo, para a transformação dos costumes presentes nas comunidades morais às quais pertencemos.



Recorremos a Simmel (1983), em seu texto clássico sobre a natureza sociológica do conflito, para a compreensão do conflito como elemento vital das relações humanas e não como algo negativo a ser eliminado. Tendemos a perseguir uma unidade baseada na noção de consenso ou de síntese. No entanto, a hostilidade, a discordância e a oposição são elementos cruciais para que os grupos tenham condições de estabelecer “limites” e garantir sua sobrevivência. A suposta “unidade” é composta de forças convergentes e divergentes.

A eliminação do conflito significa a eliminação da divergência, do antagonismo e, em alguns casos, dos próprios sujeitos que se opõem. Ao compreendermos a diversidade cultural e os direitos humanos como integrantes dos “discursos fraternos globais” (LINS RIBEIRO, 2009), compreendemos que os diferentes sujeitos envolvidos nesta produção estabelecem diálogos, trocas, mas também se confrontam e disputam a legitimidade das suas ideias e de suas ações.

Não obstante as críticas ao caráter universalista dos Direitos humanos e as tensões e conflitos gerados pelas possibilidades abertas por esses discursos globais, os quais podem oscilar desde “particularismos locais” a “particularismos translocais e cosmopolitas” (LINS RIBEIRO, 2009), a política universal de direitos humanos estimula outros particularismos à organização e busca pelo reconhecimento cultural e pelos direitos coletivos. Nesta perspectiva, a antropologia oferece marcos teórico-conceituais para a compreensão da diversidade cultural e para a construção de contradiscursos, colocando em tensão aquelas concepções universalistas que tenham a intenção de apagar ou sufocar as descontinuidades culturais (SOUSA, 2001). Uma das concepções universalistas que ocupam lugar de destaque na abordagem crítica de Sousa (2001) diz respeito aos conceitos de igualdade e identidade. Segundo este autor, a ordem liberal igualitária inaugurada pelos revolucionários franceses, em 1789, pressupunha o apagamento das diferenças. Os atributos particularistas eram vistos como empecilhos ao ideário igualitário, em uma visível confusão entre igualdade e identidade. Para ser igual era necessário ser idêntico. Não foi à toa a ocorrência da expansão das políticas assimilacionistas protagonizadas pelos Estados nacionais modernos.

Pode-se dizer que os conceitos de diversidade cultural, conflitos sociais e direitos humanos se conjugam, na contemporaneidade, na relação que os movimentos sociais passam a estabelecer com os Estados nacionais.

A relutância inicial por parte dos Estados em reconhecer o direito a uma cultura própria às suas minorias tem levado, na atualidade, juntamente com a consolidação do sistema democrático no mundo, a uma redefinição da ideia de cidadania, a qual passa a incluir a cultura no contexto político. Seja no caso da descolonização, ocorrida principalmente desde a década de 60 deste século, seja com a emergência de “novos” movimentos sociais, a partir dos anos 70, as reivindicações de caráter cultural passam a constituir um importante meio de reconfiguração da arena política e de tentativas de reformulação da ideia do que seja uma sociedade democrática. (SOUSA, 2001, p. 66).

A título de finalização deste tópico, gostaríamos de ilustrar com a discussão proposta por Cardoso de Oliveira (2000), que nos alerta para a necessidade de contextualizar



o movimento dos conceitos e teorias. A relação entre particularismo e universalismo não se encerra nos fenômenos que analisamos, mas nos paradigmas que utilizamos para a compreensão desses fenômenos. Ao trabalharmos com conceitos que operam no interior de uma discursividade global, poderíamos nos perguntar quais têm sido nossas particularidades no trato dessas questões e quais caminhos estamos percorrendo, no contexto da sociedade brasileira, frente aos conflitos estabelecidos entre diferentes comunidades morais (SEGATO, 2006), haja vista as demandas por reconhecimento, portanto, pelo direito à expressão da diferença e da singularidade cultural, situadas, hoje, no interior da cosmopolítica dos Direitos humanos (LINS RIBEIRO, 2009).

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Não se pode desvincular as temáticas da diversidade, dos conflitos sociais e dos direitos humanos de outras esferas da sociedade, como as de ordem econômica e política. Acima de tudo, faz-se relevante relacionar os conceitos de desigualdade e diversidade, considerando-se os processos de globalização contemporâneos. Vivemos um tempo no qual inúmeras desigualdades estão cada vez mais demarcadas: conflitos, guerras, fome, individualismo, violação permanente dos direitos humanos. Fortes relações podem ser estabelecidas entre o perfil da sociedade contemporânea e o processo conhecido como globalização. Assim, neste momento, interessa-nos focalizá-la (e localizá-la) a partir de seus efeitos mais amplos, que dizem respeito, sobretudo, aos intrincados e sofisticados processos de trocas econômicas globais.

O uso frequente do termo “globalização” também pode ocultar uma série de implicações que atravessam esse complexo processo. A utilização recorrente do termo esconde as tramas políticas, culturais e econômicas, ao mesmo tempo em que expressa todas elas, de modo que, ao usarmos o termo “globalização”, dizemos tudo e nada. É que se torna mais fácil, mais tranquilo, mais seguro, para o bem ou para o mal, atribuir as mazelas de nosso tempo à globalização. Como afirma Bauman (1999, p. 7), “todas as palavras da moda tendem a um mesmo destino: quanto mais experiências pretendem explicar, mais opacas se tornam”. Não é nosso objetivo explicar o processo de globalização; antes disso, pretendemos demonstrar as alterações, o que ele provoca na constituição das identidades contemporâneas, das práticas e dos arranjos culturais, sociais e econômicos de nosso tempo, afastando a opacidade dessa palavra, sem precisar de uma explicação exaustiva.

Nesse contexto, quando pensamos nas questões que envolvem a diversidade temos que considerar que a economia de mercado ocupa um lugar fundamental. Por isso, consideramos importante apresentar alguns aspectos relacionados ao caráter econômico e político da globalização, seguidos dos aspectos culturais implicados nesse processo. Acreditamos que tal caminho permite estabelecer relações sobre alguns dos processos sociais mais amplos.

Ao abordar o tema da globalização, Fredric Jameson (2001) destaca quatro posições diferentes relativas ao tema: para alguns, não existe globalização; para outros, as primeiras marcas da globalização aparecem já no período neolítico; alguns argumentam que a relação entre a globalização e o mercado mundial apenas sofreu algumas mudanças em



sua estrutura, mas sua lógica continuou a mesma; e, por fim, há os que acreditam que estamos vivendo um “terceiro estágio multinacional do capitalismo” (ibidem, p. 11). De modo geral, a ideia corrente é a de que a globalização ganha novo *status* a partir da Segunda Guerra Mundial, quando binarismos como metrópole/colônia, países ricos/países pobres ou agrários/industrializados começam a enfraquecer. Lembremos que, em 1962, Marshall MacLuhan usa o termo “aldeia global” para fazer referência ao fenômeno da globalização como algo que já caminhava a passos largos, uma vez que todas as esferas das sociedades ocidentais estavam sendo atingidas pelas transformações correntes.

Então, o que faz com que, na maioria das vezes, façamos referências a todas essas transformações como algo do tempo presente? A resposta passa pelo surgimento das novas tecnologias, principalmente pela rede de computadores, pois, agora sim, diferentemente da popularização da televisão, existe uma comunicação bidirecional, que é o que caracteriza a comunicação humana. Pelo celular e pelo computador, podemos trocar informações com indivíduos que estão no outro lado do mundo, o que não acontecia com a televisão via satélite, quando apenas recebíamos informações, ainda que em tempo “real”. A nova comunicação instantânea, resultante da associação entre informática e telecomunicações, viabiliza a interligação de mercados nacionais, a movimentação financeira por computador, o compartilhamento de significados culturais, como valores, hábitos e comportamentos.

Algumas categorias, termos e conceitos são frequentemente propagados, principalmente, por meio da mídia. Por exemplo, alguns termos mais intimamente ligados ao mercado de trabalho, tais como “competitividade”, “individualismo”, “eficiência” e “produtividade”, passam a ser relacionados a comportamento e, de modo especial, ao fato de “ter atitude” (SCHMIDT, 2006). Nesse sentido, podemos identificar como a mídia utiliza esses termos para constituir uma identidade adequada, em grande parte, às novas configurações do mercado.

Problemas sociais ficam ofuscados pela supremacia do mercado, e o consumidor é trazido para o centro da campanha de marketing, e não da política. A centralidade do mercado consumidor na economia neoliberal é destacada de inúmeras maneiras na configuração do sujeito contemporâneo. A educação do consumidor não está separada da constituição do sujeito ideal para o mercado de trabalho. Aprofundam-se as desigualdades e as contradições da relação capital e trabalho. A lógica neoliberal, ao mesmo tempo em que provoca uma diminuição da intervenção do Estado em questões que regulam a cidadania, estimula a influência do mercado na configuração da sociedade, provocando a sensação de que a esfera política não tem relação com a esfera econômica. Essa característica torna mais compreensível a separação entre trabalho voluntário e participação na vida política do País. Nesse ponto, vale ressaltar a forte relação que existe entre o trabalho voluntário e a economia neoliberal.

No Brasil, até a última década do século XX, falava-se em caridade. A ideia de trabalho voluntário ganha força simultaneamente às mudanças políticas, sociais e econômicas implantadas pelo neoliberalismo. Não por acaso, a Organização das Nações Unidas (ONU) declarou 2001 como o Ano Internacional do Voluntariado. Transformar o cidadão em voluntário, especialmente o jovem, implica transferir do Estado para a sociedade civil



a responsabilidade de gerir uma série de problemas sociais. O envolvimento nesses problemas e na sua solução, muitas vezes, pode revelar para o mercado um sujeito motivado, que tem iniciativa, que sabe trabalhar em equipe (características entendidas como fundamentais e desejadas pelas empresas); portanto, o trabalho voluntário, nessa perspectiva, aumenta as chances de empregabilidade. Visto assim, não se trata de mera solidariedade, mas de necessidade de sobrevivência num ambiente de crescente competitividade e imperativo da visibilidade.

Por fim, não se pode esquecer que estamos diante de uma nova globalidade marcada pelo fortalecimento da economia neoliberal, que penetra em diferentes campos da vida social e termina por cooptar, inclusive, categorias que durante muito tempo estiveram ligadas aos movimentos sociais em favor de uma sociedade menos desigual. A desigualdade e o não reconhecimento da diversidade geram a proliferação dos conflitos sociais como uma marca da sociedade contemporânea, em um tempo em que “o aumento da liberdade individual pode coincidir com o aumento da impotência coletiva na medida em que as pontes entre a vida pública e privada são destruídas, ou, para começar, nem foram construídas” (BAUMAN, 2000, p.10). Ou seja, quando pensamos na relação diversidade, conflitos sociais e direitos humanos não podemos deixar de discutir o princípio da coletividade na constituição do sujeito contemporâneo no contexto dos desafios dos processos de globalização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este capítulo situando os leitores acerca da origem científica do conceito de cultura, das contribuições da antropologia para a compreensão da diversidade cultural, dos conflitos contemporâneos relacionados às lutas por reconhecimento e especificidades culturais e, por fim, pontuamos alguns elementos presentes em análises macrossociais. Este caminho acabou por desvelar a complexidade da leitura e análise da diversidade cultural na contemporaneidade, desde os processos de afirmação identitária, que envolvem diálogos e confrontos entre distintos atores sociais, às implicações de nível macro, isto é, dos processos econômicos e políticos enredados na produção dos significados culturais que organizam e sustentam um poder estrutural (WOLF, 2003). A compreensão desses arranjos, em seus diferentes níveis - local, nacional e global - nos permite interpretar as discursividades contemporâneas em torno da diversidade cultural e dos direitos humanos, reconhecendo as “forças centralizadoras e descentralizadoras”, as cosmopolíticas hegemônicas e as comopolíticas críticas (LINS RIBEIRO, 2009), os processos de homogeneização e heterogeneização culturais.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização. As conseqüências humanas*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOAS, Franz. *Antropologia Cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.



- BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo. In: BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *Identidade, etnia e estrutura social*. São Paulo, Pioneira. 1976.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *O Trabalho do Antropólogo*. 2. ed. Brasília; São Paulo: Paralelo 15, UNESP, 2000.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *Caminhos da Identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo*. São Paulo: Unesp/Paralelo 15, 2006.
- CASTRO, Celso. *Evolucionismo Cultural*. Textos de Morgan, Tylor e Frazer. Rio de Janeiro, Zahar, 2009.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. *Antropologia do Brasil*. Mito, história, etnicidade. São Paulo: Brasiliense, Editora da Universidade de São Paulo, 1986.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 2a edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- JAMENSON, Frederic. *Pós-Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. Trad. Maria Elisa Cevalco. São Paulo: Ática, 2001.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. Raça e História. In: *Antropologia Estrutural II*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *O Pensamento Selvagem*. 4. ed. Campinas/SP: Papirus, 2004.
- LINS RIBEIRO, Gustavo. *Avá*, Posadas, n. 15, dic. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16942009000200001&lng=es&nrm=i-so>. Acesso em: 16 abr. 2018.
- PEIRANO, Mariza G.S. A Alteridade em Contexto: a antropologia como ciência social no Brasil. *Série Antropologia*, 255. Brasília, UNB, 1999. Disponível em: <<http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie255empdf.pdf>>. Acesso em 23 abr. 2018.
- RUBEN, Guillermo Raúl. Teoria da Identidade: uma crítica. In: *Anuário Antropológico* 86. Brasília: UNB, 1986.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SCHMIDT, Saraí Patrícia. *Ter Atitudes: escolhas da Juventude Líquida*. Um estudo sobre mídia, educação e cultura jovem global. Tese. 2006. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.
- SEGATO, Rita Laura. Antropologia e direitos humanos: alteridade e ética no movimento de expansão dos direitos universais. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 207-236, abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132006000100008>. Acesso em: 18 abr. 2018.
- SIMMEL, Georg. A natureza sociológica do conflito. In: MORAES FILHO, Evaristo. (org.). *Simmel*. São Paulo, Ática, 1983.



SOUSA, Rosinaldo Silva. Direitos humanos através da história recente em uma perspectiva antropológica.p.47-79. In: NOVAES, Regina Reyes; LIMA, Roberto Kant. *Antropologia e Direitos Humanos*. Niterói/RJ: EdUFF, 2001.

WOLF, Eric. Encarando o Poder: velhos insights, novas questões. P.325-343. In: FELDMAN-BIANCO, Bela; LINS RIBEIRO, Gustavo. *Antropologia e Poder. Contribuições de Eric R. Wolf*. São Paulo: Unicamp, 2003.



DESAFIOS PARA A INCLUSÃO NO BRASIL

Regina de Oliveira Heidrich
Doutora em Informática na Educação



O processo de inclusão escolar, ao longo dos anos, vem ocorrendo de forma lenta. Algumas vezes é mal interpretado e, na maioria das vezes, é alvo de críticas. A inclusão escolar teve início no Brasil com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

O que é inclusão? O que significa a palavra inclusão? Inclusão quer dizer combinação, compreensão, envolvimento e incorporação. Significa unir todos os conceitos relativos à educação: educação dos professores, de toda a equipe diretiva da escola, dos pais e dos alunos, convidando-os a ajudarem a mudar a mentalidade preconceituosa que envolve o dEficiente¹ no Brasil. Essa mentalidade dificilmente será modificada em um curto espaço de tempo. Observa-se isso constatando que, depois de passado tanto tempo da implantação da Lei nº 9.394, as pessoas com dEficiência ainda são excluídas na escola regular.

Na psicologia do desenvolvimento, os autores são unânimes em afirmar que a interação social é a base da construção do indivíduo, já que é no contexto das relações sociais que emergem a linguagem, o desenvolvimento cognitivo e o conhecimento de si e do outro (CAMARGO; BOSA, 2009; MENDES, 2006).

Melli (apud MANTOAN, 2001, p.17) afirma que

[...] a inclusão é, pois, um assunto que causa um certo desconforto às pessoas, principalmente no âmbito educacional, porque sabemos que ela só acontece realmente quando as escolas se modificam. A modificação não é somente nas instalações físicas, mas em toda a proposta pedagógica, metodológica, administrativa.

Para que isso aconteça, é necessária uma “transformação na estrutura física, organizacional, pedagógica e filosófica das escolas” (PLETSCH, 2010, p. 13), com “[...] acessibilidade, flexibilidade escolar, práticas pedagógicas diferenciadas de ensino e avaliação, e, principalmente, uma equipe de professores e gestores capacitados para lidar com a diversidade dos estilos de aprendizagem e demandas de seu alunado [...]” (PLETSCH, 2010, p. 129). Além disso, é necessária a participação de todos nesse processo: do professor, da família, da coordenação pedagógica e, principalmente, dos órgãos governamentais. Para se ter uma educação inclusiva, é necessário que:

[...] a inclusão esteja presente na conjuntura do desenvolvimento da escola, permeando todas as políticas, de forma que estas aumentem a participação e a aprendizagem de todos os alunos. O paradigma educacional atual demanda políticas educacionais que contemplem os anseios exigidos nas diversas áreas da educação. Nesse contexto, a implantação das políticas públicas de educação inclusiva no âmbito educacional é relevante, pois contribui efetivamente com uma educação que fará a diferença (SILVA; SANTOS, 2014, p. 216).

Segundo Mantoan (1997), os alunos são diferentes uns dos outros, e devemos tratá-los de modo diferente, para alcançarmos os mesmos objetivos de ensino. Os am-

¹ Em primeiro lugar, gostaríamos de ressaltar que substituímos todas as palavras “deficiente” que aparecem neste texto por dEficiente. Essa alteração se justifica pelo fato de desejarmos ressaltar a Eficiência na deficiência. Segundo o dicionário Houaiss da língua Portuguesa, o significado da palavra dEficiente é: “que tem alguma deficiência, falho, falto, deficitário, incompleto, aquele que sofre ou é portador de algum tipo de deficiência”. Pelo menos, neste trabalho, esperamos que o ser “Ente” seja mais importante do que seu déficit, seja lá qual for.



bientes inclusivos concorrem para estimular os alunos em geral a se comportarem ativamente diante dos desafios do meio escolar, abandonando, na medida do possível, os estereótipos, os condicionamentos e a dependência que lhe são típicos, sejam comuns ou pessoas com deficiência.

Heidrich (2004) afirma que

[...] é inegável a existência de diferenças entre níveis de compreensão, amplitude e profundidade do conhecimento acessíveis a diferentes sujeitos. Em uma turma de 30, 35 alunos do ensino fundamental, por mais que se tente agrupá-los pela avaliação do rendimento escolar, nada nos garante que estaremos formando um grupo nas mesmas condições de aprendizagem e, portanto, com direito a cursar uma certa série escolar. Estas e outras evidências levam-nos a questionar as intervenções pedagógicas, para atingir os objetivos de um ensino 'especializado em todos os alunos', tais como programas e currículos individualizados.

Ao estudarmos a história da educação especial no Brasil e no mundo, podemos constatar, segundo Sassaki (1997), que essa história teve quatro principais fases. A primeira, que corresponde ao período anterior ao século 20, pode ser chamada de fase da exclusão, na qual a maioria das pessoas com deficiência e com outras condições era tida como indigna de educação escolar.

A segunda fase, chamada de segregação, já no século 20, começou com o atendimento às pessoas deficientes dentro de grandes instituições que, entre outras coisas, propiciavam classes de alfabetização. A partir da década de 50 e mais fortemente nos anos 60, com a eclosão do movimento dos pais de crianças a quem era negado ingresso em escolas comuns, surgiram as escolas especiais e, mais tarde, as classes especiais dentro de escolas comuns. O sistema educacional ficou com dois subsistemas funcionando paralelamente e sem ligação um com o outro: a educação comum e a educação especial.

A terceira fase, localizada na década de 70, constituiu a fase da integração, embora a bandeira da integração já tivesse sido defendida a partir do final dos anos 60. Nessa nova fase, houve uma mudança filosófica em direção à ideia de educação integrada, ou seja, de escolas comuns aceitando crianças ou adolescentes deficientes nas classes comuns ou, pelo menos, em ambientes o menos restritivo possível. Só que se consideravam integrados apenas aqueles estudantes com deficiência que conseguissem adaptar-se à classe comum como esta se apresentava, portanto, sem modificações no sistema. A educação integrada ou integradora exigia a adaptação dos alunos ao sistema escolar, excluindo aqueles que não conseguiam adaptar-se ou acompanhar os demais alunos. As leis sempre tinham o cuidado de ressaltar a condição "preferencialmente na rede regular de ensino", o que deixava em aberto a possibilidade de manter crianças e adolescentes com deficiência nas escolas especiais.

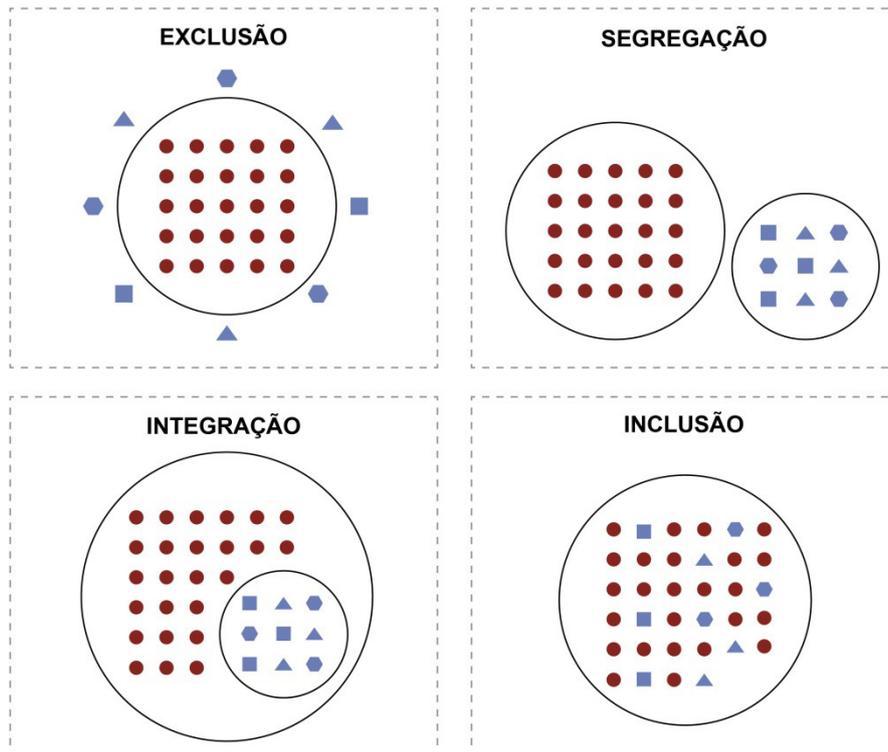
Finalmente, a quarta fase, a de inclusão, surgiu na segunda metade da década de 1980, incrementou-se nos anos 1990 e adentrou o século 21. A ideia fundamental dessa fase é adaptar o sistema escolar às necessidades dos alunos. A inclusão propõe um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência e com ou sem outros tipos de condição atípica. A inclusão baseia-se em princípios como: a aceita-



ção das diferenças individuais como um atributo e não como um obstáculo, a valorização da diversidade humana pela sua importância para o enriquecimento de todas as pessoas, o direito de pertencer e não ficar de fora e o igual valor das minorias em comparação com a maioria.

A figura abaixo representa os conceitos de Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão.

Figura 1. Conceitos Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão



Fonte: Elaborado pela autora

Certamente gostaríamos que cada aluno tivesse a oportunidade de trabalhar em seu próprio nível de estruturação mental. Seria, contudo, ingênuo acreditar que essa situação seria possível em classes escolares. A solução não parece ser esta, ou seja, o professor planejar atividades específicas para cada aluno, mas oferecer situações pelas quais alunos de diferentes níveis de compreensão possam chegar a novos conhecimentos sobre alguma parte da realidade. Em que cada um seja comparável a si mesmo, ao seu próprio aprendizado. Não é, sem dúvida, uma tarefa fácil, mas exequível e compatível com os propósitos de uma educação inclusiva.

Segundo a teoria histórico-cultural, de Vygotsky, o indivíduo constitui-se enquanto tal não somente devido aos processos de maturação orgânica, mas, principalmente, por meio de suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes. As funções psíquicas humanas estão intimamente vinculadas ao aprendizado e à apropriação (por intermédio da linguagem) do legado cultural de seu grupo. Esse patrimônio,



material e simbólico, consiste no conjunto de valores, de conhecimentos, de sistemas de representação, de construtos materiais, de técnicas e de formas de pensar e de se comportar, que a humanidade construiu ao longo de sua história. Para que a criança possa dominar esses conhecimentos, é fundamental a mediação de indivíduos, sobretudo dos mais experientes de seu grupo cultural.

Mas, para que exista apropriação, é preciso que exista também internalização, que implica a transformação dos processos externos (concretizados nas atividades entre as pessoas) em um processo intrapsicológico (no qual a atividade é reconstruída internamente). O longo caminho do desenvolvimento humano segue, portanto, a direção do social para o individual.

Dessa forma, na perspectiva de Vygotsky (1984), construir conhecimentos implica uma ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas. O paradigma esboçado sugere, assim, um redimensionamento do valor das interações sociais (entre os alunos e o professor e entre as crianças) no contexto escolar. Essas passam a ser entendidas como condição necessária para a produção de conhecimentos por parte dos alunos, particularmente aquelas que permitem o diálogo, a cooperação e troca de informações mútuas, o confronto de pontos de vista divergentes e que implicam a divisão de tarefas, nas quais cada um tem uma responsabilidade que, somadas, resultarão no alcance de um objetivo comum. Cabe, portanto, ao professor não somente permitir que elas ocorram, como também promovê-las no cotidiano das salas de aula.

Em síntese, uma prática escolar baseada nesses princípios deverá, necessariamente, considerar o sujeito ativo (e interativo) em seu processo de conhecimento, já que ele não é visto como aquele que recebe passivamente as informações do exterior. Todavia, a atividade espontânea e individual da criança, apesar de importante, não é suficiente para a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Por isso deverão ser consideradas também a intervenção do professor (entendido como alguém mais experiente) e as trocas efetivadas entre as crianças (que também contribuem para os desenvolvimentos individuais).

A partir do exame de teses expressas por Vygotsky, é importante que façamos algumas considerações acerca do papel do professor. O referencial analisado sugere a necessidade de redefinição de sua função. Podemos dizer que, nessa abordagem, o professor deixa de ser visto como agente exclusivo de informação e formação dos alunos, uma vez que as interações estabelecidas entre as crianças também têm um papel fundamental na promoção de avanços no desenvolvimento individual.

Isso não significa, no entanto, que seu papel seja menos importante. Muito pelo contrário, a função que ele desempenha no contexto escolar é de extrema relevância, já que é o elemento mediador (e possibilitador) das interações entre os alunos e das crianças com os objetos de conhecimento.

A mediação é um processo essencial para tornar possível processos ou funções psicológicas tipicamente humanas, ou seja, voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio sujeito. Denominadas por Vygotsky como “funções psicológicas superiores” (FPS), são processos psicológicos qualitativamente mais elevados, como, por exemplo: lingua-



gem; memória lógica; atenção voluntária, superando sua dependência e o controle por parte do ambiente; formação de conceitos; pensamento verbal, etc. “As funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares das atividades humanas” (OLIVEIRA, 1993, P. 26-27). As FPS originam-se das relações entre os indivíduos humanos, ou seja, “na participação do sujeito em atividades compartilhadas com outros” (BAQUERO, 1998), por isso não aparecem de forma repentina, apresentam uma natureza histórica e são de origem sociocultural. Por outro lado, as funções psicológicas inferiores (FPI) ou outros processos psicológicos elementares são inconscientes e involuntários e caracterizam-se por serem imediatos, ou seja, são reações diretas a uma determinada situação; são de origem natural e biológica, portanto, controlados pelo meio físico e social. Nessa perspectiva, o que determina o desenvolvimento das FPS não é fundamentalmente a mudança biológica, mas primordialmente a utilização do que Vygotsky denominou como elementos mediadores. O desenvolvimento “se dá não em círculo, mas em espiral, passando pelo mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior” (VYGOTSKY, 1984, P. 63).

As investigações de Vygotsky não se voltaram apenas para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos ditos “normais”. Ele atribuiu grande importância à Educação Especial, coordenou e desenvolveu pesquisas nesse campo, tendo atuado com crianças e adolescentes com deficiência (física, visual, mental, auditiva e múltipla), no Instituto Experimental de Defectologia (termo utilizado na Rússia, no início do século 20, para se referir ao trabalho desenvolvido com pessoas com deficiências). “A educação para estas crianças deveria se basear na organização especial de suas funções e em suas características mais positivas, ao invés de se basear em seus aspectos mais deficitários” (1987, p. 28).

Vygotsky não ignora as definições biológicas da espécie humana; no entanto, atribui uma enorme importância à dimensão social, que fornece instrumentos e símbolos (assim como todos os elementos presentes no ambiente humano impregnados de significado cultural) que medeiam a relação do indivíduo com o mundo, e que acabam por fornecer também seus mecanismos psicológicos e formas de agir nesse mundo. O aprendizado é considerado, assim, um aspecto necessário e fundamental no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Nessa perspectiva, é o aprendizado que possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento: “o aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VYGOTSKY, 1984, p. 99). Desse ponto de vista, o aprendizado é o aspecto necessário e universal, uma espécie de garantia do desenvolvimento das características psicológicas especificamente humanas e culturalmente organizadas.

É justamente por isso que as relações entre desenvolvimento e aprendizagem ocupam lugar de destaque na obra de Vygotsky. (O termo aprendizado deve ser entendido em um sentido mais amplo do que o usado na língua Portuguesa. Quando Vygotsky fala em aprendizado [*obuchenie*, em russo] ele se refere tanto ao processo de ensino quanto ao de aprendizagem, isso porque ele não acha possível tratar desses dois aspectos de



forma independente). Ele analisa essa complexa questão sob dois ângulos: um é o que se refere à compreensão da relação geral entre o aprendizado e o desenvolvimento; o outro, às peculiaridades dessa relação no período escolar. O autor faz esta distinção porque acredita que, embora o aprendizado da criança se inicie muito antes de ela frequentar a escola, o aprendizado escolar introduz elementos novos em seu desenvolvimento.

Vygotsky identifica dois níveis de desenvolvimento: um se refere às conquistas já efetivadas, que ele chama de nível de desenvolvimento real ou efetivo; e o outro, o nível de desenvolvimento potencial, relaciona-se às capacidades em vias de serem construídas. O nível de desenvolvimento real pode ser entendido como referente àquelas conquistas que já estão consolidadas na criança, aquelas funções ou capacidades que ela já aprendeu e domina, que ela já consegue utilizar sozinha, sem assistência de alguém mais experiente da cultura (pai, mãe, professor, criança mais velha, etc.). Esse nível indica, assim, os processos mentais da criança que já se estabeleceram, são ciclos de desenvolvimento que já se completaram.

Desse modo, quando nos referimos àquelas atividades e tarefas que a criança já sabe fazer de forma independente, como, por exemplo: andar de bicicleta, cortar com a tesoura ou resolver determinado problema matemático, estamos tratando de um nível de desenvolvimento já estabelecido, isto é, estamos olhando o desenvolvimento retrospectivamente. Nas escolas, na vida cotidiana e nas pesquisas sobre o desenvolvimento infantil, costuma-se avaliar a criança somente nesse nível, ou seja, supõe-se que somente aquilo que ela é capaz de fazer, sem a colaboração de outros, é que é representativo de seu desenvolvimento.

O nível de desenvolvimento potencial também se refere àquilo que a criança é capaz de fazer, só que mediante a ajuda de outra pessoa (adultos ou crianças mais experientes). Nesse caso, a criança realiza tarefas e soluciona problemas por meio do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são fornecidas. Por exemplo, uma criança de cinco anos pode não conseguir, em uma primeira vez, montar sozinha um quebra-cabeça que tenha muitas peças, mas com a assistência de seu irmão mais velho ou mesmo de uma criança de sua idade, mas que já tenha experiência nesse jogo, poderá realizar a tarefa. Esse nível é, para Vygotsky, bem mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que ela consegue fazer sozinha.

A distância entre aquilo que ela é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) caracteriza aquilo que Vygotsky chamou de "zona de desenvolvimento potencial ou proximal". Nesse sentido, o desenvolvimento da criança é visto de forma prospectiva, pois a "zona de desenvolvimento proximal" define aquelas funções que ainda não amadureceram, que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos do desenvolvimento" (VYGOTSKY, 1984, p. 97). Desse modo, pode-se afirmar que o conhecimento adequado do desenvolvimento individual envolve a consideração tanto do nível de desenvolvimento real quanto do potencial.



O aprendizado é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, à medida que, em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer. Esses processos se internalizam e passam a fazer parte das aquisições de seu desenvolvimento individual. É por isso que Vygotsky afirma que “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1984, p. 98).

O conceito de zona de desenvolvimento proximal é de extrema importância para as pesquisas na área de inclusão escolar, pois permite a compreensão da dinâmica interna do desenvolvimento individual. Através da consideração da zona de desenvolvimento proximal, é possível verificar não somente os ciclos já completados como também os que estão em via de formação, o que permite o delineamento da competência da criança e de suas futuras conquistas, assim como a elaboração de estratégias pedagógicas que a auxiliem nesse processo. A criança não deve ser comparada com as outras, mas com ela mesma, buscando novas possibilidades de aprendizagem.

Esse conceito possibilita analisar ainda os limites dessa competência, ou seja, aquilo que está “além” da zona de desenvolvimento proximal da criança, aquelas tarefas que, mesmo com a interferência de outras pessoas, ela não é capaz de fazer. Por exemplo: uma criança de seis anos pode conseguir completar um esquema de palavras cruzadas com a ajuda de um adulto ou em colaboração com algum parceiro. No entanto, uma criança de dois anos não será capaz de realizar essa tarefa, mesmo com a assistência de alguém.

Segundo Vygotsky, o aprendizado, de modo geral, e o aprendizado escolar, em particular, não só possibilitam como também orientam e estimulam processos de desenvolvimento. Nesse sentido, argumenta que:

(...) todas as pesquisas experimentais sobre a natureza psicológica dos processos de aprendizagem da aritmética, da escrita, das ciências naturais e de outras matérias na escola elementar demonstram que o seu fundamento, o eixo em torno do qual se montam, é uma nova formação que se produz em idade escolar. Estes processos estão todos ligados ao desenvolvimento do sistema nervoso central. (...) Cada matéria escolar tem uma relação própria com o curso do desenvolvimento da criança, relação que muda com a passagem da criança de uma etapa para outra. Isto obriga a reexaminar todo o problema das disciplinas formais, ou seja, do papel e da importância de cada matéria no posterior desenvolvimento psicointelectual geral da criança (VYGOTSKY, 1988, p. 116-117).

De acordo com Vygotsky, o desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados desde o nascimento da criança. Como já mencionamos, desde muito pequena, por meio da interação com o meio físico e social, a criança realiza uma série de aprendizados. Em seu cotidiano, observando, experimentando, imitando e recebendo instruções das pessoas mais experientes de sua cultura, aprende a fazer perguntas e também a obter respostas para uma série de questões. Como membro de um grupo sociocultural determinado, ela vivencia um conjunto de experiências e opera sobre todo o material cultural (conceitos, valores, ideias, objetos concretos, concepção de mundo, etc.) a que tem



acesso. Desse modo, muito antes de entrar na escola, já construiu uma série de conhecimentos do mundo que a cerca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos vivendo em uma época em que informações sobre as deficiências das crianças nas escolas estão disponíveis em sites na Internet, o que nos possibilita estudar formas de atuar como mediadores no processo de aprendizagem delas.

Acreditamos que uma escola inclusiva precisa conscientizar seu corpo docente da relevância do momento que estamos vivendo e o quanto isso mudará os modelos de educação tradicionais. Os pais, alunos, professores, terapeutas e equipe pedagógica precisam trabalhar conjuntamente. Buscar parcerias com universidades é uma possibilidade de auxílio para todos os envolvidos no processo. Os alunos dos cursos de Licenciaturas e de Pedagogia precisam conhecer a realidade das escolas por meio de práticas efetivas. Alunos de diferentes áreas, como Computação, Engenharia, Arquitetura, Design, Fonoaudiologia, Psicologia, entre outras, também precisam conhecer outros ambientes de atuação. E a escola pública é um excelente local para isso, pois, no Brasil, ela necessita de muito suporte, porque muitas estão com problemas de infraestrutura física.

O processo de inclusão escolar não é um processo fácil, principalmente em um país onde os professores são desvalorizados e as boas políticas públicas não são efetivadas. Mas a inclusão escolar é um movimento sem volta. A boa notícia é que graças a essa política já se podem acompanhar excelentes resultados de pessoas com deficiência que hoje já conseguiram ingressar nas universidades e encontram-se no mercado de trabalho. Infelizmente esse número ainda é muito baixo ao pensar que, no Brasil, 23,9% da população brasileira apresenta algum tipo de deficiência².

REFERÊNCIAS

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 21 n. 1, p. 65-74, 2009.

HEIDRICH, Regina de Oliveira (2004). **Análise de processo de inclusão escolar de alunos com paralisia cerebral utilizando as tecnologias de informação e comunicação** [Tese de Informática na Educação]. Porto Alegre, RS, 2004. 230 Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004

MANTOAN, M. T. É. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**, Editora Senac, São Paulo, 1997 a..

----- . **Compreendendo a deficiência**. São Paulo, Editora Scipione, 1988.

----- . **Essas crianças tão especiais**. Brasília, Corde, 1994.

² Cartilha do Censo 2010 - <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>



----- . **Caminhos pedagógicos da inclusão:** como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2001.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: alguns equívocos na interpretação de seu pensamento. In: **Cadernos de Pesquisa**. Maio, 1992.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar:** diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Edur, 2010.

SASSAKI, R K. **Inclusão:** Construindo uma Sociedade para Todos. Editora WVA, Rio de Janeiro, 1997.

SILVA, M. M. da S.; SANTOS, A. P. dos. Educação inclusiva: considerações sobre políticas públicas e formação de professores. In: RAHMÉ, M. M. F. FRANCO, M. A. M. DULCI, L. C. (Orgs.). **Formação e políticas públicas na educação:** tecnologias, aprendizagem, diversidade e inclusão. Jundiaí: Paco, 2014. p.216-250.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEON TIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **The Psychology of Art**. Cambridge, Mass. The M.I.T. Press, 1999.



RANÇOS E AVANÇOS SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL, GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA

Denise Regina Quaresma da Silva

Doutora em Educação



A concepção pretendida neste estudo de cunho teórico sobre gênero, sexualidade e educação sexual nas escolas enfatiza a importância que, na atualidade, este tema adquiriu proporções para além do espaço familiar. Neste sentido, a escola pode ser um importante espaço de informação e intervenção sobre as questões de gênero e sexualidade, pois, por muito tempo, esse foi (e em muitos casos, continua sendo) um assunto que transitava nos espaços educacionais como um problema moral, um tema “disto não se fala”. Nessa perspectiva, o objetivo deste estudo é problematizar as temáticas gênero, sexualidade e educação sexual nas escolas, estabelecendo reflexões sobre os cenários educativos, tendo como base teórica os Estudos de Gênero.

Entende-se que a Educação Sexual é de uma dimensão mais ampla e percebida como um problema de educação e saúde pública. A escola, entendida como um espaço de promoção e prevenção em educação de crianças e adolescentes, também deve ser um local privilegiado de implementação destas propostas educacionais em sexualidade e gênero.

Historicizando a educação sexual nas escolas

No Brasil, as primeiras preocupações explícitas em relação à educação do sexo de crianças e jovens foram inicialmente observadas nos anos 1920 e 1930. Porém, importante salientar que médicos, professores e demais profissionais da saúde preocupavam-se com a educação sexual na educação brasileira, como os educadores brasileiros nas reformas educacionais no Brasil, a chamada proposta da Escola Nova, em meados dos anos 20. Esta proposta era fomentada pela medicina higienista da época, destacando-se nela a importância do ensino da matéria de educação sexual, cujo texto enfatizava para o interesse moral e higiênico do indivíduo e para o “interesse da raça” (MARQUES, 1994).

Desta forma, a partir da década de 20, iniciou-se, ainda que de forma tímida, alguma preocupação com a educação sexual no campo da educação escolar. Para que a sociedade caminhasse em direção à modernização, era necessário que o indivíduo conhecesse a fisiologia sexual nos moldes do discurso higienista. Começa, então, por volta de 1928, a realização de congressos defendendo programas de Educação Sexual nas escolas para crianças com mais de 11 anos, lançando, assim, a ideia de que o espaço escolar seria um local apropriado para se discutirem os conhecimentos na área da sexualidade.

Assim como ocorreu na história da sexualidade e da Educação sexual nas escolas na Europa, da mesma forma no Brasil a educação sexual foi influenciada pelas concepções médico-higienistas, preocupadas em combater a masturbação, as doenças venéreas e em preparar a mulher para o papel de esposa e de mãe. Em nosso país, uma das práticas mais perseguidas e condenadas por médicos e pedagogos foram as manifestações de masturbação, pois esta prática era considerada como uma doença, um desvio moral. Foucault (1992) relata que os sintomas de magreza, de calafrios, sistema nervoso abalado eram considerados sintomas provocados por esta prática, de acordo com diagnósticos médicos.

A educação da criança deveria então estar voltada a evitar este “mal” da masturbação e todos os profissionais estarem atentos para evitar tal conduta. No caso da Escola



Militar, a luta contra o homossexualismo e a masturbação é contada pelas próprias paredes (FOUCAULT, 1992, p. 213).

Nos anos anteriores à década de 60, a educação pública ainda se configurava timidamente, sendo que pouco se avançou e havia uma severa repressão à Educação Sexual neste período (GUIMARÃES, 1995). Mesmo antes do final da década 60, quando ocorreu no país um momento de hipertrofia de um autoritarismo, o sistema de ensino nacional era bastante repressivo, tanto na veiculação de informações sobre sexualidade humana, quanto na manifestação da sexualidade entre estudantes (ROSEMBERG, 2001).

Anterior ao golpe militar de 64, o Brasil passava por renovações pedagógicas, advindas do intenso movimento da educação popular freiriana e do crescente aumento de escolas públicas e do aumento do número de alunos e alunas nas escolas. A década de 60 no Brasil foi marcada por mudanças políticas muito fortes, principalmente com o advento do golpe de 1964, quando os militares passaram a comandar os rumos do país e repressão era a palavra do momento; este período repressivo e com uma ideologia moralista deixou marcas no processo de implantação oficial da educação sexual nas escolas, pois todos os projetos e investidas neste sentido foram barrados e, em termos oficiais, nada foi feito. Embora fossem criadas propostas de renovação pedagógica com discursos voltados à prática da educação sexual, essas eram negadas (CÉSAR, 2009).

Apesar de que nestes tempos de repressão e ditadura militar tenham ocorrido tentativas de implantação de uma educação sexual como parte da instrução escolar e também surgido vasta literatura na área da sexualidade mostrando essa preocupação, a atitude predominante dos anos 40 aos anos 60 é de negação, imposição de tabus, ocultamento, proibição e obsessão em relação ao sexo: negação, porque fazia todo o possível para reduzir a sexualidade a algo secreto, pois não se podia falar sobre ela, somente para se autoacusarem em confissão ou como argumento de gracejo malicioso. A imposição de tabu ocorria porque qualquer tema referente à sexualidade, embora enormemente carregado de significado e interesse, adquiria o caráter de intocável e indiscutível. [...] Quando, apesar de tudo, emergia alguma manifestação sexual, perseguiam-na, com grande rigor, a lei, a moral ou os costumes [...] (LOPEZ; FUERTES, 2004, p. 23).

Em 1971, ocorreu a reformulação da LDB 4024 e deu origem à Lei 5.692/71. Nessa determinação legal, surge a determinação da obrigatoriedade da Orientação Educacional desenvolvida pelo orientador educacional com formação superior em todas as escolas. Este profissional, embora sem formação específica na área da sexualidade, acabou por enveredar por este caminho devido ao caráter de proximidade e intimidade com o problema do educando no desenvolver do processo educativo. Ainda, de acordo com esta mesma Lei que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, não havia nenhuma proibição formal contra a educação sexual. Encontramos sobre esse assunto o parecer nº 2.264/74, do Conselho Federal de Educação, aprovado em agosto de 1974, que menciona a educação sexual como um propósito a ser desenvolvido nos programas de Educação da Saúde em nível de 2º grau.

Fica evidente que somente os especialistas da educação e da saúde é que poderiam tratar do assunto. Esta preocupação decorreu de um novo momento social-sexual surgido na década 60/70. Nesse período, para contestar a repressão sexual, começaram a



surgir, por todo o país, manifestações de repúdio ao modelo sexual repressor. Movimentos feministas e movimentos hippies levantando a bandeira da liberdade, bem como o advento da pílula anticoncepcional trouxeram à tona um novo modelo de comportamento sexual. Nos anos 80, essa nova situação requereu da educação formal diretrizes para nortear este novo modelo de comportamento sexual.

Os anos 1978 e 1979 foram marcados por uma intensa proliferação de congressos, debates e eventos sobre Educação Sexual. Esses se deram principalmente nas escolas de iniciativa privada. Percebeu-se que houve o interesse de diferentes segmentos da sociedade e profissionais ligados à saúde e à educação. Todavia, essas iniciativas e movimentos ratificavam a visão da sexualidade reduzida ao sexo, à contracepção e aos conceitos biológicos, objetivando em geral o controle preventivo de doenças e a gravidez precoce. No entanto, convém também salientar que o aparecimento da AIDS e a propagação de outras doenças sexualmente transmissíveis entre os adolescentes e jovens instigaram as discussões nesse período (GUIMARÃES, 1995).

As DSTs, a gravidez na adolescência e o aparecimento do HIV e da AIDS, exigiram uma preocupação maior das autoridades e, a partir de meados dos anos 80, a demanda por Orientação Sexual nas escolas se intensificaram. O avanço da Aids e das DSTs trazem a necessidade de implantação de uma educação sexual escolar.

A escola, sendo um espaço de convivência social, amorosa, emocional do jovem e onde ele permanece boa parte de sua vida, não pode se omitir frente à gravidade da doença, considerando que a sua principal via de transmissão é a via sexual, por isso a necessidade de um trabalho de educação sexual escolar junto aos alunos. Porém, a necessidade da educação sexual neste período surge como um dispositivo que tem como função principal responder a uma emergência, a da doença. (BRASIL, 1998).

As identidades sexuais e de gênero: uma produção

Uma das perguntas mais comuns sobre um sujeito humano quando este chega ao mundo é: menino ou menina? Mais do que uma pergunta, inclui uma preocupação por demarcar o ponto inicial a partir do qual serão feitos inumeráveis investimentos sobre um corpo que será direcionado para que não existam incoerências entre o sexo, o gênero e a sexualidade. Com as tecnologias que permitem ter a resposta a esta pergunta muito antes do nascimento, adianta-se o ponto de partida para tais investimentos, pois logo após a ecografia onde o sexo é revelado, o rosa ou o azul já determinam muitos dos investimentos sobre o bebê.

Louro (2004) afirma: o ato de nomear o corpo acontece no interior da lógica que supõe o sexo como um "dado" anterior à cultura e lhe atribui um caráter imutável, a-histórico e binário. Tal lógica implica que esse "dado" sexo vai determinar o gênero e induzir a uma única forma de desejo (p. 15). Diversas instâncias e artefatos participam ativamente e suportam esta lógica para produzir os corpos - e as subjetividades - acordes à norma que privilegia a heterossexualidade. Esta autora descreve este "fazer os corpos" como um trabalho pedagógico ininterrupto, reiterado e ilimitado que é desenvolvido para inscrever nos corpos o gênero e a sexualidade legítimos.



Ou seja, são postas em ação práticas regulatórias que produzem os corpos que governam. Butler (1994) descreve: “[...] toda força regulatória manifesta-se como uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir, demarcar, fazer, circular, diferenciar os corpos que ela controla”. Desta forma, “o ‘sexo’ é um ideal regulatório cuja materialização é imposta: esta materialização ocorre (ou deixa de ocorrer) a través de certas práticas altamente reguladas” (p. 154). Tal processo regulamentador não acontece apenas através do que é dito, verbalizado, seja via fala, seja via leis, regimentos, escrituras. Ocorre também através daquilo que incidir das práticas que cotidianamente produzem efeitos de subjetivação nos sujeitos. Como exemplo, é possível citar a ‘natural’ separação de banheiros para meninos e meninas nas escolas: sem que seja verbalmente dito, a arquitetura espacial produz subjetividades, conduzindo os corpos para os espaços considerados adequados e produtivos. Tais direcionamentos produzem efeitos por fazerem parte de complexas relações de poder que, de certo modo, são constituintes das instituições disciplinares.

Desse modo, através da teoria posta e de ações práticas, um dispositivo se impõe na sociedade, “normalizando” a vida do indivíduo e, conseqüentemente, de todo o corpo social, construindo o cidadão necessário a ela. Para Foucault (1998), a sexualidade é um “dispositivo histórico” muito concreto de poder. O dispositivo de sexualidade é uma criação social e inscreve-se nas mais variadas relações de poder existentes na sociedade, do pai para o filho, do homem para a mulher, do professor para o aluno, do médico para o paciente, do governo para a população, etc.

Este autor descreve um conjunto de técnicas, táticas, com a finalidade de produzir corpos dóceis e úteis para o sistema onde eles se encontram inseridos, configurando-se, segundo ele, uma “anatomia política do detalhe”: esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade são o que podemos chamar as “disciplinas”. “[...] A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminuem essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (FOUCAULT, 1998, p. 118-1190).

Tratando-se da sexualidade e da escola ao longo da história, pode-se remontar também ao aparato de dispositivos arquitetônicos, mobiliários, vestimentas de vigilância e controle das manifestações de ordem sexual de crianças e jovens nos internatos, colégios e demais instituições escolares, visando a aplicação de toda uma ortopedia moral sobre o corpo e a alma dos jovens, em uma etapa especialmente idônea para ser moldada, marcada, uma vez que se justifica a necessidade de seu governo específico, que dará lugar à emergência de dispositivos institucionais (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 6).

Os dispositivos institucionais são os espaços pensados e projetados intencionalmente para a educação de crianças e jovens que visam regular as atividades destes como “o espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios [...], os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças” (FOUCAULT, 1984, p. 30).

No entanto, o fato de serem necessários intensos e imensos investimentos para disciplinar os corpos levanta a suspeita sobre as instabilidades e distorções do processo



da materialização. Aponta Butler (2000): O fato de que essa reiteração seja necessária é um sinal de que a materialização não é nunca totalmente completa, que os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta.

Estes investimentos para inscrever os gêneros nos corpos são indissociáveis das particularidades de uma determinada cultura e carregam, nesse sentido, as delineações dessa cultura. Além disso, as inscrições corporais dos gêneros e as alternativas da sexualidade encontram-se socialmente estabelecidas e compostas por complexas relações de poder. Cultura e história constituem os âmbitos onde se definem as múltiplas identidades sociais com um “caráter fragmentado, instável, histórico e plural” (LOURO, 2000, p. 12). Butler (2000, p. 154) fundamenta este “caráter fragmentado e instável” quando postula que: “[...] o imperativo heterossexual possibilita certas identificações sexuadas e impede ou nega outras identificações”. Esta matriz que exclui “pela qual os sujeitos são formados exige, pois, a produção simultânea de um domínio de seres adjetos, aqueles que ainda não são ‘sujeitos’, mas que formam o exterior constitutivo relativamente ao domínio do sujeito”. Precisamente é designado o objeto aqui, “aquelas zonas ‘inóspitas’ e ‘inabitáveis’ da vida social, que são, não obstante, densamente povoadas por aqueles que não gozam do status de sujeito, mas cujo habitar sob o signo do ‘inabitável’ é necessário para que o domínio do sujeito seja circunscrito” (p. 155). O limite definidor do domínio do sujeito e constituído pela zona de inabitabilidade.

Os espaços culturais nunca foram efetivamente ocupados por todos os grupos de gênero, étnicos, raciais ou de classe, tampouco por todos os sujeitos; alguns desses grupos e desses sujeitos ou não aparecem ou, quando aparecem, muitas vezes, estão em uma condição marginal (LOURO, 2002).

Tal interpretação põe em xeque o caráter ‘natural’ do sujeito feminino ou masculino, mostrando que há um processo de construção do “sujeito de gênero”. Nessa assertiva, através do discurso, as crianças e jovens aprendem quais comportamentos devem valorizar, quais as atitudes e gestos adequados a cada um dos gêneros, ou seja, “ao representar determinadas identidades e excluir ou ‘demonizar’ outras, o discurso procura, de maneira intencional, constituir e fixar os sujeitos sociais em específicas identidades de gênero e de sexualidade” (LOURO, 2002, p. 46).

Desta forma, o discurso ensina quais são as atitudes consideradas adequadas a uma garota ou, ainda, veicula, também através das linguagens e dos silêncios, padrões de homem e de mulher, bem como o que podem e devem fazer cada um deles. Este discurso aparece veementemente na escola através da regulação dos corpos, do que pode ou não ser dito sobre sexualidade. Os corpos ‘não adequados’ estão na borda e marcam o limite entre o aceito e o desacreditado, eles carregam estigmas que, de acordo com Hall (1997), referem-se a sinais corporais, marcas depreciativas atribuídas a um determinado sujeito por não estar coerente com as normas e o padrão estabelecidos. Assim, buscava-se evidenciar o seu desvio e atributos negativos com a imputação do estigma, servindo de aviso para os ‘normais’ que deverão manter-se afastados da pessoa ‘estragada’, ‘impura’, ‘indigna’ e ‘merecidamente’ excluída do convívio dos ‘normais’.

Podemos destacar que as diversas práticas que são desenvolvidas produzem determinados corpos e subjetividades que levam profundas marcas de gênero e sexualida-



de. Escola, família, lei, mídia, ciência são instancias onde podem ser desconstruídos processos articulados que privilegiam identidades e práticas hegemônicas enquanto negam, desvalorizam e marginalizam outras identidades e práticas. Mas, que lugar tem o sujeito nessa dinâmica?

Diz Louro (1999): esse não é (a produção dos sujeitos), no entanto, um processo do qual os sujeitos participem como meros receptores, atingidos por instâncias externas e manipulados por estratégias alheias. Ao invés disso, os sujeitos estão implicados e são participantes ativos na construção de suas identidades. Se múltiplas instâncias sociais, entre elas a escola, exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero e colocam em ação várias tecnologias de governo, esses processos prosseguem e se completam através de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos.

Na constituição de mulheres e homens, ainda que nem sempre de forma evidente e consciente, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou “jeitos de viver” sua sexualidade e seu gênero (LOURO, 1999, p. 25- 26).

A escola não só reflete, também produz!

Bonato (1996), ao problematizar o velado e o aparente na educação da sexualidade, toma como base para suas análises as discussões propostas por Michel Foucault. Para a autora, nos três últimos séculos, houve uma explosão discursiva em torno do sexo. Cria-se uma variedade de aparelhos para se falar de sexo, para nos fazer falar, para escutar, registrar, classificar, o que dele se diz, mas, ao mesmo tempo, valorizando-o como o segredo. Há, sem dúvida também, um refinamento do vocabulário utilizado; as palavras para expressá-lo são controladas, foi definido quando e onde falar dele, em quais situações, quais locutores e interlocutores. Entre estes aparelhos inventados, figura a escola.

Foucault (1985) aponta que, a partir do século XVIII, multiplicam-se e aperfeiçoam-se as instituições disciplinares, buscando maior eficácia em sua função disciplinadora do corpo e do sexo do homem. A instituição pedagógica, enquanto dispositivo de poder, configura-se como um espaço onde não há um silêncio em relação ao sexo, sobretudo ao das crianças e adolescentes. Para Foucault, grande parte de seu discurso, tanto o dito (a fala dos especialistas) quanto o não dito (sua estrutura arquitetônica), concentra-se neste tema.

Ao longo da história, esse discurso vem envolvendo não só os chamados especialistas, como também os pais e responsáveis, além dos próprios educandos. Seria inexato dizer que a instituição pedagógica impôs um silêncio geral ao sexo das crianças e dos adolescentes. Pelo contrário, desde o século XVIII ela concentrou as formas do discurso neste tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes, codificou os conteúdos e qualificou os locutores. Falar do sexo das crianças, fazer com que falem dele os educadores, os médicos, os administradores e os pais. Ou então, falar de sexo com as crianças, fazer falarem elas mesmas, encerrá-las numa teia de discursos que ora se dirigem a elas, ora falam delas, impondo-lhes conhecimentos canônicos ou formando, a partir deles, um



saber que lhes escapa – tudo isso permite vincular a intensificação dos poderes à multiplicação dos discursos (FOUCAULT, 1985).

A escola vem falando sobre sexo há séculos. Ao contrário do que se diz, não há nesta instituição, como na sociedade em geral, mutismo em relação ao sexo. Os colégios do século XVIII, vistos em sua totalidade, parecem omitir-se, mas observados e analisados os seus mecanismos de funcionamento, articulados entre si, fala-se, o tempo todo, de sexo, porém o colégio surge como um micro espaço de poder que controla os corpos e o sexo dos alunos, de forma pensada e articulada, através, por exemplo, da definição de lugares, da individualização, das separações entre masculino/feminino, da seriação por idade, tentando impedir que os pequenos sejam “infectados” pelos pensamentos sexuais dos adolescentes, do controle dos horários para ir ao banheiro, das proibições que existem em torno do corpo e que, se é verdade que já vêm aprendidas dos espaços sociais onde a criança viveu antes de ser escolarizada, também é verdade que a instituição escolar reforça e reafirma tais modos de ser e estar (não se masturbar, usar roupas adequadas, de preferência uniformizar, escolher o que falar, ocupar os pensamentos com conteúdos escolares constantemente para não dar brecha aos “maus pensamentos”, conduzir a escolha de leituras “adequadas” para cada idade, não oferecer literatura “obscena”, bem como coibi-la caso apareça na mão de algum menino ou menina...), entre tantas outras práticas disciplinares e corretivas que cotidianamente podem ser observadas.

Ao discutir questões relacionadas a corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares, temos que levar em consideração que as perspectivas cognitivistas dos processos de ensino-aprendizagem funcionam de modo a entendermos que seus focos privilegiados são a alma, a mente, o pensamento e a razão. Desse modo, alunos e alunas são olhados como se seu corpo, presente na sala de aula, não fosse foco de nosso interesse, o que, de algum modo, elimina/nega sua presença no espaço escolar. Ao mesmo tempo em que há um silenciamento do corpo – e de seus prazeres –, há também um constante investimento em sua produção, em seu controle, em sua formatação. Talvez estas ideias contenham as chaves para compreender a preocupação nas escolas pela educação sexual, buscando refinar o controle sobre os corpos e a efetividade dessas práticas, sejam quais fossem as circunstâncias em diferentes momentos históricos (disciplinamento, higiene, AIDS, inclusão).

Britzman (1996), descrevendo os mecanismos empregados nas escolas para formatar os corpos, destaca que a educação sexual é “precisamente um dos locais onde a heterossexualidade é normalizada. Quando chega a ser tratado, o conhecimento de sala de aula sobre sexualidade é tipicamente sinônimo de reprodução heterossexual” (p. 78). O entrecruzamento destas evidências, com demandas e debates sobre a inclusão e a diversidade sexual, poderiam ser pensados como alguns dos fundamentos da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases “Darcy Ribeiro”, em dezembro de 1996, que estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Orientação Sexual escolar como na busca da concretização da educação para o exercício da cidadania (RIBEIRO, 2004).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao proporem a orientação sexual, enquanto tema transversal do currículo escolar, pretendem que esta venha a abordar, com os alunos, as repercussões das mensagens que os mesmos recebem cotidianamente em torno



da sexualidade, via mídia, família e outros espaços sociais. Objetiva-se especialmente a possibilidade de formação de opinião a respeito das informações que já obtiveram, bem como a transmissão de outras que os alunos desejam ter e às quais ainda não tiveram acesso. Desse modo, a escola, ao fornecer conhecimentos atualizados sobre o assunto e ao promover a discussão dos “diversos valores associados à sexualidade e aos comportamentos sexuais existentes na sociedade, possibilita ao aluno desenvolver atitudes coerentes com os valores que ele próprio eleger como seus” (BRASIL, 1997, p. 291). Porém, o que se percebe no campo de pesquisa é que os professores não transversalizam este tema nas atividades cotidianas, tanto que pesquisadores têm assumido como foco de interesse o tema da educação sexual buscando descrever os modos pelos quais a educação sexual (não) tem sido efetivamente transversalizada nas instituições pedagógicas e destacando alguns conceitos para a compreensão do tema.

Furlani (2005), em sua tese de doutorado, baseada numa perspectiva pós-estruturalista, discute a educação sexual a partir de alguns livros paradidáticos infantis e apresenta uma abordagem do currículo a partir de teorias pós-críticas. A autora ressalta que o currículo: “[...] deve ser visto não apenas como a relação de disciplinas, conteúdos, atividades, metodologias, avaliações, regulamentos, mas como representação”. O currículo pode ser entendido como um “campo de luta” que, como tal, ou seja, como campo de conflito, não apenas reitera o saber hegemônico, como também “permite a resistência dos saberes excluídos e hierarquicamente inferiorizados na escala social [...]”. Penso, portanto, que qualquer análise e problematização curricular deve considerar “o currículo não como algo estático e pré-determinado e sim conceber o currículo, o conhecimento e a cultura como resultantes de relações de poder que podem ser problematizadas, resinificadas, modificadas” (p. 15).

Neste sentido, o currículo como representação é “vê-lo como texto, como discurso, como signo, como prática de significação. [...] Ele é a criação linguística, discursiva, de uma realidade própria” (SILVA, 2001, p. 65-66). A escola transmite não somente os conteúdos curriculares, o professor, sem se dar conta, transmite também aos alunos sua forma de ver e pensar o mundo, sua cultura e, assim, impõe seu ponto de vista e acaba instituindo o modo de ser de seus alunos, à luz da normatividade vigente. Toda educação é sexual.

De maneira geral, a sexualidade não encontra um espaço na escola para ser discutida e problematizada. Os corpos dos alunos “falam” sua sexualidade, porém a escola se torna surda e muda (QUARESMA DA SILVA, 2007, p. 114). Podemos notar a diferença entre falar de sexo, o que ocorre todo o tempo nas escolas, e propiciar uma discussão aberta sobre a sexualidade. A educação sexual é o único método válido conhecido para preparar os adolescentes para as diversas situações que podem aparecer em suas vidas. O sexo entre eles, ou entre adolescentes e adultos, começa a qualquer momento, e não podemos ingenuamente acreditar que, por não falar sobre isso, eles não possam ter essas relações.

Nesse sentido, acreditamos que a educação sexual nas instituições de ensino deve ser organizada, intencionalmente, em um processo que incorpore o conhecimento biomédico, psicológico, jurídico e sociológico. Estarão entrelaçadas, assim, ao pleno exercício da sexualidade, igualdade de gênero, com o respeito pela diversidade, buscando evitar situações de discriminação, abuso, assédio, bem como o início da gravidez ou doença



sexualmente transmissível, envolvendo ativamente para essa finalidade professores, estudantes, famílias e instituições.

Com essa projeção, também está se direcionando a necessidade de superar atitudes que negam ou sancionam o prazer e a sexualidade na adolescência. Se não incluirmos esses temas, criamos uma barreira de obstrução para falar abertamente sobre sexualidade, o que dificulta o acesso à informação e limita a educação e a preparação dos adolescentes para viver a sua sexualidade de uma maneira prazerosa e responsável. Também devemos parar e pensar o quanto podem ser prejudiciais para os adolescentes as dificuldades que os adultos têm para falar sobre sexualidade. Essas dificuldades normalmente se tornam evidentes nos discursos moralistas, estigmatizados e ambíguos presentes no imaginário social e que refletem no conteúdo imaginário sobre sexualidade que circula nas instituições de ensino, fundamentando as contradições que surgem na prática da educação sexual.

Alguns apontamentos do campo de pesquisa na atualidade: ranços e avanços

Contudo, o que percebemos no campo de pesquisa é a ausência de metodologias participativas no planejamento e elaboração das atividades de educação sexual, pois constatamos que as atividades neste campo que foram realizadas durante o ano letivo de 2017, nas escolas estaduais de ensino fundamental da cidade de Novo Hamburgo, RS, frequentemente emergem do critério pessoal dos responsáveis pela tarefa, que definem os temas considerados prioritários e organizam as palestras ou oficinas que serão realizadas. Cabe ressaltar que raramente foi citada a realização de oficinas. De maneira geral, para falar sobre sexualidade chamam um palestrante de fora da escola, de preferência alguém da área da saúde. Falam sobre prevenção, uso de preservativos e das DSTs, o que também é importante, porém, não podemos reduzir a educação sexual no seu amplo sentido a essas palestras.

Em nossa opinião, essa prática pode ser também uma explicação razoável para compreendermos o distanciamento e a falta de implicação de alguns docentes com a necessidade de transformar a educação sexual em um trabalho sério, organizado, criativo e constante. Quando os docentes não participam do diálogo sobre o projeto e a instrumentalização da educação sexual, estão sendo pouco ativos. Assim, está sendo descartada a potencialidade dos docentes para o questionamento e a análise de suas práticas e a construção de alternativas de superação das lacunas existentes.

Quando empregamos metodologias participativas, que privilegiam a crítica por meio de processos reais de participação e envolvimento, estamos acentuando o compromisso político a partir de uma posição crítica e emancipadora. Isso permitirá a professores apoderarem-se e transformarem suas práticas. Pensar, projetar, instrumentalizar e avaliar a educação sexual deve implicar ativamente todos que compõem o grupo diretivo e docente da escola e também os estudantes.

Outro aspecto que percebemos pesquisando nas escolas diz respeito ao pouco tratamento de temas como o aborto, a maternidade/paternidade e a diversidade. Em nossos diálogos, emergia com insistência certo mal-estar e angústia entre os docentes diante



da tarefa de abordar temas de educação sexual. No entanto, falar sobre a biologia dos corpos, DSTs/HIV/Síndrome de Imunodeficiência Adquirida (Aids) e os métodos anticonceptivos não representa a mesma dificuldade para eles em comparação aos outros temas da sexualidade humana que são difíceis de serem compreendidos, aceitos e dialogados abertamente, como o tema da diversidade sexual.

É habitual que, diante da indagação, questionamento ou curiosidade dos estudantes por um conjunto de temas sobre a sexualidade, aconteça a evasão dos docentes que se sentem desprovidos de conhecimentos e ferramentas para abordar esses temas. Assim, resta pouco espaço para que os adolescentes encontrem respostas para as suas dúvidas. O risco de dar início a um círculo vicioso no qual estudantes e docentes se frustram é muito provável. Sem dúvidas, nesse vínculo, o docente tem a responsabilidade ética de procurar informações e de “armar-se” de conhecimentos e estratégias para chegar à aula com um discurso convincente, uma linguagem compreensível e uma postura inclusiva e emancipatória, tentando superar as resistências e as dificuldades pessoais que possa vivenciar. Portanto, um educador deve ter clareza do lugar que ocupa no processo de mudanças necessárias para que nossas sociedades sejam mais justas, ainda que considerem pequenas as mudanças que possam fazer.

Nesse empreendimento, no qual o interesse e o compromisso dos docentes são fundamentais, também é exigida a participação da equipe diretiva das instituições educativas na criação de espaços que possibilitem a formação e a atualização sobre temas de educação sexual, a didática para serem abordados e o treinamento metodológico para sua instrumentalização, avaliação e aperfeiçoamento.

Figueiró (2009, 142) destaca que o propósito de educar sexualmente engloba também a possibilidade de os docentes reeducarem-se para atuar como educadores sexuais em todos os tipos e níveis de ensino. Quanto à questão das diferenças dos conteúdos imaginários sobre a sexualidade que circulam entre uma geração e outra, deve-se ter em conta como um aspecto que constitui uma barreira para a educação sexual. Esse aspecto não deve ser desvalorizado; ao contrário, deve ser observado.

Ao analisarmos os temas que são mais evitados pelos docentes ou aqueles que são considerados mais incômodos, apareceram como mais citados: homossexualidade, aborto, masturbação, sexualidade precoce, as mudanças ao que antes consideravam uma aparência feminina ou masculina, e outros que, inclusive ao nomeá-los, carregavam expressões pejorativas, como a transexualidade e o travestismo. Isso mostra como a escola continua sendo um território onde, a nosso ver, não se fala de “práticas proibidas”. Outros temas não foram mencionados e também estão quase ausentes nas práticas de educação sexual, como o prazer e os sentimentos nas relações sexuais, os direitos sexuais e reprodutivos, a responsabilidade paterna e os estereótipos de gênero, que deveriam ser mencionados por seus nexos com a reprodução de situações de discriminação, exclusão ou omissão, assim como por seus custos e limitações para a autonomia masculina e feminina.

Com relação ao aborto, dialogar sobre o tema no Brasil é muito complicado pelo alcance e pela extensão de ideias religiosas que apresentam a interrupção de uma gestação como “homicídio”, impossibilitando a conquista de um aspecto importante nos direitos



sexuais e reprodutivos. Essas ideias não persistem somente nas pessoas com mais idade. Um estudo realizado com adolescentes e jovens de ambos os sexos demonstrou que mais da metade da amostra se manifestou contra o aborto, mesmo nos casos de estupro ou ante uma situação de risco para a saúde materna, o que evidencia que esses critérios também estão presentes com muita força nas novas gerações (GARCÍA; ABRAMOVAY; DA SILVA, 2004, p. 226-228).

Sabemos que o aborto é afinal buscado pelas mulheres ante uma gravidez não desejada. Pattis (2000), ao estudar aspectos simbólicos do aborto provocado e da maternidade, refere que existem filhos que nascem e são “abortados” simbolicamente de outras formas todos os dias, pois não basta parir uma criatura humana apenas biologicamente, é necessário que os pais acolham psicologicamente os filhos quando nascem.

O tema dos direitos sexuais e reprodutivos com relação à gravidez na adolescência traz junto consigo conotações que com frequência ocupam bastante tempo nos debates de muitos eventos científicos, com temas que certamente são relevantes, mas precisamos também problematizar o direito de a adolescente desejar, conceber, continuar ou interromper uma gestação. A contradição que se apresenta entre o discurso jurídico e o discurso psicológico/médico, que assinala a ausência de estrutura psíquica e maturidade anatômico-fisiológica na adolescência para acolher um bebê, necessita continuar sendo repensada, procurando um encontro entre essas perspectivas.

Da mesma forma que valorizamos o aborto como um tema que urge a ser incluído na pauta da educação sexual das adolescentes, consideramos que a perspectiva da educação sexual masculina também deve ocupar um espaço no debate sobre as gestações precoces. Esse tema é dado como sendo prioridade para ser trabalhado com as adolescentes, pois como são elas que carregam no corpo a fecundação, a barriga que cresce promove nelas a marca do estigma do “pecado”.

Conforme analisamos anteriormente, não vincular os adolescentes com essa problemática constitui um grande erro, que podemos evidenciar de imediato na desresponsabilização com a gravidez e, em longo prazo, com uma paternidade distanciada ou periférica durante a vida adulta. As designações de atributos de gênero, posicionamentos e espaços reservados de formas diferentes para os adolescentes condicionam uma percepção genérica diferenciada quanto à responsabilidade pelas relações sexuais e suas consequências.

O respeito à diversidade, como um valor que deve regular nossos sistemas de relações, é, sem dúvidas, um recurso de significativa potencialidade pedagógica, educativa e emancipatória do instituído, que pelo cotidiano se naturaliza e se torna acrítico. Podemos incluir muitos temas no debate para que os adolescentes considerem que existem diferentes formas de expressar a sexualidade, de amar e de desejar; além de perceberem como a expressão de diferentes possibilidades da sexualidade nem sempre é respeitada, conduzindo alguns ao silêncio, à humilhação, à segregação e até a serem vítimas de violência.

O bullying, que na atualidade está cada vez mais visibilizado nas escolas, na maioria das vezes está associado a discriminações que se constroem a partir de estereótipos de gênero que contradizem a ideia de pensar a sexualidade, os corpos e os desejos a partir



de uma perspectiva diversa. O silêncio dos docentes ante os comportamentos desrespeitosos e intolerantes favorece a violência discriminatória diante daqueles que possuem uma aparência diferente ou que expressam sua sexualidade e seus desejos sem ajustar-se ao que determinados grupos consideram como aceitável ou normal.

À guisa de conclusão...

Ao concluirmos este texto, apontamos para a importância da discussão de temas como gênero e sexualidade nas práticas escolares, pois, além de serem pressupostos da democracia e dos direitos humanos, é necessário considerar, conforme aponta Louro (2001, p. 87-88), que é através de um aprendizado continuado e de forma sutil que, na escola, “meninos e meninas, jovens, mulheres e homens aprendem e incorporam gestos, movimentos, habilidades e sentidos”. E, na escola, “currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação constituem-se em espaços da construção das ‘diferenças’ de gênero, de sexualidade, de etnia, de classe”. Nessa assertiva, os estudos sobre gênero e sexualidade no espaço escolar buscam discutir, de forma problematizada, as formas como essa “normalidade” e as diferenças são produzidas na sociedade, bem como os efeitos de poder dessas produções.

Nesse sentido, as leis e políticas relativas à sexualidade e gênero devem ir em direção a uma efetivação na prática de propostas sociais e educacionais para a superação e visão superficial de que o corpo e sua concepção anatômica inscrevem a homens e mulheres a naturalização sexual. Nesta linha de pensamento, as diferenças e desigualdades constituídas sobre homens e mulheres não são da ordem da biologia, elas são social, cultural e historicamente construídas e situadas, e não determinadas somente pelo viés biológico, da anatomia de seus corpos. Diferentes sexualidades podem ser constituídas, porém, percebe-se que as escolas ainda trabalham na educação sexual somente com o sentido biológico, naturalizado e reprodutor, a partir de uma ordem, a heteronormatividade.

Para finalizar, concordamos com a necessidade de analisar preconceitos existentes realizando uma leitura do espaço escolar com o objetivo de desconstruí-los (Madureira e Branco, 2012). Pergunta-se como, efetivamente, poderíamos pensar na desconstrução dos preconceitos no espaço escolar, para implementar um espaço inclusivo, onde todos possam participar/(con)viver? Propõe-se que possamos desfazer-nos de atitudes reducionistas, reconhecer e respeitar as diferenças, em tempos onde o conservadorismo extremo reaparece, excluindo dos espaços escolares e sociais o diferente, o “anormal”, aquele que escapa ao que hegemonicamente é dado como “normal”.

Desmistificar questões em relação à sexualidade e gênero como algo exclusivamente biológico e pensá-las a partir de construções culturais/sociais pode auxiliar as/os docentes a compreenderem o complexo sistema de valores e crenças que permeiam seus saberes na perspectiva das expressões de sexualidade. Para tanto, reiteramos a necessidade da escola e da sociedade (re)pensarem as questões levantadas ao longo deste texto e romper com estereótipos pré-existentes para pensar o outro como alteridade, aquele que é diferente de si mesmo. Ou, ao contrário, os ranços persistem...

**REFERÊNCIAS**

GARCÍA, C. M.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. B. da. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: Unesco, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. PCNS – **Temas Transversais**, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2017.

BRITZMAN, D. P. **O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo**. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 21, p. 71-96, jan./jun. 1996.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. Em Louro, Guacira L.(org.) **O corpo educado” pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, (p. 151- 172).

BONATO, N. M. da C. **Educação [sexual] e sexualidade: o velado e o aparente**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

CÉSAR, M. R. de A. Lugar de Sexo é na Escola? Sexo, Sexualidade e Educação sexual. In: **Sexualidade**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidades. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Curitiba: SEED – PR, 2009, p. 49 – 58.

FIGUEIRÓ, M.N. D. (Org.). **Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum**. Londrina: UEL, 2009.

FOUCAULT, M. **A História da Sexualidade 1: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. RABINOW, P. (Org.). **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FURLANI, J. **O bicho vai pegar! – um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis**. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

GUIMARÃES, I. **Educação Sexual na Escola: mito e realidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

HALL, S. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. Educação e Realidade, 22(2), 15-46, 1997.

LOPEZ, F.; FUERTES, A. **Para comprender la sexualidad**. Navarra: Verbo Divino, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2004.



_____. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Gênero: questões para a Educação. IN: BRUSCHINI, Cristina e UNBEHAUM, Sandra G. (org.). **Gênero, Democracia e Sociedade Brasileira**. São Paulo: FCC: Ed. 34, 2002.

MADUREIRA, A. F. A., & BRANCO, A. M. C. U. A. As raízes histórico-culturais e afetivas do preconceito e a construção de uma cultura democrática na escola. In A. U. Branco & M. C. S. L. Oliveira (Eds.), **Diversidade e cultura da paz na escola: Contribuições da perspectiva sociocultural** (pp. 125-155). Porto Alegre, RS: Mediação, 2012.

MARQUES, V. B. **A Medicalização da Raça**. Médicos, educadores e discurso eugênico. Campinas: Ed. Unicamp, 1994.

PATTIS, E. **Aborto perda e renovação: um paradoxo na procura da identidade feminina**. (J. P. Neto Trad.). São Paulo: Paulus, 2000.

_____. (Org). **Sexualidade e educação: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

QUARESMA DA SILVA, D. R. A sexualidade e a educação sexual nas escolas a través dos tempos (p. 107-123). En Menezes, M. y Valduga, D. A. (Eds.). **Formação de professores: a articulação entre os diferentes saberes**. Novo Hamburgo, Brasil: Editora Feevale, 2007.

ROSEMBERG, F. **Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990**. Rio de Janeiro: cadernos Pagu (16): p.151-197, 2001.

SILVA, Tomas Tadeu da. **O currículo como fetiche – a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria Escolar. In: **Teoria e Educação**, Porto Alegre: vol.6, p. 68-96, 1992.

OS AUTORES

DÉBORA NICE FERRARI BARBOSA

Doutora em Ciência da Computação.

Áreas de atuação: Educação Digital; Tecnologias Digitais e práticas educativas; Aprendizagem com Mobilidade; Aprendizagem e Jogos Digitais; Educação Ubíqua; Informática na Educação; Tecnologia Digital; Educação e Sociedade; Inclusão Digital.

Linha de Pesquisa: Linguagens e Tecnologias.

E-mail: deboranice@feevale.br

DENISE REGINA QUARESMA DA SILVA

Bolsista de Produtividade do CNPQ. Pós-Doutora em Estudos de Gênero. Doutora em Educação.

Áreas de atuação: Gênero, Inclusão e Exclusão; Adolescência, Sexualidade e Gravidez na Adolescência; Formação de Professores; Psicanálise; Educação.

Linha de Pesquisa: Inclusão Social e Políticas Públicas.

E-mail: denisequaresma@feevale.br

EVERTON RODRIGO SANTOS

Doutor em Ciência Política.

Áreas de atuação: Políticas Públicas; Cultura Política; Democracia; Capital Social; Desenvolvimento.

Linha de Pesquisa: Inclusão Social e Políticas Públicas.

E-mail: evertons@feevale.br

GERALDINE ALVES DOS SANTOS

Doutora em Psicologia.

Áreas de atuação: Gerontologia; Qualidade de Vida e Bem-Estar; Envelhecimento Bem-Sucedido; Instituições de Longa Permanência para Idosos; Síndrome da Fragilidade em Idosos.

Linha de Pesquisa: Saúde e Inclusão Social.

E-mail: geraldinesantos@feevale.br

GUSTAVO ROESE SANFELICE

Doutor em Ciências da Comunicação.

Áreas de atuação: Comunicação; Esporte; Saúde; Qualidade de Vida.

Linha de Pesquisa: Saúde e Inclusão Social.

E-mail: sanfeliceg@feevale.br

JACINTA SIDEGUM RENNERT

Doutora em Engenharia de Produção, com ênfase em Ergonomia.

Áreas de atuação: Trabalho e Inclusão Social; Saúde do Trabalhador; Ergonomia; Inclusão de PCD no Trabalho; Design Macroergonômico; Qualidade de Vida no Trabalho.

Linha de Pesquisa: Saúde e Inclusão Social.

E-mail: jacinta@feevale.br

MARGARETE FAGUNDES NUNES

Doutora em Antropologia Social.

Áreas de atuação: Antropologia Urbana; Cidade; Memória; Relações Étnico-Raciais; Globalização Cultural; Políticas Afirmativas; Direitos Humanos.

Linha de Pesquisa: Inclusão Social e Políticas Públicas.

E-mail: marga.nunes@feevale.br

PATRÍCIA SCHERER BASSANI

Doutora em Informática na Educação.

Áreas de atuação: Informática na Educação; Tecnologia Educacional; Educação On-Line; Inclusão Digital; Aprendizagem com Mobilidade; Design da Aprendizagem; Sistemas Colaborativos; Computação Social.

Linha de Pesquisa: Linguagens e Tecnologias.

E-mail: patriciab@feevale.br

REGINA DE OLIVEIRA HEIDRICH

Doutora em Informática na Educação.

Áreas de atuação: Inclusão Escolar; Design Inclusivo; Acessibilidade; Ergonomia Cognitiva; Tecnologias Assistivas.

Linha de Pesquisa: Linguagens e Tecnologias.

E-mail: rheidrich@feevale.br

SANDRA PORTELLA MONTARDO

Doutora em Comunicação Social.

Áreas de atuação: Inclusão Digital; Redes Sociais na Internet.

Linha de Pesquisa: Linguagens e Tecnologias.

E-mail: sandramontardo@feevale.br

SARAÍ PATRÍCIA SCHMIDT

Doutora em Educação.

Áreas de atuação: Juventude; Mídia e Criança; Mídia e Educação; Cultura e Consumo.

Linha de Pesquisa: Linguagens e Tecnologias.

E-mail: saraischmidt@feevale.br



ISBN
978-85-7717-244-3