

Editorial

A Faculdade de Ciências Humanas e Sociais AGES apresenta para a comunidade acadêmica e para a sociedade em geral o número 2 da Revista Saberes. Para esta edição foram aceitos trabalhos de estudos relacionados à temática “Educação e Sociedade”.

As questões ligadas à relação entre educação e sociedade têm, cada vez mais, ganhado um imenso espaço nas discussões relativas ao estudo das ciências humanas, especialmente no Brasil, dado o desafio que é o fornecimento de uma educação que prepare efetivamente os jovens para a vida social, respeitando os mais diversos e profundos âmbitos que esta inserção engloba.

Conforme é possível observar, a expansão do capitalismo proporcionou uma gama de modificações até então jamais prevista nas relações estabelecidas entre a sociedade civil e as instituições escolares, seja a nível fundamental, médio ou superior; assim como na maneira como o conhecimento ministrado por estas instituições era compartilhado.

Um significativo aumento no número de estudantes, o aparecimento de um público que historicamente jamais teve a oportunidade de instruir-se formalmente, visto que estes faziam parte de grupos que, no interior da sociedade, mantiveram-se historicamente excluídos; bem como o modo como as relações econômicas influenciam o funcionamento da educação são alguns dos principais temas abordados em pesquisas acadêmicas e debates apontados nessas últimas décadas.

Por este motivo, a presente edição é apenas uma chamada para a necessidade de que mais estudos sejam desenvolvidos futuramente, mediante a emergência da própria questão.

Agradecemos aos autores pela colaboração neste número, bem como convidamos os leitores, sejam estudantes, pesquisadores ou docentes, para uma leitura multidisciplinar sobre os estudos relacionados à educação e à sociedade, tendo em vista a própria complexidade que estas áreas englobam.

*Luciana Galante
Ramon Ferreira
Rusel Barroso*
Organizadores

DOSSIÊ – Educação e Sociedade (ISSN 2358-5986)

A educação científica como uma contribuição para o desenvolvimento científico e tecnológico brasileiro	3
<i>Fábio Alexandre Ferreira Gusmão</i>	
Breves considerações sobre o lugar existencial da cidade como representação.....	23
<i>Wellington Amâncio da Silva</i>	
Conectando a realidade plurilíngue brasileira ao ensino de Língua Portuguesa e o letramento digital	32
<i>Angelica Galante</i>	
Bens primários ou competências? Um debate sobre justiça social	44
<i>Cristiano Santiago de Sousa</i>	
Azul É A Cor Mais Quente: discursos sobre o corpo, gêneros e sexualidades em fronteiras	61
<i>Alfrancio Ferreira Dias</i> <i>Anselmo Lima de Oliveira</i>	
Intolerância e cidadania: os direitos fundamentais e a questão racial no Brasil	73
<i>Anderson de Jesus Santos</i> <i>José Marcelo Domingos de Oliveira</i>	
Concepção dos alunos da rede pública sobre a Física do Ensino Médio.....	83
<i>Antonio Rai Santana do Espirito Santo</i> <i>Irlan Marques Cunha Portela</i> <i>Larissa Mirelle Santos Barbosa</i>	
Reflexões sobre tecnologias móveis: construindo um ambiente de aprendizagem centrado na “geração polegar”	90
<i>Jeferson Menezes Souza</i> <i>Maria Patrícia Costa Quirino</i>	
O perfil de morbidade referida dos idosos da micro área 15 do município de Paripiranga	103
<i>Karla Daniela Santos de Andrade</i> <i>Renan Sallazar Ferreira Pereira</i> <i>Fábio Luiz Oliveira de Carvalho</i>	

A educação científica como uma contribuição para o desenvolvimento científico e tecnológico brasileiro

*Fábio Alexandre Ferreira Gusmão**

Resumo:

Este ensaio teórico tem como objetivo analisar contribuições da educação científica para o desenvolvimento científico e tecnológico brasileiro. Para isto, foi discutida a finalidade da educação científica em uma sociedade marcada pelo grande avanço da ciência e da tecnologia, especialmente das tecnologias da informação e comunicação (TICs). Esta discussão preliminar levou à realização de uma breve análise do método do conhecimento científico e da sua origem, bem como da sua contribuição para a educação científica. A partir daí, foi feita uma análise da influência da educação científica para a produção científica nacional e para o crescimento da economia por meio da proliferação do conhecimento científico, das inovações científicas e tecnológicas e das TICs, e também da educação científica para a formação profissional no Brasil.

Palavras-chave:

Ciência. Conhecimento científico. Educação científica. Ensino de ciências. Tecnologias da informação e comunicação.

Abstract:

This theoretical essay aims at assessing the role of scientific education in the development of science and technology in Brazil. To this end this paper discusses the goal of scientific education in a society undergoing major advancements in science and technology, especially in information and communications technology (ICT). This preliminary discussion led to the carrying out of a brief assessment of the scientific method and of its origin, as well as of its contribution to scientific education. From this point on, this study analyzes the influence of scientific education in the country's scientific output and economic growth by means of the spread of scientific knowledge, scientific and technological innovation and ICT, in addition to looking into scientific education in the training of professionals in Brazil.

Keywords:

Information and communications technology. Science. Science education. Science teaching. Scientific knowledge.

*Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). É professor da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais Ages.

Introdução

Ao discutir sobre educação científica como uma contribuição para o desenvolvimento científico e tecnológico brasileiro considera-se a contribuição do conhecimento científico e tecnológico para a produção científica, e também para a formação profissional do país. Nesta perspectiva, o conhecimento científico passa a influenciar de forma mais sistemática o desenvolvimento econômico e social. Portanto, neste contexto a educação científica passa a se relacionar com a qualidade da educação oferecida, porque desta forma ela vai ser capaz de possibilitar a aquisição do conhecimento científico para que possa contribuir para a criação de inovações científicas e tecnológicas que contribuam para o desenvolvimento econômico e social do Brasil.

O presente ensaio teórico tem como objetivo analisar contribuições da educação científica para o desenvolvimento científico e tecnológico brasileiro.

A partir desta introdução, o trabalho está organizado em oito seções. Na segunda, é feita uma análise das principais finalidades da educação científica na sociedade contemporânea. A terceira apresenta uma discussão concisa sobre a origem e o método do conhecimento científico. A quarta faz uma breve investigação de como o conhecimento científico se tornou um conteúdo acadêmico presente na educação escolar. A quinta discute como a educação científica pode contribuir para a sociedade informacional como proposto por Castells (1996/2009¹). A sexta faz uma análise da contribuição da educação científica para a produção científica nacional. A sétima trata da contribuição da educação científica para a formação profissional no Brasil. A oitava é reservada para as considerações finais.

Educação científica

Na sociedade contemporânea faz-se sentir, cada vez mais, a presença da ciência e da tecnologia no cotidiano da população, motivada, em parte, pelo avanço das tecnologias da informação e comunicação (TICs), a saber: computador, telecomunicações, televisão, telefone fixo, telefone celular, internet, banda larga, satélite, iPhone, iPad, iPod. Concorrem também para essa motivação a grande divulgação do conhecimento científico e a presença constante das inovações científicas e tecnológicas.

Tal fato torna urgente a estruturação de processos educacionais que visem à apropriação do conhecimento científico e tecnológico por toda a sociedade, de forma a instrumentá-la para a formação adequada do cidadão, permitindo que ele aplique em seu dia-a-dia. Neste sentido, faz-se necessária a presença da educação científica no ensino fundamental, médio e superior para que as pessoas tenham acesso ao conhecimento científico, podendo assim, desenvolver uma postura indagativa, crítica, argumentativa e lógica, perante a marcante presença da ciência e tecnologia na sociedade do século XXI.

¹ Sempre que houver menção a duas datas, a primeira refere-se à data da publicação original; a segunda, à data da edição consultada.

A Conferência Mundial de Ciência, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, publicou a Declaração sobre Ciência e o Uso do Conhecimento Científico (UNESCO, 2003). Nele, define-se a atividade científica como a realização de uma investigação abrangente e aprofundada sobre a natureza e a sociedade, levando a novos conhecimentos. Este novo conhecimento proporciona enriquecimento educacional, cultural, intelectual além de conduzir a avanços tecnológicos e benefícios econômicos (UNESCO, 2003).

De acordo com a declaração, “[...] a educação em ciências em sentido amplo, sem discriminação e abrangendo todos os níveis e modalidades, é um requisito fundamental da democracia e também do desenvolvimento sustentável (p.34)”. A UNESCO considera que o ensino de Ciências é mais do que nunca necessário para desenvolver e expandir a alfabetização científica em todas as culturas e todos os setores da sociedade, bem como para desenvolver a capacidade de raciocínio lógico, crítico e argumentativo; para que desta forma, as pessoas possam melhorar sua participação pública na tomada de decisões relacionadas com a aplicação de novos conhecimentos (UNESCO, 2003).

Para a UNESCO, a alfabetização, no contexto atual, não se restringe mais a ler e escrever. É um conceito que envolve padrões de comunicação e das demandas de trabalho. A alfabetização por si só não vai permitir a superação da pobreza, mas vai possibilitar o acesso das pessoas às informações, ao uso de serviços aos quais têm direito; vai também contribuir, por meio do conhecimento científico, para a redução da sua vulnerabilidade a doenças pela aprendizagem de condutas que permitam hábitos saudáveis de nutrição, higiene e para manutenção de sua saúde; vai ainda contribuir para a redução da pobreza por meio da formação de mão-de-obra qualificada capaz de prover o seu sustento e de contribuir para o crescimento econômico de seu país (UNESCO, 2009).

De acordo com a UNESCO (2009, p.18):

A alfabetização é a habilidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e assimilar, utilizando materiais impressos e escritos associados a diversos contextos. A alfabetização envolve um *continuum* de aprendizagem que permite que os indivíduos atinjam seus objetivos, desenvolvam seus conhecimentos e potencial e participem plenamente na sua comunidade geral.

Para Demo (2010a), a educação científica sugere a necessidade de novas alfabetizações, provocadas principalmente pelo grande avanço do conhecimento científico e das TICs como, por exemplo, a “alfabetização científica”. Embora não se pretenda aqui apresentar discussão sobre as novas alfabetizações, o que se quer ressaltar é que o processo regular de alfabetização também deve envolver o desenvolvimento de competências como familiaridade com textos impressos e eletrônicos, aquisição de vocabulário, desenvolvimento das habilidades de ler com velocidade e precisão e fluência, e aprendizagem do uso de estratégias de compreensão. A capacidade de ler também envolve informações de natureza ortográfica, semântica, sintática, pragmática, gráfica, audiovisual e digital que são

importantes para a interpretação do texto, e também para a identificação da palavra escrita (COLL, 2005; PINHEIRO, 2005).

De acordo com Demo (2010b), contar com educação científica é um dos requisitos do século XXI, por ser um século marcado pela sociedade informacional (CASTELLS, 1996/2009), o que exige do indivíduo um mínimo de domínio do conhecimento científico, para que possa continuar tendo um nível de desenvolvimento econômico, social, educacional e tecnológico que lhe permita alcançar o bem-estar de que necessita e a que tem direito. Ainda segundo o autor, a educação científica significa saber lidar com a impregnação do conhecimento científico na sociedade atual, para que as pessoas possam aprimorar as oportunidades de desenvolvimento econômico, social, profissional, intelectual e ético de forma sustentável e permanente.

Díaz (2004) destaca como principais finalidades da educação científica, na sociedade do século XXI, as seguintes:

1. Ciência para prosseguir os estudos científicos – o aprendizado dos conteúdos fica concentrado nas áreas científicas e tecnológicas. Este objetivo é apoiado por inúmeros cientistas, acadêmicos, professores de ciências e tecnocratas que buscam incentivar o desenvolvimento científico e tecnológico por meio do aumento da oferta de vagas no ensino médio técnico, frequência a cursos de universidades técnicas, participação crescente em propostas de formação permanente técnica (DEMO, 2010b).
2. Ciência para tomar decisões nos assuntos públicos tecnocientíficos – universalização do conhecimento científico, de modo que todos possam exercer sua cidadania em uma sociedade democrática, por meio das decisões que são tomadas a partir de informações e dados que envolvam o conhecimento técnico e científico, para que, dessa forma, as pessoas possam utilizar o método científico na identificação de problemas, elaboração de hipóteses e verificação experimental dessas hipóteses, o que permitiria chegar a uma conclusão e levantar novas questões.
3. Ciência funcional para trabalhar nas empresas – objetivo preferido por empresários e por profissionais que prestam serviços utilizando o conhecimento científico. De acordo com Luna (1996), a prestação de serviço consiste na ação de um profissional, que a partir de um problema exposto por um interlocutor, elaborará um projeto de intervenção que trará possíveis soluções para o problema proposto pelo interlocutor. Tende a ser avaliado pela validação social, pela qual um cliente que solicitou a pesquisa mostra-se (ou não) satisfeito; possui um aspecto formal de uma pesquisa, mas o conhecimento produzido não é (necessariamente) novo para a comunidade científica.
4. Ciência para seduzir o aluno – comum nos veículos de comunicação de massa, como, por exemplo: revistas de divulgação científica, documentários científicos exibidos pela televisão ou até mesmo pela exibição de filmes com conteúdos científicos exibidos pelo Youtube disponível na Internet. Mas, estes veículos de comunicação também podem exibir programas de conteúdos sensacionalistas e sem

fundamentação teórica, científica e tecnológica, o que contribui para a divulgação de uma imagem falsa e estereotipada da ciência e da tecnologia.

5. Ciência útil para a vida cotidiana – aproveitar os conhecimentos científicos para elevação da qualidade de vida por meio da aprendizagem dos conteúdos escolares, denominados de transversais, tais como saúde, higiene, consumo perdulário, nutrição, educação sexual, segurança no trabalho, sustentabilidade etc. Essa decisão permite tornar tais conhecimentos fundamentais para estilos de vida mais dignos.
6. Ciência para satisfazer curiosidades pessoais – descobrir quais os temas científicos que os estudantes acham mais curiosos, interessantes e relevantes, para que eles sejam desenvolvidos pelo professor de Ciências, a partir de um planejamento prévio, que tem como objetivo principal despertar no estudante o interesse pelo conhecimento científico.
7. Ciência como cultura – promoção de conteúdos globais, centrados nas disciplinas científicas, para que se possa construir ambientes mais produtivos e sistemáticos de estudos e de pesquisa.

A educação científica ministrada nos diferentes níveis de ensino (fundamental, médio e superior) deve permitir que as mudanças provocadas pela impregnação do conhecimento científico e pelas TICs sejam adquiridas pelos alunos. Ela vai ser importante para que os estudantes adquiram novas competências, e que tenham hábitos saudáveis de higiene, saúde, alimentação; mas ainda participem de ações coletivas e das decisões políticas e, principalmente, para desenvolver a capacidade de estar sempre adquirindo e renovando conhecimentos para, assim, ter acesso a melhores condições de trabalho e renda.

A educação científica também vai permitir que as pessoas desenvolvam a capacidade de se adequar às mudanças na organização do trabalho por meio da introdução de novas tecnologias de gestão e produção, que vão exigir um novo estilo de trabalho, e que necessita de novas habilidades de comunicação e integração.

Estas habilidades, competências e conhecimentos adquiridos a partir da educação científica vão permitir que as pessoas utilizem o conhecimento científico adquirido na escola, durante a instrução escolar, para desenvolver suas competências sociais, éticas, intelectuais e profissionais, em uma sociedade em que o conhecimento produzido vai ser caracterizado pela imprevisibilidade e flexibilidade.

Conhecimento científico

Segundo Demo (2010c), o conhecimento científico passa a se destacar de modo mais sistemático no mundo ocidental a partir da era moderna. O conhecimento científico surge inicialmente em contraposição aos tipos dominantes de conhecimentos ancorados no argumento da autoridade (em especial os teológicos). Na era moderna, o conhecimento científico deixa de ser contraponto do “argumento de autoridade para se constituir como autoridade exclusiva” (DEMO, 2010c, p.26). Isso acontece pelo grande desenvolvimento da teoria evolucionista e pelo aprimoramento da química, da

física, da biologia molecular, da matemática avançada, da estatística; e também pelo surgimento da informática, da bioinformática e da cibernética. Foram conhecimentos que possibilitaram um estudo mais analítico da realidade, permitindo a passagem de uma visão de mundo metafísica para uma visão de mundo crítica, analítica ancorada no argumento científico, levantado a partir do método científico (DEMO, 2010c; FOUREZ, 1991/1995; GATTI, 2005).

Apesar de toda a polêmica que envolve a construção do conhecimento científico, fica evidente sua contribuição para desenvolver o senso crítico pelo exercício do método científico que prepara o indivíduo para pensar e agir lógica e criticamente, para que possa tomar decisões com base em informações e dados. Essa é provavelmente a principal diferença entre o conhecimento científico e as demais formas de conhecimento produzido pelo homem, como o conhecimento de senso comum, religioso etc. O conhecimento científico busca explicações no discurso científico calcado na postura lógico-experimental e no exercício da argumentação para o desenvolvimento de tecnologias inovadoras que contribuam para o desenvolvimento da humanidade (DEMO, 2010c; FOUREZ, 1991/1995; KRASILCHIK, 2000).

Segundo Fourez (1991/1995), "Acreditar na ciência, corresponde então à atitude de confiança que se pode ter em uma tecnologia" (p.259). Apesar de toda a controvérsia relacionada às questões éticas, sociais sobre a aplicabilidade do conhecimento científico, fica evidente o grande desenvolvimento científico e tecnológico alcançado pela humanidade a partir da era moderna. A aplicação do conhecimento científico a situações cotidianas redundou no rápido desenvolvimento de tecnologias que transformaram o modo de vida, as relações sociais, as concepções éticas, morais, religiosas e econômicas. Tudo isso ocorreu no período em que a ciência desenvolveu intensamente seus procedimentos experimentais, e seu método de pesquisa para a análise crítica da realidade.

Demo (2010c) destaca como principais habilidades e competências propiciadas pela educação científica as descritas a seguir:

1. Adaptabilidade – competência de dar conta do novo, do incerto, do imprevisível no fluxo de mudanças constantes e contínuas e em crises; saber lidar com as adversidades e crises do ambiente de trabalho; saber manejar a argumentação científica para que possa aprender, contínua e constantemente, não só a questionar a sociedade e o mercado, mas, igualmente a se questionar, mantendo-se à frente dos tempos.
2. Comunicação complexa e habilidades sociais – trata-se de dar conta de informação verbal e não-verbal (capacidade de analisar figuras, tabelas; dominar linguagens audiovisuais), tendo em vista que o comunicador hábil é o indivíduo que consegue encontrar o elemento principal de uma ideia, conceito ou teoria, e expressar-se em palavras, sons, imagens, textos impressos e eletrônicos; manusear com elegância percepção social, persuasão, negociação, instrução em contexto argumentativo; sabe se expressar e ser entendido, com base no discurso ancorado no argumento científico, bem fundado e aprofundado.

3. Solução não rotineira de problemas – inicia-se pela determinação com discernimento, frieza e argúcia de um problema para que se obtenham possíveis explicações para a questão analisada. A partir daí, trata-se de propor soluções não convencionais, criando e recriando cenários alternativos, pesquisando informações aparentemente não relacionadas e colhendo pistas que outros não estão vendo.
4. Autogestão e autodesenvolvimento – habilidades que incluem a capacidade de trabalhar com a devida autonomia, desenvoltura e diligência, mantendo a motivação, o autocontrole e buscando novas informações.
5. Pensamento sistêmico – espera-se versatilidade na compreensão mais ampla, globalizada dos sistemas de trabalho, tendo em vista saber analisar grandes cenários, captar crises e inovações, avaliar condições e performances, tomar decisões cruciais.

O conhecimento científico vai tornar o indivíduo capaz de resolver certo número de questões relacionadas à ciência e a tecnologia, mas também pode permitir que as pessoas utilizem os princípios científicos nos processos pessoais de tomada de decisão no seu dia-a-dia; vai possibilitar também uma participação ativa nas discussões científicas que afetam a sociedade.

Uma consistente formação em educação científica fortalece a formação dos talentos que as pessoas utilizam todos os dias como, por exemplo, resolver problemas do cotidiano, pensar criticamente, trabalhar colaborativamente, ter domínio efetivo da tecnologia disponível, possibilitando, dessa forma, sua utilização para o desenvolvimento econômico e social.

A educação científica precisa estar associada intrinsecamente à formação constante de profissionais para que tenham as competências, habilidades e o conhecimento necessários para o domínio do conhecimento científico e tecnológico; para que, dessa forma, possam conciliar o constante e contínuo avanço científico e tecnológico com a sustentabilidade ética, ecológica, econômica e social (FOUREZ, 1991/1995; KRASILCHIK, 2000).

Breve histórico da educação científica

De acordo com Júnior e Galvão (2005), as pesquisas sobre a história das disciplinas escolares no Brasil têm buscado compreender como determinados saberes se tornaram disciplinas acadêmicas, ou seja, as pesquisas historiográficas têm procurado investigar como a relação da escola com a sociedade tem influenciado a formação/construção das matérias escolares que são ministradas nas disciplinas escolares para a formação das futuras gerações.

As pesquisas sobre a história das disciplinas escolares têm fornecido uma nova visão sobre a escola do passado, permitindo perceber como as transformações ocorridas na educação escolar têm contribuído com as mudanças sociais. Para Júnior e Galvão (2005), um saber se transforma em matéria escolar quando fica evidente que essa transformação “[...] não obedece a uma linearidade lógica, mas

resulta de uma série de injunções que assumem características específicas em cada espaço social e em cada época” (p.393).

Segundo Goodson (1998), ao se analisar a história das disciplinas escolares, é preciso que se compreendam os conteúdos escolares, os métodos de ensino, os processos internos de cada escola para que se possa compreender a relação complexa e sistêmica que surge entre a escola e a sociedade.

De acordo com Goodson (1998):

A história do currículo procura explicar como as matérias escolares, métodos e cursos de estudo constituíram um mecanismo para designar e diferenciar estudantes. Ela oferece também uma pista para analisar as relações complexas entre escola e sociedade, porque mostra como escolas tanto refletem como refratam definições da sociedade sobre conhecimento culturalmente válido em formas que desafiam os modelos simplistas da teoria de reprodução (p.118).

Segundo Goodson (1998), o termo *curriculum* é derivado da palavra latina *currere*, que significa correr, curso ou carro de corrida. Pode também estar se referindo à “ordem como sequência” e à “ordem como estrutura”. Esta última acepção, remonta ao conjunto de práticas educativas difundidas no século XVI, em universidades, colégios e escolas. O autor, ao analisar a história do surgimento das disciplinas Ciências e Biologia, a partir do século XIX, observa que tais disciplinas acadêmicas surgem a partir de conteúdos, tradições, mudanças, controvérsias e práticas pedagógicas e utilitárias que as definiram como uma disciplina acadêmica.

A antiga União Soviética foi o primeiro país a utilizar informações estatísticas sobre ciência e tecnologia (em 1930), com a finalidade de impulsionar o desenvolvimento científico e tecnológico do país.

Após a 2ª Guerra Mundial, e, posteriormente, após o lançamento do primeiro satélite artificial, o Sputnik, pela União Soviética, em 1956, houve um forte movimento de reforma do ensino de Ciências nos Estados Unidos (EUA), motivado principalmente pela Guerra Fria, que logo se espalhou por outros países. Durante o século XX, o grande crescimento científico com suas aplicações na indústria, na agricultura, na medicina, na tecnologia militar, na informática, biotecnologia, nas TICs e, principalmente pela grande presença das inovações científicas e tecnológicas no cotidiano das pessoas, fez crescer a importância do ensino de ciências na sociedade contemporânea (FARIAS; GUZMÁN, 2009; HAMBURGER, 2007).

No Brasil, a partir de 1950, foi criado o Instituto Brasileiro de Educação, Ciências e Cultura (IBEEC), liderado em São Paulo, pelo professor Isaias Raw, da Universidade de São Paulo (USP). Assim, a reforma que se iniciou nos EUA, a partir de 1956, foi rapidamente adotada no Brasil. Os novos currículos de Ciências americanos e ingleses foram traduzidos para o português. Também houve a produção de materiais simples para a realização de experimentos em sala de aula, e foram ministrados cursos de formação de professores.

No seio desse movimento, a ciência era apresentada como um processo contínuo de conhecimento, em que se valorizava a observação dos fenômenos, a investigação, a descoberta, a

elucidação de problemas. A ênfase que se dava ao “método científico” se confundia com a metodologia do ensino de ciências (HAMBURGER, 2007; KRASILCHIK, 2000).

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de Educação (LDB) nº4.024, de 21/12/1961, ampliou bastante as aulas de Ciências no currículo escolar. Estas passaram a ser ministradas no ensino primário, enquanto que, no antigo curso colegial, nas duas últimas séries, houve um aumento na carga horária de Física, Química e Biologia, houve um aumento na carga horária. Também se alterou o currículo de Ciências, estendendo-se a obrigatoriedade do ensino da disciplina Iniciação às Ciências a todas as séries, desde o primário até o ginásio. Nesta época, o cenário escolar era marcado por um ensino tradicional, conteudista, enciclopedista, em que prevalecia a transmissão de conhecimento científico de forma passiva não colaborativa, por meio de aulas expositivas, cabendo aos alunos apenas reproduzir informação. No ambiente escolar, o conhecimento científico era considerado um saber neutro, isento, e a verdade científica tida como inquestionável (KRASILCHIK, 2000).

A partir de 1964, com a ditadura militar, houve uma reestruturação política do país. O sistema educacional passou por uma nova transformação: em 1971, uma nova LDB é promulgada, a lei nº 5692/71. Por essa lei, o ensino de 1º grau se caracterizou pela extensão da escola básica para 8 anos de ensino. Nesta época, as propostas para a renovação do ensino de Ciências Naturais orientavam-se então, pela necessidade de o currículo responder ao avanço do conhecimento científico. Houve uma valorização da participação ativa do estudante no processo de aprendizagem. Objetivos preponderantemente informativos deram lugar a objetivos também formativos. As atividades práticas passaram a representar importantes elementos para a compreensão ativa de conceitos. O ensino de Ciências se distinguiu por seu caráter profissionalizante, ou seja, o ensino de Ciências passou a ser valorizado na formação de mão-de-obra qualificada (KRASILCHIK, 2000).

Com a promulgação da LDB nº 9.394, de 1996, ficou determinado, como competência da União, o estabelecimento, junto aos estados e municípios, de diretrizes que orientassem os currículos e seus devidos saberes, de forma a garantir uma formação básica comum a todos. Com o intuito de mostrar um comprometimento, por parte do governo, na superação dos problemas e dificuldades em termos educacionais, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental (BRASIL, 1997), que têm como principal finalidade apresentar as linhas norteadoras para a definição da quantidade de conteúdos para orientação curricular

A educação científica passa a ter um papel importante em uma sociedade marcada pela grande presença do conhecimento científico, porque as pessoas precisam agir de forma autoral, autônoma, criativa, participativa, colaborativa, flexível, consciente e ética, mas, para isso, é necessário que o indivíduo tenha oportunidade de construir/reconstruir o conhecimento científico. A partir daí, surgem os PCNs de Ciências Naturais para a construção de uma visão de Ciências e suas relações com a tecnologia e a sociedade.

Mostrar a Ciência como um conhecimento que colabora para a compreensão do mundo e suas transformações, para reconhecer o homem como parte do universo e como indivíduo, é a meta que se propõe para o ensino da área na escola fundamental. A apropriação de seus conceitos e procedimentos pode contribuir para o questionamento do que se vê e ouve, para a ampliação das explicações acerca dos fenômenos da natureza, para a compreensão e valoração dos modos de intervir na natureza e de utilizar seus recursos, para a compreensão dos recursos tecnológicos que realizam essas mediações, para a reflexão sobre questões éticas implícitas nas relações entre Ciência, Sociedade e Tecnologia (BRASIL, 1997, p.21).

As várias tendências do ensino de Ciências Naturais, com propostas e objetivos diferentes, apresentam programas para o ensino que, praticamente, não mudaram muito ao longo dos anos, ainda que venham sendo atualizados. Isso leva a pensar que ainda não existe uma política pública específica para a educação científica no Brasil. Mas, apesar da falta de uma política pública nacional para a educação científica, o que tem ocorrido, segundo Roitman (2007), é que, atualmente, no Brasil vêm sendo criados diversos projetos que têm como objetivo consolidar a educação científica no ensino fundamental e ampliar as oportunidades para a formação e o treinamento de jovens nessa área. Essas experiências se consolidaram pela implantação de museus de ciência, centros de ciência, feiras de ciência, olimpíadas, revistas de ciências para jovens etc.²

O que se observa é que, o alarde provocado pelos maus resultados do *Programme for International Student Assessment (PISA)*, realizado pela *Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD)*, torna evidente o pífio desempenho dos estudantes brasileiros em Ciências, que ainda apresentam um resultado inferior quando comparados aos alunos de outros países. Portanto, apesar dos grandes avanços sociais, econômicos e educacionais conseguidos principalmente nas últimas décadas, ainda é possível constatar a ausência de uma política pública educacional que ofereça as condições necessárias para o desenvolvimento de um programa de educação científica para todo o país.

Educação científica em uma sociedade em rede

O final do século XX destacou-se pelo aparecimento de uma nova estrutura social marcada pelo surgimento de um modelo de desenvolvimento: o informacionalismo. O que define o modo informacional de desenvolvimento é “[...] a ação de conhecimento sobre os próprios conhecimentos como principal fonte de produtividade” (CASTELLS, 1996/2009, p. 54). Para este autor, “[...] as novas TICs estão integrando o mundo em redes globais de instrumentalidade” (p.57). O autor descreve um novo paradigma que está transformando a sociedade contemporânea em uma sociedade globalizada, centrada no uso e na

² Roitman (2007) ainda destaca alguns projetos que foram introduzidos no Brasil como, por exemplo: Projeto ABC na educação científica (Mão na Massa); projeto ciência, arte e magia; projetos desenvolvidos pelo Instituto Sangari, como: projeto academia de ciência, projeto desafio, projeto nanoaventura e o projeto ciência e tecnologia com criatividade; e os centros de educação científica de Natal e Macaíba no Rio Grande do Norte. Mais esclarecimentos sobre esses projetos podem ser consultados na obra do autor.

aplicação da informação e do conhecimento. Neste novo contexto, as TICs aceleram uma nova revolução tecnológica que agrupa empresas, organizações e instituições e causa mudanças nas relações de trabalho e entre as pessoas.

Kuhn (1962/2009) defendeu que os grandes progressos da ciência não resultam de mecanismos de continuidade, mas sim de mecanismos de ruptura. Ou seja, a certa altura, alguns dos praticantes da ciência começam a descobrir contradições internas e chegam à conclusão de que a forma de ver o mundo em que essa ciência se baseia não é adequada. Começam a perceber que o mundo devia ser olhado de outra maneira. Kuhn chamou de paradigma um modelo diretor da pesquisa científica, que é consequente da prática científica de uma comunidade de pesquisadores que compartilham as mesmas regras, padrões, teorias e métodos para o desenvolvimento da prática científica.

Quando a comunidade científica descobre um novo paradigma, sobre o qual é possível basear o desenvolvimento de uma ciência, e um número cada vez maior de pesquisadores deixa de adotar o paradigma anterior e começa a se voltar para o novo, diz-se que a ciência nesse período é uma ciência revolucionária. Segundo o autor:

A emergência de novas teorias é geralmente precedida por um período de insegurança profissional pronunciada, pois exige a destruição em larga escala de paradigmas e grandes alterações nos problemas e técnicas da ciência normal. Como seria de esperar, essa insegurança é gerada pelo fracasso constante dos quebra cabeças da ciência normal em produzir os resultados esperados. O fracasso das regras existentes é o prelúdio para uma busca de novas regras (KUHN, 1962/2009, p.95).

O final do século XX foi caracterizado pelo surgimento de um novo paradigma, o paradigma das TICs que inclui todo o conjunto de tecnologias relacionadas com a microeletrônica, computação (*software* e *hardware*), telecomunicações/rádiodifusão, optoeletrônica, nanotecnologia, engenharia genética e suas aplicações e a biotecnologia. Neste novo paradigma proposto por Castells (1996/2009), as TICs são caracterizadas pela ação da tecnologia sobre a informação que vai gerar dispositivos de processamento/comunicação e de seu uso. A informação produzida por essa nova tecnologia vai ser parte integrante de toda atividade humana, sendo a imprevisibilidade e a flexibilidade consequências de uma complexa rede de relações produzidas pelas TICs que estarão em convergência com tecnologias específicas para a construção de um sistema complexo, onde todas as tecnologias estarão integradas nos sistemas de informação, formando uma sociedade em rede (CASTELLS, 1996/2009).

Para Castells (1996/2009, p.113), “o paradigma das TICs não evolui para seu fechamento como um sistema, mas rumo à abertura como uma rede de acessos múltiplos” Neste novo contexto, se faz necessária uma educação de qualidade que possibilite às pessoas processar informações, criar situações, e alternativas, e resolver problemas. O importante não é mais acumular uma grande quantidade de informações, mas sim saber buscar essas informações. Assim, a educação deve desenvolver nas pessoas as competências e habilidades necessárias para que façam parte de uma sociedade em rede.

De acordo com Coll (2005), o que está acontecendo com o novo paradigma das TICs é o mesmo que já aconteceu com outras revoluções científicas e tecnológicas na história da humanidade. As TICs estão vinculadas ao surgimento de uma nova organização social, política, cultural e econômica. Por isso, uma base sólida em educação científica vai fortalecer muito as habilidades que as pessoas usam todos os dias, como resolver problemas, trabalhar em grupo, utilizar as TICs e valorizar o aprendizado ao longo da vida. Além de contribuir para o desenvolvimento econômico por meio de sua força de trabalho, ainda vai estar associada à formação de talentos científicos e tecnológicos.

A sociedade da informação vai exigir novas formas de aprendizagem que estarão associadas às tecnologias digitais e a transformações sociais, culturais, econômicas e políticas provocadas pelo paradigma das TICs. Em uma sociedade em rede, não bastará estar só alfabetizado na cultura letrada; também será preciso que se saiba ler os textos eletrônicos, ser competente nas tecnologias digitais, nas linguagens audiovisuais, na análise e interpretação de grandes quantidades de informação disponibilizadas pela Internet e ter domínios de conceitos essenciais da ciência e das TICs (COLL, 2005).

Em uma sociedade em rede, para que uma pessoa tenha tido uma educação científica, ela precisa estar familiarizada com os conhecimentos básicos e fundamentais da ciência atual, e, principalmente, ter domínio das TICs. De acordo com Furió *et al.* (2001), a educação científica significa a possibilidade de que a grande maioria da população disponha de conhecimentos científicos e tecnológicos necessários para se desenvolver na vida, ajudar a resolver os problemas e as necessidades de saúde, e para tomar consciência das complexas relações entre ciência e sociedade. Mas, para isso, se faz necessário que, antes, a população tenha tido uma educação de qualidade que a tenha ensinado a utilizar as TICs.

A UNESCO realizou, em 1999, a Conferência Mundial sobre Ciência, evento que aprovou a Declaração sobre a Ciência e o Uso do Conhecimento Científico. Nesse evento, a UNESCO reconheceu a acentuada distribuição desigual dos benefícios da ciência, afirmando ainda que a distância entre pobres e ricos não se deve meramente ao fato de os primeiros possuírem menos bens, mas também por serem, em boa parte, excluídos da criação e dos benefícios do conhecimento científico. Disso decorre a necessidade de que o acesso ao conhecimento científico ocorra a partir de uma idade muito precoce para que possibilite a todos, uma educação científica para o desenvolvimento humano, e para a criação da capacidade científica interna de cada país, e principalmente para a formação de cidadãos participantes e informados (UNESCO, 2003).

De acordo com a UNESCO (2005), para se construir a educação científica como uma dimensão-chave da cidadania, é necessário: acesso de todos os alunos a uma educação de qualidade, e um modelo educativo orientado para o exercício da cidadania, e o fortalecimento das instituições de educação básica e superior em nível mundial, e em especial para os países em desenvolvimento. Entretanto, Albuquerque *et al.* (2002) constataram uma realidade algo diferente no Brasil. Em uma pesquisa sobre a distribuição espacial das atividades científicas e tecnológicas no Brasil, a partir de estatísticas de patentes, artigos científicos e pesquisadores obtiveram resultados que demonstram que as atividades científicas e

tecnológicas no Brasil encontram-se altamente concentradas na região centro-sul, notadamente na região sudeste, que, além de ser a região que concentra o maior percentual de inovações científicas e tecnológicas, é também a região de maior produto interno bruto (PIB) do país; é a que apresenta os melhores índices educacionais.

A contribuição da educação científica para a produção científica nacional

A edição nº 6009 da revista *Science* trouxe como destaque o artigo de Regalado (2010) sobre os grandes avanços da ciência brasileira. Segundo este autor, o Brasil, atualmente, responde por mais de 60% de todos os gastos em pesquisa na América Latina e os cientistas brasileiros escrevem metade dos artigos científicos em revistas indexadas³. Para ele, a base da pesquisa brasileira é orientada para a agricultura, ecologia e doenças infecciosas, e o Brasil é o primeiro país do mundo em publicações relacionadas a açúcar, café e suco de laranja. Entre 1997 e 2007, o número de artigos brasileiros em revistas indexadas mais que dobrou, alcançando 19 mil por ano. O Brasil já ocupa o 13º lugar em publicações científicas, tendo ultrapassado a Holanda, Israel e Suíça.

Mas, apesar da euforia gerada pelo artigo de Regalado (2010) sobre o aumento considerável da produção científica brasileira, ainda é evidente a pouca tradição científica no Brasil, o que pode ser comprovado pelo pequeno número de publicações de alto impacto e uma pequena parcela de registros de patentes⁴. Ainda de acordo com o referido artigo, existe entre nós uma grande falta de conexão entre ciência e negócio: enquanto que nos EUA, cerca de 80% do pessoal de pesquisa trabalha na indústria, no Brasil essa cifra fica em torno de 25%. O Brasil quase não produz patentes: apenas 103 patentes norte-americanas foram emitidas para inventores no Brasil em 2009, e companhias brasileiras gastaram metade do que as europeias gastam em pesquisa e desenvolvimento.

Apesar de o Brasil ter avançado na produção acadêmica, por meio do aumento da produção de artigos em revistas indexadas, na formação de mestres e doutores, no aumento do registro de patentes (PALIS, 2010; REGALADO, 2010), ainda é evidente a necessidade de um programa ambicioso de educação científica, que permita as futuras gerações terem acesso ao conhecimento científico, para que, assim, possam utilizar a tecnologia de ponta em um contexto marcado pela grande presença da inovação científica e tecnológica. Trata-se de transformações que estão alterando o perfil da produção na indústria, na agricultura, no comércio e em outros serviços, e que também estão modificando a realidade social, cultural, educacional e econômica da sociedade contemporânea (FILHO, 2009; PAVAN, 2009; SCHWARTZMAN; CHRISTOPHE, 2009).

³ Este indicador permite tanto comparações internacionais em nível agregado quanto avaliações mais detalhadas de campos científicos mais específicos (UNESCO, 2010).

⁴ Indicador que reflete o sucesso dos países na apropriação privada do conhecimento, onde ocorre a transformação do conhecimento científico em propriedade intelectual. O registro de patentes é um forte indicador tecnológico que reflete o conhecimento científico acumulado em um produto que possui um direito de propriedade intelectual formalmente reconhecido e duradouro (UNESCO, 2010).

De acordo com Castells (1996/2009, p.39), “A pesquisa acadêmica avançada e um bom sistema educacional são condições necessárias, porém não suficientes, para que os países e empresas e os indivíduos ingressem no paradigma informacional”. Por isso, é urgente a necessidade de um ensino de qualidade em Ciências para que a educação científica da população permita sua participação em uma sociedade em rede.

Os fracos resultados internacionais e nacionais do Brasil no rendimento escolar em Ciências demonstram a necessidade da melhoria da educação científica em todos os níveis de ensino (fundamental, médio e superior) para que as pessoas tenham um maior entendimento sobre a natureza e a importância do conhecimento científico, mesmo entre pessoas formalmente educadas (SCHWARTZMAN; CHRISTOPHE, 2009). Esta formação também precisa preparar o indivíduo para a grande presença do conhecimento científico em uma época em que domínio das habilidades, competências e conhecimentos sobre a ciência é uma condição *sine qua non* para inserção dos jovens no mercado de trabalho. Esta é a época em que a formação científica dos jovens vai tornar possível ao país um crescimento econômico sustentável, que pode contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país.

Atualmente, o desenvolvimento das TICs tem influenciado a dimensão humana, social, econômica e cultural da sociedade. As TICs tornaram-se objeto de debates sobre sua natureza, sua potencialidade e sobre seus limites, em função do seu impacto em relação ao bem-estar da sociedade. A educação científica alterará os métodos de ensino, as relações entre a experiência e os marcos teóricos, e também a compreensão das relações entre a ciência e a sociedade. Por isso, o ensino fundamental precisa permitir à criança e ao adolescente em idade escolar que desenvolvam uma aprendizagem que os tornem capazes de participar ativamente da sociedade em que já predominam as TICs.

A contribuição da educação científica para a formação profissional no Brasil

O conhecimento produzido pela ciência é o maior gerador de riqueza no mundo atual (STEINER, 2006). Com as inovações tecnológicas produzidas pela ciência contemporânea, a sociedade passa a necessitar de trabalhadores que tenham habilidades, competências e conhecimento sobre as TICs, para que, assim, possam contribuir para o desenvolvimento da economia nesse novo contexto. Em uma sociedade em que prevalecem as TICs, cada um de seus membros vai precisar de uma educação científica que possibilite sua interação com essa nova tecnologia, para que possa inserir-se na sociedade em rede e participar dela, justamente onde se encontram as oportunidades de trabalho, tendo em vista o surgimento das TICs e do processo de globalização.

O Relatório da UNESCO sobre ciência (UNESCO, 2010) mostra como o conhecimento científico tem sido presente no crescimento da economia global. Em particular, destaca que a proliferação das TICs está modificando a realidade global, apesar das desigualdades entre os países pobres e ricos continuarem a existir. Ele destaca como principais tendências da ciência dessa década, as seguintes:

1. Acesso barato e fácil às novas TICs que estão revolucionando as relações humanas, profissionais, sociais, culturais e educacionais. Estão também facilitando as atividades de pesquisa e desenvolvimento (P&D) e a implantação de centros de pesquisa e desenvolvimento. Para que esses centros de pesquisa se instalem em um país, eles dependem da especialização e do conhecimento científico acumulado. Tal fato tem levado grandes empresas como, por exemplo, a IBM, General Electric, NCR e Dupont a instalarem seus centros de pesquisa no Brasil (DALMAZO, 2010).
2. Os países têm se atualizado rapidamente tanto em termos de crescimento econômico quanto de investimento em conhecimento científico, e isso se expressa no investimento em educação superior e P&D. No Brasil, de acordo com Regalado (2010), as universidades brasileiras dobraram o número de doutores em 2010, e milhares de novos postos de trabalho acadêmico foram abertos em 134 novos *campi* federais.
3. O impacto da crise global de 2008 causou uma queda nos dados sobre P&D nos antigos modelos de comércio e crescimento com base na tecnologia, como é o caso dos EUA e da União Europeia. O contrário aconteceu com empresas de economia emergentes, como o Brasil, China, Índia e África do Sul que apresentaram um crescimento doméstico sustentado, economias que agora, possuem um desenvolvimento autônomo de tecnologias de processos, desenvolvimento de produtos, *design* e pesquisa aplicada (UNESCO, 2010).

A redução da desigualdade da renda familiar no Brasil levou a uma expressiva redução da pobreza (BRASIL, 2006; SOARES, 2008) e marcou o surgimento de uma nova classe consumidora, que tem causado um grande impacto na economia, por meio do aumento do consumo interno, que levou a um crescimento sustentável da economia com redução da pobreza e da desigualdade de renda. Junto com esse recente fenômeno, observa-se também, um aumento do uso das TICs pela população de um modo geral. De acordo com o Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.br. (CGI.br, 2010), tem ocorrido um aumento contínuo da penetração das TICs nos domicílios brasileiros. Mesmo nas classes socioeconômicas mais baixas ou com renda familiar abaixo de três salários mínimos, há a predominância da utilização das TICs. A grande presença das TICs na sociedade brasileira é um fenômeno recente, de modo que ainda não podem ser dimensionadas suas implicações nas relações sociais, econômicas, educacionais e principalmente como poderão contribuir para empregabilidade e geração de renda das atuais e futuras gerações (CGI.br, 2010).

A grande presença das TICs na sociedade brasileira traz consigo a necessidade de novas habilidades para o manejo da nova tecnologia. No Brasil, por exemplo, a pesquisa sobre a utilização das TICs destaca que o aumento da posse do computador tem trazido a necessidade de/ tornado possível o aprendizado de habilidades que permitam a sua utilização. Segundo o CGI.br. (CGI.br, 2010), há pouca participação de instituições formais de ensino e de cursos de treinamento gratuitos, representando 8% e 5% respectivamente, em 2007 (CGI.br, 2010). Tal perspectiva leva a classificar o autodidatismo como

agente propulsor do aprendizado, sendo que 31% da população afirmaram aprender por conta própria a usar o computador e 69% disseram que adquiriram as habilidades com parentes, amigos ou colegas de trabalho.

Outro exemplo que se pode destacar, segundo a pesquisa do CGI.br. (2010), é que em relação às habilidades associadas à Internet, também se observou um aumento geral das habilidades perguntadas pela pesquisa, o que denota uma melhora efetiva na educação digital. O destaque das atividades realizadas, o uso de um mecanismo de busca de informações e serviços *online* passaram de 33%, em 2008, para 41%, em 2009, registrando um crescimento de oito pontos percentuais. Vale ressaltar que esse crescimento significativo estendeu-se aos domicílios com rendas mais baixas. Nos domicílios com renda de até um salário mínimo, o crescimento foi de sete pontos percentuais, passando de 10% em 2008, para 17% em 2009. Tal perspectiva denota que o avanço das habilidades no uso da Internet pode ter ocorrido de forma significativa.

A partir destes exemplos, fica evidente a necessidade de uma política pública que permita que os estudantes tenham uma formação em educação científica para que possam ter o domínio do conhecimento científico para participarem de forma autônoma, crítica, participativa e colaborativa e, principalmente que desenvolvam a capacidade de se adaptarem à grande presença das TICs no seu cotidiano. As pessoas precisam adquirir as competências e habilidades para que não atuem passivamente, recebendo apenas instruções e comandos, de forma mecânica e repetitiva; este aprendizado também precisa permitir um pleno domínio das TICs, para que possam ser utilizadas para sua participação ativa nas discussões que envolvem as implicações éticas, sociais, econômicas e educacionais que circundam as TICs.

Considerações finais

Este artigo buscou identificar a contribuição da educação em ciências para o desenvolvimento científico e tecnológico brasileiro. Todavia a péssima qualidade da educação científica brasileira tem se tornado um grande empecilho para a transformação do conhecimento científico em inovação científica e tecnológica. Tal fato impede que a educação científica ofereça o suporte necessário para o desenvolvimento econômico e social do país.

O desenvolvimento científico e tecnológico propiciou grandes avanços que tiveram profundas consequências sociais, econômicas e culturais; que causaram um grande impacto na relação do homem com a sociedade. Contudo, diversas questões relacionadas à qualidade educacional brasileira ainda aguardam por soluções e propostas, que tornem a educação científica capaz de motivar a realização de inovações científicas e tecnológicas.

A educação científica de qualidade vai possibilitar a aquisição do conhecimento científico, de modo que permita o desenvolvimento/ criação de inovações científicas e tecnológicas autônomas, a fim de que o Brasil avance na consolidação do seu crescimento econômico, científico e tecnológico.

Entretanto, para que isso seja possível, se faz necessário que a educação científica seja considerada como uma prioridade nacional, para que o conhecimento científico possa contribuir para a construção de um sistema de ciência e tecnologia orientado para a criação de inovações científicas e tecnológicas; mas ainda, que o acesso ao conhecimento científico permita que as pessoas desenvolvam suas competências sociais, éticas, intelectuais e profissionais.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, E. M. *et al.* A distribuição espacial da produção científica e tecnológica brasileira: uma descrição de estatísticas de produção local de patentes e artigos científicos. **Revista Brasileira de Inovação**, Campinas, v.1, n.2, p.225 – 251, jul./dez. 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. v.2. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br>.> Acesso em: 24 jan. 2011.

BRASIL. Secretaria de Planejamento de Longo Prazo da Presidência da República. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Sobre a recente queda da desigualdade de renda no Brasil**. Brasília: IPEA, 2006 (Nota Técnica). Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Tradução Roneide Venancio Majer. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009. Tradução de: Translated from rise of the network society: the information age: economy, society and culture.

COLL, C. Lectura y alfabetismo en la sociedad la informacion. **Revista sobre la societat del coneixement**, España, n.1, p.4–10, 2005. Disponível em: <http://www.uoc.edu/uocp/apers/1/dt/esp/coll.pdf>. Acesso em: 20 de fev. 2010.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil: TIC domicílios e TIC empresas**. São Paulo: CGI.br, 2010. Disponível em: <<http://www.cetic.br/tic/2009/index.htm>> Acesso em: 10 dez. 2010.

DALMAZO, L. Ideias made in Brasil. **Revista Exame**, São Paulo, ano. 44, n.17, p.126 – 130, 2010.

DEMO, P. **Habilidades e competências: no século XXI**. Porto Alegre: Mediação, 2010a.

_____ Educação científica. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v.36, n.1, jan./abr. p. 15 – 25, 2010b.

_____ **Educação e alfabetização científica**. São Paulo: Papirus, 2010c.

DÍAZ, J. A. A. Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: educación científica para la ciudadanía. **Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación las Ciencias**. España, v.1, n.1, p.3 – 16, 2004.

FARIAS, E. A; GUSZMÁN, A.L. Desarrollo histórico de los indicadores de ciência y tecnologia, avances em America Latina y Mexico. **Revista Española de Documentación Científica**. España, v.32, n.3, jul./sept., p. 119 – 126, 2009.

FOUREZ, G. **A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética da ciência**. Tradução Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995. Tradução de: La construction des sciences: introduction à la philosophie et à l'éthique des sciences.

FILHO, C. A. A. C. Formação científica para o desenvolvimento. In: WERTHEIN, J.; CUNHA, C. (Org.). **Ensino de ciências e desenvolvimento: o que pensam os cientistas**. 2ª Ed. Brasília: UNESCO/Instituto Sangari, 2009.

FURIÓ, C. et al. Finalidades de la enseñanza de las ciencias en la secundaria obligatoria en la secundario obligatoria. ¿Alfabetización científica o preparación propedéutica? **Enseñanza de las ciencias**. España, v.19, n.3, p.365 – 376, 2001. Disponível em: <http://ddd.uab.es/pub/edlc/02124521v19n3p365.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2010.

GATTI, B. A. Pesquisa, educação e pós – modernidade: confrontos e dilemas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.126, p.595 – 608, set./dez. 2005.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Tradução Atílio Brunetta. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

HAMBURGER, E.W. Apontamentos sobre o ensino de ciências nas séries escolares iniciais. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.21, n.60, p.93 – 104, 2007.

JÚNIOR, M. S.; GALVÃO, A. M. O. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p.391 – 408, set./ dez, 2005.

KRASILCHIK, M. Reforma e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.14, n.1, p.85 – 93, 2000.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 9ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2009. Tradução de: The structure of scientific revolutions.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1996.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração sobre a ciência e o uso do conhecimento científico**. Brasília: UNESCO, 2003. Disponível em: < <http://dominiopublico.gov.br/download/texto/ue00111.pdf> >. Acesso em: 09 mai. 2010.

_____. **Ensino de ciências: o futuro em risco**. Brasília: UNESCO, 2005. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/00139948por.pdf>. Acesso em: 08 set. 2009.

_____. **O desafio da alfabetização global: um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da década das nações unidas para a alfabetização 2003 – 2012**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170por.pdf> >. Acesso em: 11 mai. 2010.

_____. **Relatório UNESCO sobre ciências 2010: o atual status da ciência em torno do mundo**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: < <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0018/001898/189883por.pdf> > Acesso em: 07 jan. 2011.

PALIS, J. Um olhar sobre a ciência brasileira e sua presença internacional. Consultar, **4º Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação, 2010**. Disponível em: <<http://www.abc.org.br/IMG/pdf/doc-195.pdf>> Acesso em: 06 dez. 2010.

PAVAN, C. Investimento, ciência e educação. In: WERTHEIN, J.; CUNHA, C. (Org.). **Ensino de ciências e desenvolvimento: o que pensam os cientistas**. 2ª Ed. Brasília: UNESCO/Instituto Sangari, 2009.

PINHEIRO, A. M. V. Mudanças a serem introduzidas no ensino da leitura e da escrita como consequência do que a investigação nos tem mostrado. In: VIANA, F. L.; COQUET, E.; MARTINS, M. **Leitura, literatura infantil e ilustração 5: investigação e prática docente**. Coimbra: Almedina, 2005, p. 15 – 28.

REGALADO, A. Brazilian science: riding a gusher. **Science**, Washington, v.330, n.6009, p.1306 – 1312, dec. 2010. Disponível em: <<http://www.sciencemag.org>>. Acesso em: 8 dez. 2010.

ROITMAN, I. **Educação científica: quanto mais cedo melhor**. Brasília: RITLA, 2007.

SCHWARTZMAN, S.; CHRISTOPHE, M. **A educação em ciências no Brasil**. Rio de Janeiro: IETS, 2010. Disponível em: <<http://www.iets.org.br/IMG/pdf/doc-1629.pdf>> Acesso em: 8 dez. 2010.

SOARES, S. S. D. **O ritmo de queda na desigualdade no Brasil é adequado? Evidências do contexto histórico e internacional**. Rio de Janeiro: IPEA, 2008, 21p (Texto para discussão nº 1339).

STEINER, J. E. Conhecimento: gargalos para um Brasil no futuro. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.20, n.56, p.75 – 90, 2006.

Recebido em 06/03/2015

Aceito em 27/04/2015

Publicado em 30/04/2015

Breves considerações sobre o lugar existencial da cidade como representação

*Wellington Amâncio da Silva **

Resumo:

Neste texto foi feita uma análise das representações da cidade como paradigma de lugar idealizado, de vivência e sobrevivência, a partir de breve estudo historiográfico. Utilizou-se de metodologia que partiu unicamente de estudos bibliográficos, visando iniciar pesquisas futuras acerca da dicotomia e antagonismo da cidade em face da Natureza e quais os fatores culturais e históricos que dissimulam essa separação. A partir de uma visão negativa da Natureza, como espaço hostil e de inseguranças, representada nos diversos discursos presentes no Ocidente e, sobretudo antiguidade, questiona-se como na Modernidade se percebe os efeitos materiais degradatórios deste antagonismo abstrato, quando as representações de lugar de habitar ideal da cidade predominam sobre as representações da Natureza.

Palavras-chave:

Ecologia Humana, Cidade, Representações do lugar.

Abstract:

It analyzes the representations of the city as a model of idealized place of living and survival, from brief historiographical study. It uses methodology that left only bibliographic studies to initiate future research about the dichotomy and antagonism of the city in the face of nature and the cultural and historical factors that conceal this separation. From a negative view of nature as hostile space and insecurities, represented in the various discourses present in the West and especially ancient, one wonders how it is perceived in Modernity degradatórios the material effects of this abstract antagonism, when the representations of place dwell ideal city predominate over the representations of nature.

Keywords:

Human Ecology, City, Representations of place.

* Mestrando em Ecologia Humana pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) com pesquisa em comunidades quilombolas do alto-sertão alagoano, com foco nos estudos dos sentidos de Lugar constituídos pelas comunidades. Vinculado ao Grupo de Pesquisa Ecologia Humana (CNPq), ao Grupo de Pesquisa em Socioeconomia do Desenvolvimento Sustentável - UNEB/CNPq e ao Núcleo de Estudos em Comunidades e Povos Tradicionais e Ações Socioambientais (Nectas) UNEB/CNPq.

Introdução: o contexto linguístico no Brasil

De acordo com estudos prévios, porém sem o interesse de esgotar o assunto, considerou-se válido analisar as representações históricas da cidade dadas em oposição à Natureza na história do Ocidente, tendo a primeira, o estatuto de lugar de *pertencimento* (SCHUTZ, 2012, p. 94) e de habitar e a segunda como lugar instável, de suspeita, de insegurança, isto é, apreendido em uma perspectiva topofóbica (TUAN, 1980). As concepções instituídas da cidade em discursos e representações, registrados no horizonte da história em sua dinâmica social e política, reconhecendo nela os aspectos subjetivos, intersubjetivos (SILVA, 2014) característicos dos sujeitos constituídos no seu lugar constituidor: a cidade. Destarte a análise das representações da cidade como *lugar de habitar* ideal é “fundamentalmente importante para entender a dinâmica homem-ambiente.” (MORAN, 2011), de como o homem se coloca de uma perspectiva ativa de relação degradatória com a natureza, talvez visando “transformar a totalidade do *topos* em cidade segura”.

A cidade como paradigma

Enquanto conceito e teoria, a cidade mudou nossa forma de ver a Natureza, isto é, é pela lente difusa da cidade que enxergamos e conceituamos a Natureza, mas, antes da “Ciência”, a percepção de “segurança” e de sentido de ordem presentes na cidade é, ao mesmo tempo, inspirada nas representações mais antigas da Natureza enquanto mundo seguro, portanto a cidade é uma simulação em tamanho menor, da Natureza infinita. Assim, as primeiras ideias acerca da natureza eram ideia holísticas; segundo Burton L. Mack (1995): “todos os povos da antiguidade imaginavam-se no centro de um vasto universo que havia sido criado apenas para elas, com um lugar especial para construir seu tipo de sociedade” (p. 28).

Portanto, conceitualmente, a cidade esteve, antes da *polis*, estritamente ligada e dependente da Natureza – até porque não havia a técnica para exercer devido domínio sobre ela – era o único modelo disponível em seu tempo; portanto, dos objetos manufaturado, pouco acabados, quase ao natural, que compunham o ambiente citadino, pouco diferenciava em aparência e em utilidade dos objetos naturais presentes na natureza, por causa disso, certamente, era o único referencial de mundo:

Pensamos que o povo da antiguidade imaginara o universo como o modelo de sociedade que havia construído. Eles, no entanto, pensavam que a sociedade tinha sido planejada ou construída no início do mundo segundo o modelo do universo que eles habitam. E esse pensamento foi fundamental. [...] Era a correspondência do “mundo pequeno” (microcosmo) no universo (Macrocosmo) o que importava. (*Ibid*, 1995, p. 30).

Em vista da adequação do indivíduo ao sedentarismo hierarquizado, isto é, a *polis*, uma consequência já presentes na cidade-Estado grega e na cidade mesopotâmica da Antiguidade Oriental seria o afastamento dos modelos da Natureza, para o do modelo de si como referência.

E como para os gregos, uma vez que a noção de sociedade como uma *polis* tinha sido concebida, o próprio *cosmos*⁵ era imaginado como uma grande cidade-mundo. Durante a época greco-romana os povos do "mundo habitado" foram referidos por filósofos gregos como os cidadãos da cidade-mundo. (*Ibid.* 1995, p. 30).

Hoje o próprio objeto fabricado ser de padrão, conceito e modelo de "natureza" a ser imitada na sociedade humana. Logo, podemos afirmar que, a cidade, enquanto tempo e espaço geográfico, moldou-nos segundo suas demandas de produção e fabricação, isso desde a gênese do nosso ser ontológico.

A hipótese político-ideológica do sedentarismo fora realizado na cidade sob a Revolução Industrial com seu êxodo, do rural para o urbano; assim, nossa concepção de universo se baseia na cidade enquanto microcosmo.

Toda forma de organização, como uma necessidade - enquanto somos condicionados a ver o mundo pela ótica da ordem (cosmologia) - teria como um dos seus princípios intrínseco, o poder de ajustar, de sistematizar, enquadrar, etc., portanto, a cidade em sua forma concreta e quadrada, seria o oposto da natureza com suas nuances infinitas, de formas e linhas, como árvores e cavernas (lar não projetado ou idealizado), onde, por exemplo, os homens "poderiam" habitar. Assim, a arquitetura, enquanto "a arte racionalizada de construir" ordenaria através de construções quadradas o "caos" do habitar na natureza. Mas o fator interessado sempre presente na cidade como um arcabouço da cultura humana é que "responderia, sobretudo à necessidade de manifestar poder, a divindade, a força"⁶, portanto, a alienação da natureza, como fator de ordem e de poder na sociedade humana, responderia pela manipulação do próprio homem pelo homem onde tudo se torna objeto quanto mais se urbaniza o *cosmos* ao qual ele está imanente.

Observa-se outra razão de ser da sociedade citadina: a construção de espaços culturais geograficamente concretos e ludicamente "cenariais" no intuito de trazer à realidade aquela experiência originária edênica⁷ como paliativo a "separação" psicológica da natureza, porém "à volta ao Éden" na cidade, nunca se realiza enquanto "retorno à terra natal" nessa relação mimética que é construção plástica e artificial. Ora, essa cidade aparentemente "pacífica" e não oscilante como a natureza, é instrumento de

⁵ Cosmos significaria o Universo em sua totalidade e conjunto, organizado e, portanto, "estetizado". A concepção do cosmos é um conceito subjetivo, porque quando damos ordem ao caos estamos impondo nossa subjetividade conceitual de ordem à Natureza; estamos representando a Natureza, mas mesmo a ordem das coisas inexistente como conceito verdadeiro para a Natureza que não se deixa ordenar, visto que o local onde estamos (microcosmo) é uma fração do todo (cosmos). A Natureza por si só, tem sua "Ordem", mas pouco nos aproximamos da "subjetividade" desta Natureza pelo fato de desejarmos sua parte física: a matéria-prima.

⁶ FOUCAULT. *Microfísica do Poder*. P.211.

⁷ Referente ao éden como retorno primordial a existência na natureza e como parte dela, e da leitura pessoal em suas reminiscências mais ou menos elaboradas pelo imaginário romântico a partir da literatura, do cinema, etc.

sistematização e normalização do indivíduo por meio do chamado “modelo ideal de sociedade humana”, por causa disso, obviamente, também é o lugar onde se dá o ponto primordial de negação de identidade.

É da cidade que a natureza é cada vez mais subordinada às demandas econômicas de produção massiva de bens de consumo materiais e simbólicos; o homem busca e rebusca nestas experiências algo que fora perdido nos seus descaminhos tecnocientíficos com o meio ambiente; é pela aparente separação maquiada na dicotomia entre sociedade e natureza que a cidade se torna um conceito cada vez mais especializado e generalizado. A dicotomia entre cidade e meio ambiente, por outro lado, é-lhe necessária como racionalização a superioridade do homem sobre a natureza através do trabalho e da obra. Ainda essa racionalização compõe com auxílio da ciência, a impressão de “total controle da situação”, de ordenação do caos, síntese e simplificação do antes diverso e complexo, da padronização de situações e de abrandamento e quietação dos atavismos diversos dessa Natureza inconstante. Isso porque, segundo Motta⁸, *na medida em que tanto a compreensão do espaço quanto a do movimento, agora submetidas à lei do número, ‘perderam o valor cósmico’ [...]. Ainda no âmbito da ciência, Descarte “sonhava” em “reduzi-la à matemática”⁹, nesse sentido - desta ideia de ordem mais ou menos disponível em seu tempo, mas que nunca haveria de reproduzir ou mimetizar a natureza - no mínimo nos deu o suporte em nível de planejamento e estratégias, de sondar e explorá-la fisicamente, à cata de construir, com o auxílio da “lei do número” outra ordem para a natureza por meio da sua separação: essa ordem racionalista de coisas como sociedade humana.*

Algumas alternativas paradigmáticas

Os esforços da razão devem promover o reencontro dos seres humanos com a Natureza, não a sua separação analítica ou de qualquer outra forma. Para isso, devemos rever as questões do conceito, nos aspectos, por exemplo, da afirmação que Carvalho faz, por assim dizer, que *os conceitos não esgotam o mundo, não abarcam nunca a totalidade do real.* (CARVALHO, 2004, p.33).

Tendo em vista essa fragmentação teórica como modo de ver o *cosmos*, a proposta seria a de um ponto de vista holístico da natureza que poderia ser afirmado por meio do paradigma conceitual de um ângulo “socioambiental”, por exemplo, em não mais se estabelece a concepção da natureza enquanto *cosmos* separado da sociedade humana e da condição social do homem. Portanto, o conceito socioambiental seria *a natureza e os homens, bem como a sociedade e o ambiente, estabelecem uma relação de mútua interação e co-pertença, formando um único mundo.* (*Ibid.* p 36).

Ainda teríamos a perspectiva da sociobiodiversidade que nos apresenta a hipótese de que a presença dos seres humanos no mundo natural onde vivem tendeu a aumentar a biodiversidade e a diversificação das espécies, visto que é *possível reconhecer das trocas e transformações geradas pela presença humana* (*Ibid.* p 36), portanto sustentáveis. E é por essa ótica, a da sustentabilidade, que a

⁸ Manuel Barros de Motta, prefaciador da 4ª edição do livro “Do mundo fechado ao universo infinito” de Koiré.

relação do homem pode ser norteada para a preservação da natureza como preservação de si mesmo, pois que a relação mais primordial do homem com a natureza, aquela que reconhecemos mesmo antes do Neolítico, foi a da sustentabilidade como condição de troca, consciente ou não.

Porém, devemos ter certo cuidado com a aplicação desta palavra nos dias atuais, porque, estando consciente da apropriação interessada que se faz das palavras percebe-se a desvirtuação semântica do seu primeiro sentido. Ora, a sustentabilidade sofreu uma mercantilização do seu conceito na atualidade. Afirmativamente a esta hipótese, Gadotti (2000), nos adverte que *estamos tentando dar a esse conceito um novo significado. De fato, é um termo que, associado ao desenvolvimento, sofreu um grande desgaste.* (p. 34).

O conceito de holismo só comprova a urgência que se faz para podermos nortear nossa visão da natureza para o convívio e para a preservação como autopreservação: trata-se de reconhecer que, para apreender a problemática ambiental, é necessária uma visão complexa de meio ambiente, em que a natureza integra uma rede de relações não apenas naturais, mas também sociais e culturais. (CARVALHO, 2004, p.38).

Nesse aspecto, conhecemos hoje uma nova “disciplina” denominada Sociologia Ambiental, que segundo Huber, não se limita a sistemas formativos, assim como os Estudos Culturais, ela também é transdisciplinar. A transdisciplinaridade se afirma como alternativa, não apenas como inter-relação entre disciplinas, mas de superação dos limites epistemológicos entre as ciências (SILVA, 2014), transpondo assim os “sistemas fechados” de pensamento cartesiano-newtoniano explicados por Capra. Tendo em vista essas afirmativas, a Sociologia do ambiente e a necessidade de uma confluência teórica, Gadotti nos advertiu acerca de que *precisamos ecologizar a economia, a pedagogia, a educação, a cultura, a ciência, etc.*, e Huber ainda assinalara em seu artigo que *os processos de formação em cultura e política são, ao mesmo tempo formativo também ecologicamente relevantes.* Portanto estes são alguns dos desafios da Sociologia Ambiental, Ecologia Humana, Estudos Culturais, etc.

Ainda a Ecologia Humana como disciplina (MARQUES, 2012, 2013, 2014a, 2014b), se definiria por *ser uma ciência da população, uma ciência da investigação sobre a evolução do crescimento e estrutural das populações dentro de seu ambiente, alterando esse ambiente, etc.*(HUBER, 2001, p.5) e tendo como um dos seus objetivos pesquisarem as amplas relações entre as sociedades humanas e o ambiente, porque não, ecológico, onde vivem, ecologia se refere às inter-relações entre diferentes populações organizadas dentro de suas esferas sociais, por exemplo, a antroposfera, dentro do contexto mais amplo de “Geo”, e a biosfera como seu espaço de vida fornecendo recursos limitados e sumidouros. (HUBER, 2001, p.5).

Gadotti (2000) citando Engels em sua *dialética da natureza* nos ajuda a entrever a concepção materialista das relações de trabalho junto à Natureza; “tudo está ligado a tudo” segundo Engels, traz já uma concepção holística do mundo. No entanto ele ainda estava ligado aos aspectos positivistas da sua época: *mundo, quer queira, quer não, deve adaptar-se a um sistema de ideias que, por sua vez, nada mais e do*

⁹ Tradução não literal de *Reductione scientiae ad mathematicam.* (redução da ciência à matemática) Koiré, 2010. P.89.

que o produto de determinada fase do desenvolvimento humano.(ENGELS, 2000, p. 34); Mas Engels deixa transparecer toda a sua dialética e filosofia ao falar criticamente das leis de Hegel¹⁰, que em sua época era o grande pensador cujo sistema de pensamento era o parâmetro pelo qual grande parte da filosofia da sua época era balizada: *o erro consiste em que essas leis são impostas à Natureza e a História, não tendo sido deduzidas como resultado de sua observação, mas sim como leis do pensamento.* (Ibid. p. 34).

Em relação aos estudos marxianos a crise do capitalismo pressupõe um esgotamento dos recursos naturais e do colapso deste modelo predatório, portanto, *se as leis eternas da natureza se transformam cada vez mais em leis históricas*, (Ibid. p. 184), a História da crise da civilização é a História da crise ecológica: no coração da economia política marxista existe uma crítica do processo de acumulação como inerentemente, isto é, contraditória, que o sistema capitalista está propenso a crise econômica e a crise ecológica. (FABER, 2002, p. 07).

Apenas alguns marxistas realmente começaram a abordar questões ambientais durante década de 80, entre eles Altvater. (HUBER, 2001, p. 4). Um dos insights deste autor marxista se deu a partir do reconhecimento de que *hoje a questão social pode ser elaborada adequadamente apenas como questão ecológica*. (GADOTTI, *apud*. ALTAVER, p.31). Mas a realidade histórica tem nos mostrado que, numa perspectiva marxista de economia, *o equilíbrio entre desenvolvimento e ecologia significa, na verdade, uma trégua*. (Boff, 1993, p.31), visto que até aqui, diante do modelo de ciência e filosofia dados, não haveria qualquer compatibilidades de interesses e finalidades; pois que a degradação ecológica é a degradação das classes menos favorecida em face de que a pobreza não será resolvida pela maior exploração econômica da natureza para a produção de riquezas; isso ainda evidencia que a natureza é feita instrumento de exercício de poder do sujeito sobre outros sujeitos; e nesta ação, o humano se desgastam enquanto natureza e enquanto instrumento para alguma finalidade estritamente econômica neoliberal (MARQUES, 2013).

Considerações finais

Parafraseando Heidegger (2001), a transformação do mundo, antes pressupõe a transformação do conceito de mundo; por isso, podemos pensar que, é a forma como vemos a natureza que virá a determinar nossas relações; tendo em vista a natureza como aquilo ao qual fazemos parte e a qual faz parte de nós, podemos elaborar um paradigma que seja-nos superior e ultrapasse a visão naturalista-conservacionista da natureza (intocável para todos, mas, um recurso inesgotável para a classe economicamente hegemônica). Para a elaboração deste novo Paradigma *pede-se uma nova linguagem, um novo imaginário, uma nova política, uma nova pedagogia, uma nova ética, uma nova descoberta do sagrado e um novo processo de individualização*. (BOFF, 2000, p.179).

¹⁰ Hegel, do livro, *Lógica*. In: *doutrina da essência*.

Uma nova *Paidéia* cuja Natureza balizará, para homens e mulheres, a construção do conhecimento de si mesmos; uma epistemologia da Natureza como epistemologia do humano e da cultura humana é realmente uma novidade e ao mesmo tempo um reencontro daquilo que uma dia fora no Neolítico e que ensaiou-se acontecer na Era Axial; a Natureza como pedagogia nos permitiu um encontro holístico com o Conhecimento - e talvez o fim da separação analítica do indivíduo com o objeto; talvez a Ecologia enquanto ciência transdisciplinar possa nos dar o suporte conceitual e a práxis para se completar aí (por meio entendimento do humano e do natural imanentes que sempre estiveram em nós) o entendimento do outro como diferente e ao mesmo tempo necessário, como uma nova alteridade, revisada ou revolucionada (no sentido de recomeçar do zero).

Uma pedagogia pressupõe a formação de homens e de mulheres de forma que transcenda os limites geográficos, conceituais, históricos e afetivos da sociedade – para que se possa ser o indivíduo da, e para a Natureza como ela tem estado disponível para nós e que está também sendo ativa sobre nós, na perspectiva das transformações ontológicas dos seres humanos possa estar “passiva de confiar” em nossos cuidados.

Referências:

- BOFF, Leonardo. *Ecologia, grito da terra, grito dos pobres*. 3ª edição. São Paulo: Ática, 2000.
- BOFF, Leonardo. *Ecologia, mundialização, espiritualidade – a emergência de um novo paradigma*. São Paulo: Ática, 1993.
- BOFF, Leonardo. *Saber cuidar*. 8ª edição. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BUCK, Burton L. *Who wrote the New Testament? The making of the Christian myth*. New York: Harper Collins, 1995.
- ENGELS, Friedrich. *Dialética da Natureza*. 6º edição. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- EVANGELISTA, João, E. *Crise do marxismo e irracionalismo pós-modernista*. 3º edição. São Paulo: Cortez, 2002.
- FABER, Daniel, *The political ecology of global capitalism. Artigo*, In: http://viewer.zoho.com/api/urlview.do?url=http://www.socant.neu.edu/faculty/faber/documents/SOC_G230_Syllabi.pdf Acesso em 14 de janeiro de 2011.
- FERNÁNDEZ-ARMERSTO, Felipe. *Os desbravadores – uma história mundial da exploração da terra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006
- GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da terra*. 5ª edição. São Paulo: Peirópolis: 2000.
- GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. 15ª Ed. Papyrus, São Paulo: 2004
- HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Tradução revisada de Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, Bragança Paulista: Vozes, Universidade São Francisco, 2001.
- HUBER, Joseph. *Environmental Sociology in Search of Profile*. German Society of Sociology. Bremen: 2001. Paper, In: <<http://www.soziologie.uni-halle.de/huber/docs/environmentalsociology02>> Acesso em 14 de dezembro de 2010.
- HUBERMAN, Leo. *História da Riqueza do Homem*. 22ª edição. Rio de Janeiro: LTC, 2010.
- JAPIASSÚ, Hilton. *Como Nasceu a Ciência Moderna*. São Paulo: Imago, 2007.
- KOYRÈ, Alexandre. *Do mundo fechado ao universo infinito*. 4º edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. 9º edição. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- LEFF, Enrique. *Saber Ambiental: Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MARQUES, Juracy. *Ecologia da Alma*. Petrolina: Franciscana, 2012

_____. *Povos, comunidades tradicionais e meio ambiente*. In Revista Ouricuri. Volume 1, Número 1. Salvador: EDUNEB, 2009. disponível em <<https://sites.google.com/a/nectas.org/revistaouricuri/edicoes-antteriores/vol1>> acesso em 23 de janeiro de 2013.

_____. *Ecologia Humana no Brasil* In.: MARQUES, Juracy (org.). *Ecologias Humanas*. Feira de Santana-BA UEFS, 2014

_____. *Apointamentos acerca das Teorias de Ecologia Humana - aula inaugural da Turma V de Ecologia Humana*. Paulo Afonso: PPGecoH, 2014

MORAN, Emilio F. *Meio Ambiente e Ciências Sociais*. São Paulo: Editora Senac, 2011

MORIN, Edgar. *A Cabeça Bem-Feita – pensar a reforma e reformar o pensamento*. 17. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010

MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência*. 7ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil,

RIOJAS, Javier. *A Complexidade Ambiental na Universidade*. In: LEFF, Enrique. *A Complexidade Ambiental*. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2010.

TUAN, Yi-Fu. *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. São Paulo: Difel, 1980

SILVA, Wellington Amâncio, *O Sertão e seus sujeitos constituintes na Contemporaneidade* (Comunicação/artigo) In. 1º Encontro Nacional de História do Sertão – 2014a

_____. *A Intersubjetividade dos Processos Docentes - Análise do Discurso e teoria das Representações Sociais*. In. Revista Ouricuri. Vol. 4, n. 1. mar./abr. 2014, p. 3. Disponível em <<https://sites.google.com/a/nectas.org/revistaouricuri/>> Acesso em 10 de abril de 2014b.

SCHUTZ, Alfred. *Sobre Fenomenologia e Relações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 2012

Recebido em 05/12/2014

Aceito em 27/04/2015

Publicado em 30/04/2015

Conectando a realidade plurilíngue brasileira ao ensino de Língua Portuguesa e o letramento digital

Angélica Galante *

Resumo:

A noção de que uma língua faz parte de um sistema fechado e rígido, com regras fonológicas e gramaticais que devem ser seguidas, ficou bem consolidada através dos anos em estudos de linguística. Essa ideia apenas faz sentido se considerarmos uma comunidade linguística homogênea, em que todos seus integrantes falem uma única língua e uma única variante linguística (CHOMSKY, 1965). Porém, a noção do falante monolíngue, considerado o "falante ideal" está cada vez mais sendo contestada em muitos países, incluindo o Brasil. Nos últimos anos, uma forte reação contra o monolinguismo ganhou força e novas teorias de ensino de línguas emergiram: bilinguismo, multilinguismo e mais recentemente plurilinguismo. Neste artigo, eu foco no plurilinguismo como modelo para ser utilizado no ensino da língua portuguesa no Brasil, desde o ensino fundamental até educação universitária. Eu finalizo apresentando dois exemplos de projetos de letramento digital que possam ser usados como introdução ao plurilinguismo em diversas salas de aula de língua portuguesa. Os projetos apresentados têm potencial para sensibilizar alunos a reconhecer a diversidade linguística e cultural de um indivíduo e sua sociedade, valorizando e celebrando o pluralismo linguístico e cultural brasileiro.

Palavras-chave: Plurilinguismo; multilinguismo; bilinguismo; ensino de língua; língua portuguesa; letramento digital.

Abstract:

In traditional studies of linguistics, the notion that languages are part of a closed system with a set of fixed grammatical and phonological rules to be followed has been consolidated over the past years. This notion typically refers to a homogenous linguistic community where its members speak one language with one variety only (Chomsky, 1965). The assumption that the ideal speaker of a language is that of the monolingual speaker has been recently challenged in many countries, including Brazil. In more recent studies of linguistics, there have been strong reactions against monolingualism and new theories of language learning have emerged: bilingualism, multilingualism and plurilingualism, just to name a few. In this article, I discuss how plurilingualism can be used as a theoretical framework in language learning, particularly but not exclusively, in Portuguese language classes. I also present two digital literacy projects that can be used as an introduction to plurilingualism. These projects have the potential to raise students' awareness of societal and individual plurilingualism and help value and celebrate Brazil's linguistic and cultural pluralism.

Keywords: Plurilingualism; multilingualism; bilingualism; language learning; Portuguese language; digital literacies.

* Bacharel em Letras-Ingês pela Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Linguística Aplicada pela Brock University, Canadá, e Doutoranda em Estudos de Línguas e Letramentos pela OISE-University of Toronto, Canadá.

Introdução: o contexto linguístico no Brasil

Pensar que o Brasil é um país monolíngue, em que todos falam apenas a língua portuguesa e que, além disso, há apenas uma única variedade linguística, é uma noção reducionista. O Brasil tem mais de 250 línguas, incluindo um grande número de línguas indígenas como Tupi, Tupi-Guarani, Macro-jê, Aruak, e Yanomámi entre as mais faladas (IBGE, 2010). Além dessa pluralidade de línguas indígenas, o país ainda conta com várias outras línguas: línguas trazidas por imigrantes, língua de sinais (e.g., LIBRAS – língua brasileira de sinais) e muitas outras línguas afro-brasileiras faladas em comunidades quilombais (OLIVEIRA, 2009). Certamente, a comunidade linguística homogênea idealizada por Chomsky (1965), onde o falante nativo de uma língua é considerado o “falante ideal” é inexistente no Brasil e em qualquer outro país. Se considerarmos apenas a língua portuguesa, há muitas variantes da mesma em cada região do Brasil, sem falar em outras variantes em outros países (e.g., Portugal, Moçambique, Angola, Macau) e territórios (e.g., Goa na Índia) onde o português é falado. Portanto, ignorar essa identidade plurilíngue e não fazer uso dela em contextos educacionais é um desserviço à sociedade brasileira.

Historicamente, o ensino da língua portuguesa no Brasil tem valorizado um modelo monolíngue, em que apenas uma variante é considerada ideal (ou padrão) e ignorando outras variantes, como por exemplo, o uso da oralidade de contadores de histórias, letras de música rap e repente, e o uso da língua escrita em mídia social como Facebook e Twitter. Essa questão não é exclusiva do Brasil. Igualmente, em países de língua inglesa, ensinar o inglês sob uma ideologia monolíngue tem sido muito popular nos últimos 40 anos (LIN, 2013). Desse modo, usar um modelo monolíngue significa ignorar qualquer conhecimento linguístico prévio que alguém tenha, seja ele oriundo da língua mãe, uma variante ou outra língua, e esperar que todos adotem uma só variante. Essa é uma visão simplista e remete ao que Paulo Freire (1987) argumentou há muitos anos: alunos não são vazios e sem experiência prévia. Do mesmo modo, deixar de reconhecer e valorizar o conhecimento linguístico, seja no indivíduo ou na sociedade, impede que o conhecimento prévio seja utilizado como vantagem para o aprendizado de outras línguas ou de outras variantes, incluindo a variedade de textos acadêmicos, por exemplo (CUMMINS, 2007).

Na última década, percebe-se que a decadência da ideologia monolíngue está sendo finalmente formalizada e práticas bilíngues, multilíngues e, mais recentemente, plurilíngues estão em alta (CENOZ, 2009; CUMMINS, 2007; GARCÍA e SYLVAN, 2011; HUA, 2008). Certamente há linguistas conservadores que vão argumentar que o encorajamento do uso não-padrão da língua é matar a pureza da língua portuguesa, o que não existe. Portanto, uma visão plurilíngue na educação que inclua não só diferentes variantes, mas também o conhecimento linguístico e cultural prévio de um aluno é necessário. Em um artigo anterior, eu argumentei que o ensino de línguas, seja ela estrangeira ou língua mãe, deve incluir conceitos que vão além do ensino da língua considerada padrão; o contexto linguístico e a identidade cultural de cada indivíduo são duas dimensões de grande valor (GALANTEa, 2014).

O que é plurilinguismo?

Antes de explorarmos o conceito de plurilinguismo, é necessário fazer uma breve análise histórica de teorias no ensino de línguas. Na introdução deste artigo, observamos a tradição do monolingüismo nos estudos de linguística, mas essa noção foi contestada há alguns anos (COOK, 1999). Pesquisadores no mundo todo vêm fazendo contribuições importantes, contrariando a ideologia monolíngue. O estudo de *code-switching*, ou alternância de línguas (RIEHL, 2005; HUA, 2008) tem sido bastante popular no ensino de línguas, principalmente em salas com alunos que falam diversas línguas. Um exemplo do uso de *code-switching* é o uso de duas línguas em uma conversa oral que pode ser encontrado em uma mesma sentença, como por exemplo *Yo no sé se quero ir lá ou não*. *Code-switching* é parecido com o bilingüismo, mas a diferença é que não considera as duas línguas usadas de uma maneira separada. Além do bilingüismo e *code-switching*, há estudos que investigam as vantagens que pessoas bilíngues têm ao aprender uma terceira língua (CENOZ, 2013). Em salas de aula com alunos de diferentes contextos linguísticos, o letramento multilíngue aliado às leis educacionais fazem bastante sentido, principalmente em países com um alto número de imigração, como o Canadá (CUMMINS, 2007; GARCÍA, 2009; HORNBERGER, 2002; MOORE, 2010). Reações contrárias à ideologia monolíngue continuam a se popularizar. O conceito de plurilingüismo está bem estabelecido na Europa com o endosso do Common European Framework of Reference for Languages – CEFR (COUNCIL OF EUROPE, 2001), um documento educacional usado como referência na avaliação de proficiências em diversas línguas e que faz referência à sociedade europeia, que é, como o Brasil, plurilíngue. O CEFR vem, timidamente, ganhando espaço em outros países. No Brasil, ele é bastante utilizado em escolas de línguas como referência para nivelamento de proficiência e também como diagnóstico para testes de proficiência, como testes de inglês oferecidos pela Cambridge University, por exemplo. Porém, o uso do CEFR como instrumento motivador do plurilingüismo ainda não é praticado no Brasil. Igualmente, o uso do CEFR nos Estados Unidos e Canadá ainda é bastante reduzido, mas vem ganhando força nos últimos anos a pedido de pesquisadores (VANDERGRIFT, 2006). Essa comparação entre Brasil e os países da América do Norte é importante já que indica que essas sociedades ainda se consideram monolíngues, apesar da diversidade linguística existente no Brasil, Estados Unidos e Canadá. Mais recentemente, o plurilingüismo foi introduzido na América do Norte com um volume especial no *TESOL Quarterly Journal*, uma publicação científica de alto prestígio mundial (para mais detalhes, veja *Special issue: Plurilingualism in TESOL*, 2013, v. 47, n. 3). Vamos então a uma definição do termo.

Num modelo plurilíngue, as línguas que um indivíduo tem conhecimento interagem de uma maneira dinâmica e sem separação (CANAGARAJAH e LIYNAGE, 2012). O plurilingüismo não mantém o conhecimento linguístico, seja ele de outras línguas ou variantes de uma mesma língua, separado em nível individual ou social (PICCARDO, 2013). Esse conhecimento é chamado de repertório linguístico, ou *repertoire linguistique*, que é ativado de acordo com a necessidade durante o aprendizado de uma nova língua ou de uma nova variante (COSTE, 2001; COSTE, MOORE, e ZARATE, 2009). Quando esse repertório é

reconhecido por instituições educacionais, há a sensação de valor agregado, valorizado e reconhecido, o que facilita o aprendizado de outras línguas (GARCÍA e SYLVAN, 2011; PICCARDO, 2013). Assim, uma pessoa plurilíngue consegue acessar seu repertório linguístico de diversas maneiras, como por exemplo, usar uma língua ou uma variante com um certo grupo de pessoas, uma outra no ambiente escolar e outra em casa, com familiares. Além disso, o uso desse repertório pode se dar simultaneamente: uma pessoa pode ouvir música em uma língua, enviar uma mensagem de texto usando uma variante da mesma língua, ler um livro em outra língua e conversar com outra pessoa em uma outra língua. O uso do repertório é flexível e muda de acordo com a situação. É importante ressaltar que a habilidade plurilíngue não requer que uma pessoa seja proficiente em todas as línguas ou variantes de uma língua. O nível de proficiência varia: uma pessoa pode falar português fluentemente, escutar e entender mas não falar espanhol, ou ler em francês mas não entender a fala oral. Esse desnivelamento de proficiência é normal e não um déficit (MOORE e GAJO, 2009). Cada indivíduo tem uma história plurilíngue única que é desenvolvida durante os anos e depende de experiências vividas. Essa história muda continuamente, não é conclusiva. Definitivamente, a teoria plurilíngue vem ganhando espaço e sendo reconhecida como um modelo flexível e inclusivo: ela não só afirma o conhecimento de várias línguas, mas valoriza variantes de uma mesma língua que são muitas vezes ignoradas.

O uso da teoria plurilíngue no ensino da Língua Portuguesa

Em uma breve análise de dois documentos curriculares para o estudo da língua portuguesa em dois estados brasileiros, percebe-se algumas diferenças em relação a compatibilidade do estudo da língua com a teoria plurilíngue. No ensino fundamental e médio do estado de São Paulo, nota-se que o conceito plurilíngue é praticamente inexistente. O documento (SÃO PAULO, 2010) é centrado em análise de textos e enfatiza cinco aspectos (p. 32):

TIPO

Composição linguística que organiza – pela sua predominância em um texto – os diferentes gêneros textuais.

GÊNERO

Evento linguístico social que organiza os textos a partir de características sócio-semióticas: conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição estrutural.

TEXTO

Totalidade semiótica de sentido constituída por uma combinação de linguagens e operações aplicadas ao fluxo de uma produção semiótica concreta.

ENUNCIÇÃO

Ato ou acontecimento pelo qual um indivíduo empírico, por meio de trabalho físico e mental, produz um enunciado que será

recebido, em processo interativo e social, por outro indivíduo. Esse acontecimento instaura um “eu” que, dentro do enunciado, assume a responsabilidade do ato de linguagem e um “você” constituído pelo “eu” (enunciador) do texto.

DISCURSO

Produto de uma enunciação composto de todos os elementos que concorrem ao processo de significação, superando a somatória das partes. O discurso esquematiza as experiências a fim de torná-las significantes e compartilháveis.

Não há a inclusão de como o conhecimento de outras línguas ou de variantes da língua portuguesa podem facilitar o aprendizado da língua portuguesa e de outras variantes. Por outro lado, as orientações curriculares para o 4º e 5º ano do ensino fundamental do estado da Bahia indicam uma iniciação ao conhecimento plurilíngue, conforme o texto abaixo (BAHIA, p.63):

Respeitar as variedades linguísticas culturais e regionais (com suas especificidades e regularidades) no cotidiano.

É importante lembrar que o conhecimento de línguas locais como indígenas ou outras línguas existentes no Brasil não é reconhecido pelos documentos de parâmetros curriculares como parte do repertório linguístico. Essa separação condiz com a ideologia monolíngue que não considera o repertório linguístico existente em cada indivíduo. Esse monolinguismo não faz sentido na realidade social plurilíngue existente no Brasil.

Decisões feitas por instituições educacionais, incluindo o currículo a ser seguido, a escolha de materiais didáticos, entre outros, pode facilitar ou inibir o acesso ao repertório linguístico de cada indivíduo (MOORE, 2006). A implementação de práticas pedagógicas plurilíngues no ensino de línguas traz muitos benefícios (CUMMINS, 2014; MARSHALL e MOORE, 2013; PICCARDO, 2014). Por exemplo, uma pessoa que conhece seu potencial plurilíngue e faz uso do mesmo reconhece a diversidade linguística e cultural individual e social e possui uma variedade de conhecimentos, ideias e conceitos que aumenta a criatividade, flexibilidade cognitiva e pensamento crítico (SKUTNABB-KANGAS, 2002). Assim também, atividades pedagógicas plurilíngues aumentam a habilidade de transferência entre uma língua e outra ou uma variante e outra (BOEKMANN, AALTO, ATANASOSKA e LAMB, 2011). Porém, de acordo com Piccardo (2014), não é fácil implementar uma visão plurilíngue no estudo de línguas de repente, mesmo porque há a necessidade de uma mudança de paradigmas já que a ideia de pureza linguística ainda prevalece em muitos países. Ainda assim, num contexto onde a diversidade linguística e cultural é uma realidade, instituições educacionais tem um papel importante na introdução de atividades plurilíngues (COSTE e ZARATE, 2009). Dessa maneira, considerando que o estudo de língua portuguesa no Brasil abrange desde o ensino fundamental até o ensino superior, há várias oportunidades para que práticas pedagógicas plurilíngues sejam inseridas em sala de aula.

Implementação de práticas pedagógicas plurilíngues

Não há escassez de atividades plurilíngues que possam ser usadas durante aulas de língua, incluindo a língua portuguesa. A teoria plurilíngue se deu origem na Europa e várias práticas pedagógicas foram desenvolvidas pelo Conselho Europeu, juntamente com a União Europeia. Essas práticas foram baseadas no CEFR e têm como objetivo promover as diversas línguas faladas nos países europeus. Duas atividades bastante populares podem ser encontradas online – the Autobiography of Intercultural Encounters, the European Language Portfolio –, porém é importante lembrar que elas devem ser adaptadas para o contexto brasileiro. Neste artigo, eu apresento duas práticas que podem ser usadas em diversas regiões no Brasil com alunos de língua portuguesa em diferentes anos escolares, na íntegra ou com modificações, adequando a cada realidade local. As práticas sugeridas são introdutórias, ou seja, desenvolvidas para iniciar uma quebra de paradigmas, deixando o monolinguismo e voltando-se para o plurilinguismo. Os projetos são chamados Minha História Plurilíngue, com foco no indivíduo, e Plurilinguismo e Pluriculturalismo no Brasil, com foco na sociedade. Eles são projetos digitais e podem ser disponibilizados em mídia social (e.g., Youtube e Vimeo, entre outros).

O letramento digital é um termo já bem consolidado na literatura e se refere ao conhecimento de uso de computadores, telefones celulares e outras ferramentas digitais. Além disso e mais importante, esse letramento envolve uma dimensão social que inclui a participação de várias pessoas pelo uso de mídias sociais (JONES e HAFNER, 2012). O uso de vídeos em aulas de língua vem ganhando bastante popularidade no mundo inteiro pelo fator inovador e de participação de alunos e de uma dada comunidade, seja ela a própria sala de aula ou a comunidade mundial (CUMMINS e EARLY, 2010; DARVIN e NORTON, 2014; GALANTEb, 2014; LOTHERINGTON e JENSON, 2011; TOOHEY, DAGENAIS e SCHULZE, 2012). Além disso, reconhecer, valorizar e respeitar a identidade linguística e cultural dos alunos durante aulas de língua é importante para o aprendizado da mesma (CUMMINS, 2001; NORTON, 2013; NORTON e TOOHEY, 2011), nesse caso o da língua portuguesa. Nesse sentido, projetos digitais como a minha história plurilíngue e plurilinguismo e pluriculturalismo no Brasil são ideias para a introdução do reconhecimento da identidade linguística e cultural de um indivíduo e sua sociedade.

O primeiro projeto, minha história plurilíngue, foca na identidade plurilíngue de cada indivíduo. O aluno é convidado a fazer uma reflexão sobre sua própria trajetória linguística e sua identidade, desde o nascimento até o momento em que o projeto for feito. Nessa reflexão, todas as línguas com que o aluno teve contato em contextos educacionais, sociais, profissionais, digitais, etc. são documentadas em um caderno ou em um bloco de anotações e compartilhadas com outros alunos em sala de aula durante uma discussão. O nível de proficiência nessas línguas não é importante, mesmo porque o repertório linguístico é desequilibrado e instável. Após essa reflexão, o aluno é convidado a fazer um vídeo sobre sua história plurilíngue, dizendo quais línguas ele aprendeu, onde, com quem e como faz uso dela. Por exemplo, um aluno pode ter aprendido algumas palavras em Aruak com seus avós, espanhol com sua mãe, português e inglês na escola, uma variedade do português com um amigo que mora em uma outra região do Brasil,

uma variedade portuguesa em uma música que ouviu (e.g., de Moçambique), algumas palavras em Swahili em um documentário que assistiu, entre outras situações. Um exemplo desse projeto se encontra disponível online pelo link em Galante (2014c). Para concluir o projeto, uma reflexão final em que todos os alunos assistem os vídeos de seus colegas oferece uma oportunidade única de reconhecimento da evolução do plurilinguismo em nível individual de cada aluno. As seguintes perguntas podem ser apresentadas para uma discussão final: Você tem uma história plurilíngue parecida/diferente? Quais experiências vividas pelo aluno que facilitaram o aprendizado de uma língua ou variante de uma língua?, Como você acha que vai continuar desenvolvendo sua história plurilíngue?

O segundo projeto, Plurilinguismo e Pluriculturalismo no Brasil, foca na identidade social brasileira e tem como ponto central a diversidade linguística e cultural no país. Ele levanta questões críticas existentes no Brasil e como o aluno se posiciona perante a sociedade onde vive. Primeiro, o aluno é convidado a fazer uma reflexão sobre sua identidade linguística e cultural. Perguntas como Qual a variante linguística que você fala? Seus pais ou pessoas da sua comunidade falam a mesma variante? Qual é a sua ascendência cultural? Você se identifica com essa cultura? Com quais outras culturas você se identifica? Nesse momento, os alunos podem fazer uma discussão em sala de aula sobre a identidade linguística e cultural em nível individual e passar para o social com perguntas como: Posicione a sua variedade linguística e cultural perante a sociedade: como a sua variedade é vista na escola e/ou em situações sociais e profissionais? Discuta relações de privilégio, poder, discriminação. Qual o papel da escola, da mídia e de políticas públicas em afirmar ou rejeitar essas diferenças? Essa discussão pode levar alguns minutos, horas ou dias e vai depender de cada turma. Porém, é importante que ela seja facilitada pelo professor e que cada aluno tenha a oportunidade de posicionar sua opinião. Após a parte reflexiva, cada aluno, individualmente, grava um vídeo em que discute questões relacionadas ao plurilinguismo e pluriculturalismo individual, relacionando-os ao social. Um exemplo desse projeto se encontra disponível online pelo link em Galante (2014d). Como reflexão final, os alunos podem assistir aos vídeos uns dos outros e fazer comparações e/ou observações sobre o que assistiram. Algumas perguntas como Quais são as questões levantadas pelo seu colega? e Comparando a reflexão que você fez com a do seu colega, quais são as semelhanças/diferenças? podem guiar a discussão.

Conclusão

Considerando a grande diversidade linguística no Brasil e que a noção de uma comunidade monolíngue é inexistente, instituições educacionais devem respeitar, valorizar e promover tal diversidade. Nesse sentido, a teoria plurilíngue pode ser usada como base para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e projetos colaborativos que possam ser feitos durante aulas de língua portuguesa. Neste artigo, eu propus dois projetos de letramento digital – um em nível individual e um social – que possam ser usados em diversos contextos educacionais brasileiros. Cabe ressaltar que esses projetos requerem certas considerações antes de serem implementados. Primeiramente, a infraestrutura de cada sala de aula

e cada instituição deve ser levada em consideração. Em salas de aula com um número grande de alunos, esse projeto pode ser desenvolvido em grupos para facilitar a gestão de tempo. A viabilidade de tecnologia – telefones celulares, câmeras digitais e computadores – é essencial para que o projeto seja bem sucedido. Além disso, políticas em relação ao uso de celulares em sala de aula ou na escola também devem ser levadas em consideração. Nesse caso, esse projeto pode ser sugerido para ser feito como lição de casa. Em suma, caso existam muitas barreiras para o desenvolvimento desse projeto ou caso ele esteja excluindo alguns alunos que não têm acesso a tecnologia, mudanças são necessárias.

Uma visão plurilíngue considera o conhecimento linguístico prévio do indivíduo como uma fonte indispensável no reconhecimento, respeito e valorização da identidade linguística de cada um. Além disso, essa valorização auxilia no aprendizado da língua portuguesa, suas variantes e outras línguas. Espera-se que o plurilinguismo no Brasil seja aceito cada vez mais por instituições de ensino para que faça jus a uma sociedade plural existente e continue a valorizar as diferenças.

Referências

- BAHIA. Secretaria da Educação. Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica. Diretoria de Educação Básica. **Orientações curriculares e subsídios didáticos para a organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental de nove anos - Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica. Diretoria de Educação Básica.** Salvador: Secretaria da Educação, 2013.
- BOEKMANN, K.-B.; AALTO, A.; ATANASOSKA, T.; LAMB, T. **Promoting plurilingualism: Majority language in multilingual settings.** Strasbourg, France: Council of Europe Publishing, 2011. Retrieved from <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/75/Default.aspx>
- CANAGARAJAH, S.; LIYNAGE, I. **Lessons from pre-colonial multilingualism.** In M. Martin-Jones, A. Blackledge, & A. Creese (Eds.), *The Routledge handbook of multilingualism* (pp. 49–65). London, UK: Routledge, 2012.
- CENOZ, J. **Towards multilingual education: Basque educational research from an international perspective.** Bristol, UK: Multilingual Matters, 2009
- _____. **The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism.** *Language Teaching*, v. 46, n. 1, p. 71-86, 2013.
- CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1965.
- COOK, V. **Going beyond the native speaker in language teaching.** *TESOL Quarterly*, v.33, n. 2, p. 185–209, 1999.
- COSTE, D. **De plus d'une langue à d'autres encore: penser les compétences plurilingues?** In V. Castellotti (Ed.), *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations.* Rouen, FR: Presses Universitaires de Rouen, 2001.
- COSTE, D., MOORE, D.; ZARATE, G. **Plurilingual and pluricultural competence: Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching.** Strasbourg, France: Council of Europe Publishing, 2009.
- COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.** Cambridge: Cambridge University Press/Council of Europe, 2001. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_en.asp
- CUMMINS, J. **Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society.** 2. ed. Los Angeles: California Association for Bilingual Education, 2001.
- _____. **Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms.** *Canadian Journal of Applied Linguistics (CJAL)/Revue canadienne de linguistique appliquée (RCLA)*, v. 10, n. 2, p. 221-240, 2007.

- _____. **Mainstreaming plurilingualism: restructuring heritage language provision in schools.** In P. Trifonas & T. Aravossitas (Eds.), *Rethinking heritage language education* (pp. 1-19). Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2014.
- CUMMINS, J.; EARLY, M. **Identity Texts: The collaborative Creation of Power in Multilingual schools.** Stoke-on-Trent, UK: Trentham Books, 2010.
- DARVIN, R.; NORTON, B. **Transnational identity and migrant language learners: The promise of digital storytelling.** *Education Matters*, v. 2, n. 1, p. 55–66, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GALANTE, A. **English language teaching in the post-method era.** *Contact*, v. 40, n. 3, p. 57-62, 2014a.
- _____. **Developing EAL learner's intercultural sensitivity through a digital literacy project.** *TESL Canada Journal*, v. 42, n. 1, p. 53-66, 2014b.
- _____. **Plurilinguismo** [Video file], Agosto 4, 2014c. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=xYwBFup5xPU>
- _____. **Plurilinguismo e pluriculturalismo no Brasil** [Video file], Outubro 2, 2014d. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=zvijEpEgg3Q>
- _____. **Developing EAL learner's intercultural sensitivity through a digital literacy project.** *TESL Canada Journal*, v. 42, n. 1, p. 53-66, 2015.
- GARCÍA, O. **Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century.** In A., Mohanty, M. Panda, R. Phillipson, & T. Skutnabb-Kangas (Eds.), *Multilingual education for social justice: Globalising the local* (pp. 128-145). New Delhi, IN: Orient Blackswan, 2009.
- GARCÍA, O.; SYLVAN, C. **Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities.** *Modern Language Journal*, v. 95, p. 385-400, 2011.
- IBGE. **Censo demográfico 2010. Características gerais dos indígenas.** ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_dos_Indigenas/pdf/Publicacao_completa.pdf
- JONES, R. H.; HAFNER, C. A. **Understanding digital literacies: A practical introduction.** New York, NY: Routledge, 2012.
- HORNBERGER, N. **Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach.** *Language Policy*, v. 1, n. 1, p. 27-51, 2002.
- HUA, Z. **Duelling languages, duelling values: Codeswitching in bilingual intergenerational conflict talk in diasporic families.** *Journal of Pragmatics*, v. 40, n. 10, p. 1799-1816, 2008.

- LIN, A. **Toward paradigmatic change in TESOL methodologies: building plurilingual pedagogies from the ground up.** *TESOL Quarterly*, v. 47, n. 3, p. 521-545.
- LOTHERINGTON, H.; JENSON, J. **Teaching multimodal and digital literacy in L2 settings: New literacies, new basics, new pedagogies.** *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 31, p. 226-246, 2011.
- MARSHALL, S.; MOORE, D. **2B or not 2B plurilingual: Navigating languages literacies, and plurilingual competence in postsecondary education in Canada.** *TESOL Quarterly*, v. 47, n. 3, p. 472-499, 2013.
- MOORE, D. **Plurilingualism and strategic competence in context.** *International Journal of Multilingualism*, v. 3, n. 2, p. 125-138, 2006.
- _____. **Multilingual literacies and third script acquisition: Young Chinese children in French immersion in Vancouver, Canada.** *International Journal of Multilingualism*, v. 7, n. 4, p.322-342, 2010.
- MOORE, D.; GAJO, L. **French voices on plurilingualism and pluriculturalism: theory, significance and perspectives.** *International Journal of Multiculturalism*, v. 6, n. 2, p. 37-153, 2009.
- NORTON, B. **Identity and language learning: Extending the conversation**, 2 ed. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2013.
- NORTON, B.; TOOHEY, K. **Identity, language learning, and social change.** *Language Teaching*, v. 44, p. 412-446, 2011.
- PICCARDO, E. **Plurilingualism and curriculum design: Towards a synergic vision.** *TESOL Quarterly*, v. 47, n. 3, p. 600-614, 2013.
- _____. **The impact of the CEFR on Canada's linguistic plurality: A space for heritage languages?** In P. Trifonas & T. Aravossitas (Eds.), *Rethinking heritage language education* (pp. 183-212). Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2014.
- OLIVEIRA, G. M. **Plurilinguismo no Brasil: Repressão e resistência linguística.** *Synergies Brésil*, v. 7, p. 19-26, 2009.
- RIEHL, C.M. **Code-switching in bilinguals: Impacts of mental processes and language awareness.** In J. Cohen, K.T. McAlister, K. Rolstad, & J. MacSwan (Eds.), *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Somerville, MA: Cascadilla Press. 2005.
- SÃO PAULO (Estado) **Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria da Educação**; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – São Paulo: SEE, 2010.
- SKUTNABB-KANGAS, T. **Why should linguistic diversity be maintained and supported in Europe? Some arguments.** Strasbourg, FR: Council of Europe. 2002.

*TOOHEY, K.; DAGENAIS, D.; SCHULZE, E. **Second language learners making video in three contexts.** Language and Literacy, v. 14, n. 2, p. 75-96, 2012.*

VANDERGRIFT, L. New Canadian perspectives: Proposal for a common framework of reference for languages for Canada. Ottawa, Canada: Canadian Heritage, 2006.

Recebido em 23/03/2015

Aceito em 27/04/2015

Publicado em 30/04/2015

Bens primários ou competências? Um debate sobre justiça social

*Cristiano Santiago de Sousa **

Resumo:

O presente estudo visa discutir o déficit democrático que caracteriza a governança global e as dificuldades geradas por ele quanto à formulação de princípios de justiça. Tendo em vista a incompatibilidade teórica e prática do paradigma econômico dominante com quaisquer imperativos voltados ao aprofundamento da justiça social e da solidariedade entre gerações, pretende-se analisar alguns modelos alternativos, que poderiam ser capazes de reorientar as políticas públicas rumo à promoção do desenvolvimento humano sustentado e equitável e que, nesse sentido, estariam aptos a forjar uma ética para a cidadania pós-nacional. Ao tratar dos argumentos que poderiam ensejar a justificação de um princípio global de igualdade de oportunidades – o qual determina que é injusto que alguns tenham menos oportunidades em virtude de identidades particularistas –, investigamos igualmente o diálogo entre o igualitarismo liberal e o cosmopolitismo contemporâneo. Ao tomar por base as ideias que se encontram encarnadas na formulação dos princípios de justiça propugnados por John Rawls, o igualitarismo liberal abre caminho para diversas interpretações sobre o universalismo dos direitos humanos, como, por exemplo, aquelas que, na esteira de Marx e de sua crítica ao caráter formal do direito, destacam a dimensão da liberdade real. É essa inspiração que motiva o Amartya Sen, prêmio Nobel de economia, ao tentar fundamentar um novo critério de repartição, apto a superar as limitações de uma análise focalizada na mera igualização de bens primários.

Palavras-chave: Liberalismo político, justiça social, desenvolvimento humano.

Abstract:

This study aims to discuss the democratic deficit that characterizes the global governance and the difficulties generated by him as to the formulation of principles of justice. Given the theoretical and practical incompatibility of the dominant economic paradigm with any imperatives facing the further development of social justice and solidarity between generations, we intend to analyze some alternative models that might be able to redirect public policies towards the promotion of human development sustained and equitable and that, therefore, would be able to forge an ethic for post-national citizenship. When dealing with arguments that could give rise to the justification of a global principle of equal opportunities – which states that it is unfair that some have fewer opportunities because of particularistic identities – we also investigate the dialogue between the liberal egalitarianism and contemporary cosmopolitanism. To build on the ideas that are embodied in the formulation of the principles of justice propounded by John Rawls, liberal egalitarianism opens the way for different interpretations about the universalism of human rights, such as those which, in the wake of Marx and his criticism of the formal character of law, highlight the extent of real freedom. It is this inspiration that motivates Amartya Sen, Nobel laureate in economics, while trying to support a new allocation system, able to overcome the limitations of an analysis concentrating on mere equalization of primary goods.

Keywords: Political liberalism, social justice, human development.

* Possui mestrado em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É doutor em Filosofia (UERJ/Université Catholique de Louvain).

Introdução

Apesar do relativo êxito e aceitação do discurso sobre os direitos humanos, o que se constata em nosso mundo é que as situações de injustiça não diminuem. Tendo em vista as competências que os países têm de usufruir os benefícios atuais e potenciais da integração mundial, é verdade que o fosso existente entre os países do Terceiro Mundo e os demais só faz recrudescer. Em semelhantes circunstâncias, a importância de uma reflexão sobre os princípios que definem uma sociedade justa cresce para a filosofia política na mesma medida, já que a “realidade” do mundo – no que diz respeito ao funcionamento das instituições que buscam controlar as consequências da globalização – pode fazer acreditar, como querem muitos autores, que uma teoria normativa da justiça internacional não tem futuro e, conseqüentemente, a ideia de uma sociedade civil mobilizada em escala planetária também cairia por terra.

Tal reflexão traduz-se como uma tarefa que reclama, antes de tudo, a instauração de um debate mais profundo, sobre qual é a natureza de nossa sociedade, o que nós desejamos fazer dela, e quais os critérios que devem presidir as decisões coletivas que nos afetam diretamente. Como se sabe, o exercício da cidadania se dá, em primeiro lugar, na comunidade local. O interesse deste estudo vai em direção das propostas de reforma que devem ser incluídas na formulação de uma teoria normativa da justiça internacional, que estão orientadas no sentido de promover uma globalização equitável, sobretudo aquelas que contrariam a ideia de que existe uma tensão intransponível entre soberania nacional e solidariedade cosmopolita. Essas propostas de reforma, como veremos, destacam categoricamente a necessidade do reconhecimento de direitos econômicos, tendo em vista o pleno exercício dos direitos humanos fundamentais, reconhecidos na Carta da ONU. Mas antes de compreender porque a interdependência econômica entre os países – que gera consequências injustas para os países que enfrentam condições desfavoráveis – justifica a instituição de reformas, e quais seus conteúdos, devemos tomar como ponto de partida uma análise sobre o modo como se dá o funcionamento justo das instituições, no âmbito de uma sociedade doméstica, fechada. Nesse campo, John Rawls (1971) se oferece, naturalmente, como referência central, já que o esquema de cooperação social adotado por ele, o qual descreve os princípios que definem as justas desigualdades econômicas e sociais entre os membros de uma sociedade, fornece o pano de fundo conceitual incontornável para qualquer teoria da democracia que confira um papel central à liberdade e que considere que os agentes podem entrar em acordo sem se restringirem a uma motivação estratégica.

Minha contribuição para este debate mais geral está delimitada, pois, por um centro de interesse que se coaduna com a literatura que se inspirou de dois temas recorrentes na tradição democrática moderna. Podemos sintetizá-los da seguinte maneira: quando se pergunta (a) qual a extensão do dano que as desigualdades sociais infligem à democracia, é usual reconhecer, antes de tudo, que a desigualdade social se traduz em desigualdade política – um desequilíbrio, entre as camadas sociais, no exercício do poder de decisão, de fixação de agenda ou de formação autônoma de preferências políticas,

que estão relacionados ao acesso (diferenciado) a vantagens socioeconômicas, ou a recursos materiais e cognitivos, de uma maneira geral. Dentre as diferentes abordagens contemporâneas da teoria da democracia, parece haver também um acordo quanto ao fato de que a democracia é beneficiada com a redução de desigualdades sociais. Entretanto, (b) no que diz respeito à dimensão da sociedade na qual esse dano deveria ser reparado, as variações entre elas se multiplicaram.

Com efeito, na arena contemporânea das teorias da justiça borbulha este debate fundamental, que se interessa, grosso modo, pela distinção entre as desigualdades justificáveis e aquelas que não o são. Aqui, vários critérios de justificação costumam ser evocados, como, por exemplo, a eficiência econômica, a equidade, a igualdade ou a solidariedade. Para ser qualificado de democrático, um sistema político deve dispor de regras e procedimentos, e atribuir a um número elevado de pessoas o direito de participar diretamente ou indiretamente da tomada de decisões políticas coletivas. Mas não é só isso: ele tem também a obrigação de permitir que aqueles que devem decidir, se colocados diante de alternativas reais, estejam realmente em condições de escolher entre uma ou outra. É no processo de escolha de princípios de justiça que uma sociedade decide dar a si própria que a política aparece como mediadora entre a ética e a economia. Essa é a ideia sublinhada por John Rawls, um autor que se tornou célebre em sua tentativa de ultrapassar o utilitarismo. Como vimos alhures¹¹, a teoria da justiça social foi revolucionada, no curso dos três últimos decênios do século XX, por intensas discussões que acabaram conduzindo à formulação de um rico conjunto de concepções sobre o que a justiça exige, no nível de uma nação. No fim de tudo, podemos dizer que, hoje, a “repartição igualitária” é a mais natural e recorrente inspiração dos movimentos de reforma ou de revolução social. Em outras palavras, agora é comumente admitido, entre os teóricos da justiça, que toda concepção de justiça deveria colocar em prática certo grau de igualitarismo. Mas nem sempre foi assim: na origem desse estado de pensamento está Rawls (1971), que representou uma revolução, pois, como se sabe, a influência do utilitarismo no universo das teorias do bem-estar social eclipsou a igualdade durante vários decênios, em benefício do princípio de maximização das utilidades.

1. O igualitarismo liberal de John Rawls

Rawls é o responsável pelo “ato fundador da ética econômica e social contemporânea”¹²: elaborada em reação ao utilitarismo, que subjazia a maior parte das políticas públicas, como ocorre até hoje, essa teoria afirma que os “bens primários sociais”, ou seja, as liberdades fundamentais, as chances de acesso às posições sociais ou ainda as vantagens socioeconômicas, devem ser repartidos de acordo com o respeito a princípios de justiça. Recusando o sacrifício, e privilegiando o justo sobre o bem ou sobre a eficácia econômica, Rawls afirma que a justiça deve estar fundada sobre princípios de equidade e, para que isso seja possível, é preciso encontrar um dispositivo de repartição que possa substituir o princípio da

¹¹ Sousa, 2000.

utilidade. A maioria das teorias contemporâneas da justiça econômica e social segue essa intuição, ou seja, elas têm como característica principal a reivindicação da igualdade de alguma coisa, algo que é julgado como fundamental, a partir do qual se pode medir a justiça de uma organização social qualquer. Quer dizer, uma teoria sobre a justiça social corre o risco de não ser aceita como válida se não concede uma igual consideração por todos “num espaço determinado”, para retomar a ideia de Amartya Sen¹³.

De acordo com o pensamento utilitarista, o “bem-estar social” seria resultante de uma espécie de síntese, de resumo dos diferentes níveis de bem-estar dos indivíduos. O aditivismo é o princípio da agregação das utilidades individuais que se apoia sobre a soma destas e, salvo indiretamente, a maneira pela qual a soma total das satisfações é distribuída entre os indivíduos não importa; a distribuição interpessoal das utilidades é, portanto, ignorada. O ponto de partida de Rawls em sua crítica ao utilitarismo será justamente a ideia de que cada membro da sociedade possui uma inviolabilidade, fundada na justiça, que tem prioridade até mesmo sobre o bem-estar dos outros. Inspirada do construtivismo kantiano, a “utopia realista” de Rawls é um dos melhores exemplos da tentativa de formulação de uma concepção igualitarista universalizável de justiça e liberdade, capaz de preparar o caminho para um consenso constitucional, necessário para estabelecer o império da lei na relação entre os Estados, e conseqüentemente sua coexistência pacífica. Como se sabe, a teoria rawlsiana da *justice as fairness* tem como objetivo apresentar, sob o norte da ideia de razão pública, argumentos razoáveis em defesa da democracia constitucional, como melhor forma de governo e sociabilidade.

A justiça como equidade é uma concepção que se aplica ao quadro nacional, no interior de uma sociedade particular. Rawls procura um método que permita às pessoas livres e racionais – desejosas, por um lado, de favorecer seus próprios interesses e, por outro, colocadas numa posição inicial de igualdade – entrarem em acordo sobre princípios de justiça próprios para fundar sua associação. Os parceiros são então chamados a escolher os princípios de justiça atrás do “véu de ignorância”. Cada um faz abstração de seu lugar na sociedade, de seu status social, de sua riqueza ou pobreza, de seus dons naturais de inteligência ou força. Como todos são assim colocados numa situação comparável, “nenhum deles pode formular princípios que favoreçam sua concepção particular”. A concepção da justiça escolhida dessa forma poderá servir de fundamento a uma constituição, às instituições e às leis. Rawls pensa que as pessoas colocadas em tal posição inicial com o véu de ignorância escolheriam um princípio segundo o qual as desigualdades socioeconômicas só são justas se produzem, em compensação, vantagens para todos e, em particular, para os membros mais desfavorecidos da sociedade.

Em outras palavras, uma concepção de justiça como essa nega que a perda da liberdade de uns possa ser justificada por um maior bem que os outros partilhariam. Quer dizer, a liberdade individual é um direito irreversível, que não comporta nenhuma concessão. Tal sociedade é, antes de tudo, (1) uma

¹² Arnsperger & Van Parijs, 2000: 67.

¹³ Cf. Sen, Amartya. “Equality of What?”, in S. McMurrin (org.), *Tanner Lectures on Human Values*. Cambridge, Cambridge University Press, 1980; *Inequality Reexamined*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1992; *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press 1999.

sociedade cujos membros gozam plenamente e igualmente de “direitos humanos”, mais precisamente de um conjunto de liberdades fundamentais (liberdade de expressão, de reunião, de pensamento etc., que formam um sistema, e que só podem ser limitadas caso entrem em conflito umas com as outras). Ela é, em seguida, (2) uma sociedade de onde é banida toda forma de discriminação, nos limites impostos por estas liberdades fundamentais. Tudo deve ser feito para que só os talentos natos possam, legitimamente, afetar as possibilidades de acesso às diversas posições sociais.

Para Rawls, uma sociedade justa é uma sociedade onde simplesmente se assegura uma repartição equitável de bens primários sociais, levando em conta o fato de que os indivíduos são diferentes em termos de bens primários naturais. Ele afirma, com isso, que a justiça não deveria prioritariamente se interessar pelo bem-estar dos indivíduos enquanto tal, mas fornecer a eles bens particulares¹⁴. E, mais importante, se em uma sociedade justa pode haver desigualdades socioeconômicas, isto é aceitável somente com a condição de que elas permitam aos menos favorecidos ter acesso às vantagens da cooperação social. Essa ideia dá origem exatamente ao critério que ele vai propor como alternativa ao dispositivo de agregação utilitarista. É o princípio da maximização do mínimo necessário ao indivíduo menos provido desses bens, que, por sua vez, se divide em duas partes: a primeira parte do princípio se interessa pelas desigualdades de rendas, enquanto que a segunda, lexicalmente anterior à primeira, se preocupa com a busca de uma justa igualdade de chances (na esfera das desigualdades na atribuição da autoridade). Isso significa que, de uma repartição igualitária, na posição original, deslizamos rumo a uma repartição equitável: as desigualdades são justas se elas são produzidas de modo a melhorar as condições para os membros menos favorecidos da sociedade. Como diz Rawls, da mesma forma como o princípio da justa igualdade de chances rejeita “o arbitrário que se encontra na natureza”, sem, no entanto, impedir as desigualdades na atribuição da autoridade, também é verdade o fato de que certas desigualdades podem melhorar a situação de todos, mais do que aconteceria numa situação de estrita igualdade.

Apesar das diferenças naturais que existem entre os indivíduos, a busca da unanimidade, da aprovação de todos os membros da sociedade, conforme à liberdade de cada um, só pode se edificar sobre a base de uma cooperação voluntária de todos. Por essa razão, os que ganham mais devem fazê-lo em termos justificáveis, aos olhos dos que ganham menos. Uma sociedade cujas instituições básicas colocam em prática a justiça *maximin* busca afirmar sua legitimidade através do argumento de que é preferível um arranjo institucional que garanta um quinhão maior em termos absolutos, ainda que não igual, de bens primários para todos, do que um outro, no qual uma igualdade de resultados é assegurada à custa da redução das expectativas de todos. A justiça não consiste nem em inflar tanto quanto possível a

¹⁴ Rawls (1971) considera, assim, um conjunto de bens, que seriam relevantes para uma teoria da justiça distributiva. Trata-se de algo que está relacionado a tudo o que um indivíduo pode ou não desejar, precedendo suas condições de vida. Eles são de dois tipos: os bens primários naturais (saúde, talentos), que não dependem diretamente da organização social, que não podem ser afetados pela distribuição de outros bens, tais como as capacidades físicas e mentais de cada pessoa; e os bens primários sociais, bens que são passíveis de distribuição, tais como a renda, a riqueza, o acesso a oportunidades educacionais e ocupacionais e a provisão de serviços, as liberdades de base (necessárias ao desenvolvimento e ao exercício de faculdades morais), a liberdade de circular e de escolher sua atividade (necessária à realização de fins últimos), os poderes e prerrogativas de funções e postos de responsabilidade (em instituições políticas e econômicas).

soma das vantagens socioeconômicas, nem em igualizar tanto quanto possível a repartição, mas em tornar tão grande quanto possível – e duravelmente – a menor parte. Diante disso, os que estão na posição mais desfavorável não teriam nenhuma queixa razoável a fazer, em relação às desigualdades que elevam seu quinhão distributivo.

Com linguagens, nuances e acentos diferentes, a concepção da justiça social de um certo número de pensadores políticos contemporâneos conjuga algumas convicções, formando a base do que se convencionou chamar de teorias liberais-igualitárias. Essas convicções podem, respectivamente, ser interpretadas como o atendimento à exigência de levar em conta, na formulação de uma concepção coerente e plausível de justiça, (a) a igualdade (no nível mais fundamental, a justiça é uma questão de repartição, onde se leva igualmente em consideração os interesses de todos os membros da sociedade, ou seja, não se trata de uma questão de justiça comutativa ou de troca equitável, nem de produção de efeitos eficazes para o interesse geral, ou de otimalidade coletiva, nem uma questão de recompensa adequada ou mérito); (b) a responsabilidade (a repartição equitável não diz respeito mais aos resultados – rendas, níveis de bem-estar, prestígio, reconhecimento, influência, poder – do que às possibilidades – chances, oportunidades, dotações); dessa convicção deriva uma forte presunção contra qualquer limitação da mobilidade geográfica, contra toda forma de discriminação racial, sexual, religiosa, linguística no acesso à educação, à habitação ou ao emprego; (c) a eficácia (a repartição equitável dessas possibilidades não é uma repartição estritamente igual, nem tão igual quanto possível; é uma repartição segundo um critério de *maximin* sustentável); e (d) a neutralidade (importa que o critério de igualdade – e, mais precisamente, em razão da segunda e terceira convicções, de maximização de possibilidades – seja formulado de uma maneira neutra, imparcial, com relação à diversidade de concepções de vida boa presentes nas sociedades pluralistas).

Enfim, essas teorias não são “liberais” no sentido de que elas optariam a priori pela economia de mercado, nem “igualitárias” no sentido em que elas erigiriam um ideal de igualdade estrita de rendas, mas são ao mesmo tempo igualitárias e liberais no sentido em que elas querem articular solidariedade e tolerância, igual solicitude pelos interesses de cada um e igual respeito pelas escolhas de vida de cada um. Com efeito, se é assim, a liberdade não se impõe como um valor distinto da justiça, potencialmente em conflito com ela (no sentido em que, em certas circunstâncias, mais justiça significa menos liberdade, ou inversamente); ao contrário, aqui, a justiça pode perfeitamente ser vista como não sendo nada além da distribuição equitável de liberdade, entendida como a possibilidade real – não somente o direito – de realizar sua concepção da vida boa qualquer que ela seja, e não uma concepção particular heterônomamente imposta.

A questão da responsabilidade individual no interior do igualitarismo está presente para Rawls, Sen, Dworkin ou Van Parijs, na medida em que suas teorias não concebem a justiça como algo que exige a igualdade do bem-estar entre os indivíduos ou a igualdade dos graus de êxito quando os indivíduos realizam seus planos de vida, mas a concebem, antes de tudo, como algo que necessita que sejam iguais os meios que permitem engendrar o bem-estar ou o sucesso. Esses meios designam tudo o que um

indivíduo recebe em matéria de recursos materiais ou bens (como, no caso do princípio rawlsiano de igualdade equitável de oportunidades, o acesso à formação e ao emprego). Podem também consistir em um conjunto de “recursos” pessoais e impessoais, do qual cada indivíduo é o beneficiário (Dworkin), ou ainda no conjunto de suas “competências”, no sentido mais largo (Sen), ou em sua “liberdade real” (Van Parijs). Apesar das diferenças, esses autores tentam formular uma teoria da justiça distributiva que corresponda tanto quanto possível ao princípio segundo o qual as situações materiais dos cidadãos reflitam suas escolhas, mais do que suas circunstâncias (as circunstâncias sendo os fatores moralmente arbitrários que segundo Rawls devem ser colocados atrás do véu de ignorância).

Esse rápido apanhado das questões fundamentais (como repartir o que entre quem) permite-nos começar a perceber a diversidade de questões e de noções analisadas pelas teorias da justiça, que refletem essa multiplicidade de regras do partilhar. Seja como for, as dificuldades metodológicas são inerentes à procura dos meios de se conceber e medir o bem social, e remetem-se como vimos, a considerações mais fundamentais, sobre a liberdade dos indivíduos na sociedade. Se a economia traz à tona problemas relativos à liberdade, trata-se, sobretudo, de um conflito entre a liberdade e a eficiência ou eficácia.

Isso pode soar surpreendente para os ideólogos liberais, que veem no livre comércio a garantia absoluta da eficácia. Mas o “teorema do bem-estar” (descendente da “mão invisível”, de Smith), que ensina que o equilíbrio concorrencial dos mercados produz uma alocação dos recursos que é eficaz (Pareto), não sinaliza, como vimos no capítulo anterior, os riscos importantes da ineficácia: a presença de externalidades, de bens públicos, de monopólio, de imperfeição na informação sobre os bens trocados etc. Esses fenômenos são onipresentes na economia e, como estamos tentando mostrar, é preciso admitir que o *laissez-faire* é, antes de tudo, uma garantia de ineficácia.

Amartya Sen e a abordagem das competências.

Como foi dito no início do texto, as divergências surgem na hora de saber em que dimensão societária as desigualdades devem ser combatidas. Como constatam Amartya Sen e Ronald Dworkin, qualquer teoria normativa da organização social, que tenha passado com sucesso pela prova do tempo, parece exigir a igualdade de alguma coisa. Com efeito, as teorias da justiça social procuram, antes de tudo, defender a priorização de um princípio de igualdade, num campo específico, evidentemente em detrimento de outros. Mas qual concepção de justiça distributiva melhor traduziria as preocupações daqueles que têm sentimentos igualitários fortes? Quer dizer, se temos convicções igualitárias, em que aspectos ou com respeito a que deveríamos ter por objetivo tornar as pessoas tão iguais quanto possível? Aqui se situa, pois, a questão: desigualdade... De quê? De recursos? De chances? De bem-estar? De direitos? Essa questão, que se estruturou a partir da publicação de Uma Teoria da Justiça, constitui, pois, o foco central de um dos debates mais importantes na teoria política normativa contemporânea, no quadro do pensamento político igualitário.

Sen contribuiu vivamente para este debate através da publicação de um grande número de textos. De sua parte, ele busca, evidentemente, colocar em destaque as exigências implícitas de certo tipo de igualdade. Assim como Rawls, Sen se esforça por identificar um espaço de avaliação normativa intermediário entre uma concepção inteiramente objetiva, “perfeccionista” de bem-estar e outra, inteiramente subjetiva, “welfarista”. Como se sabe, a primeira não está preparada para lidar com um dos componentes centrais das “circunstâncias da justiça”, a saber, o pluralismo moral; a segunda, que estima o bem-estar de uma pessoa unicamente em termos de suas reações mentais ou apreciações subjetivas, também se encontra em dificuldades, que não têm a ver apenas com a realização de comparações interpessoais de utilidade que levem em conta – como seria necessário para uma teoria da justiça distributiva partidária da métrica subjetiva – a intensidade dos desejos e preferências. Antes disso, é preciso saber se desejos, e mesmo os intensos devem ser considerados como a fonte única daquilo que tem valor para o bem-estar de uma pessoa. Por isso, Sen chama a atenção para o fato de que a avaliação da vantagem individual de pessoas submetidas à destituição e às desigualdades profundas, através da manifestação de seus desejos e preferências efetivos, pode corroborar a injustiça de que são vítimas¹⁵. Assim, a seu ver, o conflito entre o utilitarismo e a liberdade individual está, portanto, ligada à noção de prazer e desejo que o primeiro utiliza, e que pode impedir a ética social de apreciar a intensidade da privação sofrida por aqueles que vendem sua força de trabalho de maneira precária, por aqueles que estão regularmente sem emprego, aqueles que aprenderem a controlar seus desejos e a tirar melhor partido possível dos menores alívios que lhes é dado experimentar¹⁶.

Ou seja, Sen critica o aspecto welfarista do utilitarismo porque ele não se interessa pelas assimetrias de informações ou socioeconômicas entre os indivíduos. As propostas que se baseiam no critério de otimalidade paretiana, que tem em vista a maximização do bem-estar, sanciona um reducionismo de valor: ao ignorar as assimetrias entre as classes, sedimenta, de um lado, o conformismo daqueles que sofrem opressão social continuada e que ajustam suas preferências às “pequenas mercês” e, de outro, os privilégios de elites, que buscam mantê-los. Isso permite que alguns tenham preferências “caras” e outros se satisfaçam com preferências “baratas”, algo que naturalmente inviabiliza a avaliação imparcial dos estados sociais alternativos possíveis, a qual aparece distorcida.

¹⁵ Cf. Sen, 1992: 64-69. Se desejos e preferências são tomados não como uma evidência de que algo é valorizado, mas sim como a fonte única de valor, nossa avaliação de níveis relativos de bem-estar tenderá a tomar, como pontos de partida legítimos, certos desejos que podem não significar outra coisa senão adaptações, não raro penosas, a circunstâncias arbitrárias. Esse problema se apresenta, sobretudo, nos contextos de destituição e desigualdades profundas e arraigadas, que tenderão a ser naturalizadas pela métrica welfarista.

¹⁶ Muitas vezes, talvez para evitar o sofrimento causado por dissonância cognitiva, as vítimas de desigualdades arraigadas desenvolvam desejos e preferências que, por exigir muito pouco dos recursos sociais escassos, acabam por reforçar essas mesmas desigualdades. Como diz Sen, nossa interpretação do que é possível em nossa situação e posição pode ser crucial para a intensidade de nossos desejos, e pode afetar até mesmo o que ousamos desejar. Os desejos refletem compromissos com a realidade, e a realidade é mais dura com uns do que com outros. “O desesperançado que deseja somente sobreviver, o trabalhador sem-terra que concentra seus esforços em garantir a próxima refeição, a empregada doméstica em regime de dia-e-noite que anseia umas poucas horas de descanso, a dona de casa subjugada que luta por um pouco de individualidade” podem ter, todos eles, aprendido a ajustar seus desejos a suas respectivas condições. As destituições que sofrem são silenciadas e abafadas pela métrica interpessoal da satisfação de desejos.

A teoria econômica, a qual se interessa pelo bem-estar subjetivo, a “utilidade”, deve reconhecer que é vã a esperança de tornar essa noção operacional, pois o comportamento econômico dos indivíduos poderia revelar suas preferências, mas não seu nível de utilidade, e isto porque preferências idênticas, produzindo comportamentos de compra-venda idênticos, são compatíveis com níveis de utilidade muitas vezes completamente diferentes. O caráter instrumental da liberdade – concebida como meio para o alcance da felicidade –, e a impossibilidade de distinguir na agregação efetuada a parte devida de cada um, traduzem as linhas gerais de uma crítica ao utilitarismo que se tornou clássica. Mesmo supondo que o bem-estar subjetivo fosse observável, poderíamos daí chegar à conclusão de que a justiça social concerne, mesmo que parcialmente, a repartição da felicidade? A justiça não teria a ver com os recursos ou as oportunidades concedidas aos indivíduos, e sua responsabilidade de delas retirar o melhor proveito, e de se forjar um bem-estar conforme a suas concepções de vida?

Sen empreende, portanto, uma tentativa de superação das bases lançadas por Rawls em matéria de igualitarismo, criticando a ideia de que os bens primários são o primeiro atributo individual a priorizar, em termos de igualdade. Como Rawls, Sen concede uma grande importância à liberdade; entretanto, enquanto o primeiro a considera como um bem privado e sem relação direta com os bens econômicos, o segundo insiste em destacar, ao mesmo tempo, seu caráter de bem público e sua interdependência com os bens econômicos. A diferença em relação ao mestre pode parecer mínima, mas modifica sensivelmente as perspectivas em matéria de justiça social e avaliação do bem-estar. Ela não se instaura essencialmente quanto ao atributo que convém igualizar, mas sim por causa da diferença de intensidade na insistência sobre a importância, que seria maior para o segundo, da liberdade de escolha, e vai se cristalizar através da noção de “competências”, isto é, o conjunto de vetores de “funcionamentos” das quais uma pessoa pode dispor. Os funcionamentos são os modos de vida e práticas sociais que determinam o uso de bens e lhe conferem uma maior ou menor utilidade. Por exemplo, uma bicicleta pode ser, segundo o grau de desenvolvimento econômico, um acessório de lazer ou um modo de transporte vital. As competências, representando a possibilidade real que os indivíduos têm de atingir os objetivos que fixam, estão próximas do conceito de “liberdade real”, formulado por Marx e retomada por Sen.

Vale a pena examinar essa controvérsia, como parte de um esforço para lançar luz sobre as ideias normativas que normalmente empregamos ao lidar com questões de justiça e desigualdades sociais. Da resposta que a ela se dê depende a especificação dos objetivos para os quais as instituições e políticas igualitárias – existentes ou propostas – devem estar orientadas. Sen (1980) sustenta que Rawls, em sua crítica do welfarismo, foi muito longe na direção oposta, numa linha, digamos, “recursista”. Ao centrar seu foco nos bens primários, Rawls negligenciaria a capacidade seguramente desigual dos indivíduos de transformar esses bens em realizações fundamentais (nutrição apropriada, saúde, mobilidade etc.). É recorrente o exemplo do deficiente físico, que poderá beneficiar de igualdade numa dimensão, a da renda, por exemplo, mas certamente sofrerá com as desigualdades na dimensão da mobilidade urbana. Quer dizer, conforme a finalidade que Sen confere ao desenvolvimento (com referência às liberdades reais dos indivíduos, como veremos), ele afirma que o espaço pertinente que os poderes públicos deveriam

destacar ou, dito de outro modo, o elemento que deveriam igualizar, na luta contra as desigualdades, não é nem o bem-estar, nem os bens primários (ou recursos externos). Ao término de sua busca por um denominador comum para as diferentes concepções da vida boa mais adequado do que os bens primários – que não deveriam estar no centro do interesse –, ele julgará ter encontrado um fundamento normativo para a avaliação dos níveis relativos de vantagem individual que, ao mesmo tempo, rechaça o welfarismo sem, com isso, recair numa concepção perfeccionista de bem-estar. Para Sen, o que importa é o que esses bens permitem aos indivíduos fazer ou ser, para além do fornecimento do bem-estar individual. A ferramenta de análise que ele procura disponibilizar vai se inspirar, assim, de um conceito que residiria a meio caminho entre os bens e o bem-estar, apresentando-se como uma alternativa à utilidade inspirada, em parte, por Rawls, e que se deriva diretamente da concepção de indivíduos plurais, tendo cada um uma pluralidade de motivações.

Sen defende, pois, uma visão muito mais ampla, não restritiva à expansão de “objetos úteis”, como um “fomento da liberdade humana e, em particular, da liberdade de gozar uma qualidade de vida digna”¹⁷. Boa parte dos argumentos de Sen compartilha um importante pressuposto: precisamos de uma abordagem da igualdade que tenha uma “base informacional” rica o suficiente para refletir a complexa pluralidade de aspectos valiosos de uma vida. A “abordagem da competência” pretende-se superior às outras principalmente por essa razão: ser informacionalmente mais rica. O que isto quer dizer? Os princípios normativos que fundamentam os diferentes igualitarismos servem para fazer juízos sobre vantagens relativas com base em alguma variável. A variável “filtra” um tipo de informação (p. ex. utilidades) e descarta – como irrelevantes – outros tipos; essa é a “base informacional” do princípio em questão. Para Sen, assimilar o desenvolvimento ao crescimento do PIB, ou os problemas do desenvolvimento ao baixo nível de renda, só pode limitar sua compreensão. O que ocorre, por exemplo, no caso da avaliação da pobreza ou do desemprego. Para Sen, a pobreza deve ser considerada como uma privação de competências mais do que, simplesmente, resultado de uma baixa renda. Não há correlação, por exemplo, entre a renda e a esperança de vida (por exemplo, a esperança de vida em Kerala, um estado muito pobre na Índia, é superior a dos negros dos Estados Unidos). Por isso, justifica-se a necessidade de uma base informacional singularmente mais larga.

A avaliação da desigualdade, assim como a avaliação da eficiência, depende da escolha de indicadores de melhoria individual. A avaliação do PIB tem sua pertinência em situações de rigidez de divisões sociais; Sen não coloca em dúvida que o crescimento desse índice num país tem uma grande importância enquanto meio de compreender as liberdades que gozam os membros de uma sociedade. Mas outros fatores determinam essas liberdades, notadamente as disposições econômicas e sociais, as liberdades políticas e cívicas. Por exemplo, a Índia e a China são países que têm valores aproximados de PIB per capita, mas estão muito afastados um do outro em termos de capacidades como viver mais tempo, evitar a morte na infância, ler e escrever, e beneficiar-se da educação continuada. Já em países

desenvolvidos, os indicadores de capacidades certamente seriam de outro tipo, tais como a capacidade de nadar em rios limpos, de respirar ar puro em centros urbanos, de caminhar à noite sem medo, de não temer um acidente com energia nuclear.

Definir e medir a pobreza e calcular as porcentagens dos pobres de um país ou de uma região não é somente uma questão só de cifras e médias. Não se pode estabelecer uma linha de pobreza e aplicá-la rigidamente a todos da mesma forma, sem levar em conta as características e circunstâncias pessoais. Certos fatores geográficos, biológicos e sociais multiplicam ou reduzem o impacto exercido pelos rendimentos sobre cada indivíduo. Entre os mais desfavorecidos, faltam geralmente determinados elementos como instrução, acesso à terra, saúde e longevidade, justiça, apoio familiar e comunitário, crédito e outros recursos produtivos, voz ativa nas instituições e acesso a oportunidades. Ser pobre, segundo Sen, não significa viver abaixo de uma linha imaginária de pobreza – por exemplo, auferir um rendimento igual ou inferior a US\$ 2 por dia. Ser pobre é ter um nível de rendimento insuficiente para desenvolver determinadas funções básicas, levando em conta as circunstâncias e requisitos sociais circundantes, sem esquecer a interconexão de muitos fatores.

Dito de outro modo, não é que não existam correlações entre esses dois fatores (renda e esperança de vida); elas poderiam até mesmo ser consideradas evidentes. Mas as duas abordagens não são convergentes. Segundo Sen, devemos nos interessar pela expansão das liberdades, e estas se medem de acordo com as possibilidades. Ora, nada garante que um PIB maior possibilite, automaticamente, maiores possibilidades. Ou seja, a existência de uma liberdade não implica obrigatoriamente que ela se traduza em ação manifesta no PIB. Para Sen, o crescimento do PIB, da indústria ou da tecnologia, podem ser um meio muito importante para ampliar as liberdades das pessoas. Todavia, a liberdade de todos depende também de outros fatores, como a existência de ordenamentos sociais e econômicos (por exemplo, os serviços de educação e de atendimento médico) e os direitos políticos e civis (por exemplo, a liberdade de participar dos debates e decisões públicas). O bem-estar social coaduna diferentes variáveis. O aumento ou crescimento dos recursos materiais ou o fato de disponibilizar de cada vez mais recursos nem sempre se traduz em desenvolvimento. Nesse questionamento são, portanto, duas as pressuposições de partida: (a) a prosperidade econômica é apenas um dos meios para enriquecer a vida das pessoas; (b) mesmo como um meio, o mero aumento da riqueza econômica pode ser ineficaz na consecução de fins realmente valiosos. A partir daí, Sen vai definir a vida humana como um conjunto de “atividades” e de “modos de ser”, que denomina “efetivações”. A qualidade de vida é algo que se relaciona com a competência de funcionar e desenvolver funções.

Sen propõe que se faça a identificação dos fins, de maneira que a eficácia dos meios possa ser sistematicamente avaliada. Para conseguir tal proeza, ele sugere que se privilegie o “enfoque da competência”: “a competência de uma pessoa define as diferentes combinações de funcionamentos que lhe é possível colocar em prática”, para um estado ou atividade dado. Os “funcionamentos” são “as

¹⁷ O pensamento de Sen evoluiu, mas nos apoiamos principalmente em sua obra *Development as Freedom*. Oxford: Oxford

diferentes coisas que uma pessoa pode aspirar a fazer ou a ser” em um domínio dado. Esses funcionamentos concernem as atividades ou os estados, desde os mais elementares – alimentar-se convenientemente, gozar da liberdade de escapar às doenças evitáveis, vestir-se, deslocar-se – até as atividades ou estados muito complexos – participar da vida da coletividade, gozar de uma boa estima de si. Sen afirma que nós podemos formalizar “a extensão e a qualidade” de cada um desses funcionamentos, atribuindo-lhes um número que reflita “o degrau de liberdade da qual beneficia a pessoa com relação ao estado que ela poderia atingir ou da atividade que ela poderia realizar”. Para o funcionamento que concerne a atividade de nutrir-se, por exemplo, esse número será tanto mais elevado quanto o indivíduo possa, utilizando seus recursos (renda notadamente), beneficiar-se de uma oferta alimentar mais elevada. Em outras palavras, a verdadeira realização de uma pessoa – as escolhas que ela efetivamente pode exercer, nesses diferentes estados e atividades – pode ser representada sob a forma de um “vetor de funcionamento”: o conjunto de competências que representa sua liberdade de realizar, ou seja, as combinações de funcionamentos possíveis, a partir das quais esse indivíduo pode escolher dirigir sua vida como entende, isto é, de acordo com os valores que ele respeita e que tem razão de respeitar.

De qualquer forma, não se pode negar que essa discussão promoveu, nos últimos anos, um giro significativo. Chegou-se a um consenso de que era preciso aumentar o nível quantitativo, mas também qualitativo, da produção, a fim de melhorar verdadeiramente as condições de vida das populações dos “países subdesenvolvidos”. Assim, segundo esse consenso, a qualidade de vida não poderia ser medida por um único indicador econômico, como o PIB, pois se correria o risco de levar em consideração apenas as pressões de crescimento no que diz respeito à capacidade de investimentos, ao uso da tecnologia e ao complexo industrial-transformador. Ou seja, nada se salientaria a respeito da distribuição real dos ganhos de produtividade e da satisfação efetiva das necessidades básicas, nem se levaria em conta o setor informal e o de subsistência, aspectos considerados como não-econômicos. Diante dessas exigências, novos parâmetros começaram a ganhar força. Em primeiro plano, dentre eles, nós encontraremos aqueles que, inspirados do quadro teórico de Sen, são representados pelo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que desde 1990 alimenta a base de cálculo do Relatório sobre o desenvolvimento humano que o PNUD publica. O cálculo desse índice representa um marco, na medida em que, apesar das reconhecidas dificuldades metodológicas, passa a relativizar o PIB por habitante enquanto medida universal do desenvolvimento. Um índice como o IDH propõe, portanto, uma redefinição do conceito de desenvolvimento, ampliado para além do nível de crescimento econômico, progresso tecnológico e modernização institucional¹⁸. Os “indicadores de desenvolvimento humano” são construídos sobre a tomada em consideração de vários dados de base, a partir de três critérios essenciais: (a) a esperança de vida, a qual exige investimentos na saúde, alimentação e bem-estar social; (b) o nível de instrução,

University Press, 1999, onde o autor faz uma síntese de suas ideias essenciais sobre o desenvolvimento.

¹⁸ Seja qual for o indicador escolhido, há muitos números para cálculo disponíveis, mas eles não são animadores: pessoas vivendo com: (a) menos de 1 dólar por dia: 1,3 bilhão; b) menos de 2 dólares por dia: 2,8 bilhões. Número de pessoas que não dispõe de: a) água potável: 1,1 bilhão; (b) saneamento básico: 2,4 bilhões. Número de pessoas: (a) que sofrem de mal-nutrição: 900 milhões; (b) analfabetas: 900 milhões. (PNUD: 2002, 2003).

medido pelo grau de alfabetização e; (c) a renda: o desenvolvimento demanda possibilidades de renda para todos, a fim de se possa manter um modesto padrão de vida. Quando o assunto é desenvolvimento, deve-se salientar, portanto, a questão da qualidade de vida ou de uma vida com qualidade.

É a liberdade que possibilita a escolha entre formas diversas de vida e entre diferentes concepções dos fins últimos. Sem liberdade o indivíduo não se é capaz de escolher entre um estilo de vida ou outro. Um ponto central da abordagem de Sen é justamente a análise da relação conceitual difusa da competência com as muitas classes de liberdades tradicionalmente estudadas (positivas ou negativas, substantivas ou formais), e, naturalmente, do modo como a competência é a medida mais adequada para determinar aumentos ou diminuições de liberdade em variados contextos interdependentes de avaliação (pobreza, desníveis de renda, padrões de vida, justiça, desigualdade entre os sexos, desigualdade de oportunidades, etc.). O que é uma sociedade humanamente desenvolvida? Segundo o igualitarismo de Sen, é uma sociedade em que todos tenham igual liberdade para escolher seus objetivos e finalidades particulares (as coisas que valorizam por alguma razão), e nessa busca, enfrentem o mínimo possível de obstáculos à realização de suas potencialidades. Sob condições de pobreza, fome, desemprego, desamparo ou insegurança social e econômica, costumes ou governos tirânicos, as pessoas podem nem sequer conseguir conceber alternativas à sua miséria, nem sequer cogitar sobre suas potencialidades e possibilidades de mudança. E isto diz respeito, sim, à economia: suas avaliações não devem limitar-se ao cálculo utilitarista. Como dissemos, há uma razão decisiva para não aceitarmos esta limitação: a métrica utilitarista, ao medir graus de felicidade ou satisfação de desejos, tende a distorcer a natureza das privações e reduzir inaceitavelmente o domínio dos valores que moldam a vida de uma pessoa.

Muitos buscaram definir os fundamentos de uma sociedade onde os indivíduos são ao mesmo tempo livres e submetidos aos deveres da vida social. No que diz respeito ao papel concedido à liberdade individual na constituição da sociedade, temos, na linha de Hobbes, uma defesa dos direitos individuais contra o Estado, ou o “usufruto tranquilo da independência privada”. No caso do republicanismo clássico, ela está ligada a uma concepção do homem como animal político, que só realiza sua natureza através de atividades no domínio público. Isaiah Berlin distinguia assim a liberdade “negativa” (não ser escravo de ninguém, ausência de coerção – ou seja, uma porção da existência humana permanece independente do controle social –, ideias ligadas ao paradigma do direito natural) da “positiva” (a realização da verdadeira natureza humana, ser seu próprio mestre)¹⁹. Sen também evoca esta distinção essencial, mas unicamente com a finalidade de sublinhar o papel comum de ambas na liberdade individual. A responsabilidade da sociedade em assegurar a liberdade deve se remeter, ao mesmo tempo, à liberdade positiva e à negativa, à integralidade de suas relações recíprocas. Mesmo se existe uma diferença real entre esses dois aspectos da liberdade, eles estão, de fato, totalmente ligados e imbricados um no outro. Focalizar um só desses dois aspectos ocasiona uma abordagem não somente incompleta de um ponto de vista ético, mas que pode ser também socialmente incoerente. A liberdade positiva é mais larga que a negativa, no entanto,

¹⁹ Berlin, I. *Four Essays on Liberty*, Oxford University Press, 1969.

um ataque à liberdade positiva não ataca necessariamente a liberdade negativa. Não podemos pensar uma sem a outra, mas é a concepção “aditiva” da liberdade positiva que interessa, aquela que inclui os direitos e a competência de convertê-los em recursos reais.

É justamente em substituição à relação de dependência recíproca entre elas que Sen formula o conceito único de “competências”. Se a liberdade é um elemento central nas reflexões em matéria de justiça social, a análise de Sen procura demonstrar que ela não é nem um elemento natural e indiscutível (como ocorre com as teorias de inspiração liberal), nem está ligada a um contrato social, tal como aparece especificamente em Rawls. A liberdade deve ser vista, antes de tudo, como um produto social, diretamente ligado à justiça. Se, para Rawls, a justiça social (equidade) é compatível com desigualdades (se concebidas como fazendo parte de um conjunto de vantagens sociais, se estas estão no interesse de todos), para Sen elas só são toleráveis se submetidas a uma visada que leva em conta a igualdade no bem-estar retirado por cada indivíduo, no seio da organização social, e não unicamente um conjunto de “bens”, materiais ou imateriais, definidos como “primários”. Para Sen, Rawls enxergaria os bens primários como uma representação da vantagem; ao contrário, segundo ele, deve considerar a vantagem como uma relação entre as pessoas e os bens. Isso proporcionaria um deslocamento na análise: dos próprios bens primários ao que eles possibilitam; das rendas ao que elas permitem realizar, das “bases sociais do respeito de si mesmo” ao respeito de si mesmo²⁰. É nessas conversões que vêm à tona e torna-se clara a diversidade dos indivíduos, visto que as “competências” derivam justamente dessa distinção fundamental entre resultados realizados e as possibilidades de realizar.

Podemos ainda dizer que a “efetivação” seria a competência de substituir o domínio das circunstâncias e do acaso sobre os indivíduos pelo domínio dos indivíduos sobre o acaso e sobre as circunstâncias. O desenvolvimento, em última análise, é um processo de expansão das liberdades fundamentais. Ou seja, ele “consiste na eliminação de privações de liberdade que limitam as escolhas e as oportunidades das pessoas de exercer ponderadamente sua condição de agente”. O desenvolvimento exige a supressão dos principais fatores que se opõe às liberdades: “a ausência de oportunidades econômicas, as condições sociais precárias, a inexistência de serviços públicos, assim como a intolerância ou a repressão sistemática exercida pelos Estados autoritários”. A noção de liberdade, tal como é entendida aqui, leva em conta, portanto, tanto o processo que permite o exercício de uma livre escolha na ação, quanto as possibilidades reais que são oferecidas aos indivíduos, levadas em consideração as condições de vida nas quais elas evoluem.

Resumidamente falando, Sen é um autor que também procura resolver o problema da compensação das deficiências e rejeita, como John Rawls, o “welfarismo”, a abordagem fundada na noção de utilidade ou de grau de satisfação de preferências. Mas, com suas distinções, ele vai se destacar não só do igualitarismo utilitarista (deve-se igualar o bem-estar), mas também do igualitarismo de Rawls (deve-se igualar certos meios – especificamente, os chamados “bens primários” – para o bem-estar). Para Sen, a

²⁰ Sen, 1992: 211.

meta é igualar competências; Rawls negligenciaria a capacidade muito desigual de transformar os bens primários em funcionamentos (alimentação adequada, saúde, mobilidade etc.). Ou seja, Sen se distancia tanto de uma ênfase nos recursos como tais (só os leva em consideração no que diz respeito a seu impacto sobre as competências) quanto nos bens primários (só os levando em conta se estes bens promovem competências). Tentando “corrigir” as deficiências da métrica utilitarista e da de Rawls, o enfoque das competências representa a medida de algo “posterior” aos “bens” e “recursos” que uma pessoa usa para alcançar seus objetivos, e “anterior” às “utilidades” provenientes da satisfação experimentada por alcançá-los. Seguindo esta linha de pensamento, concluiremos inelutavelmente que a avaliação da qualidade de vida não pode, definitivamente, ser feita levando-se em conta apenas mercadorias ou rendimentos, que auxiliam no desempenho daquelas atividades; ou, como disse Aristóteles, em *Ética a Nicômaco*, o processo de adquirir riqueza não é evidentemente o que se busca, pois a riqueza é meramente útil na construção de outros bens. Quer dizer, não se pode assimilar competências e rendas: duas pessoas que têm rendas idênticas, podem – em função de diferenças interpessoais, de um meio ambiente econômico e social diferente – não ter as mesmas liberdades de agir e de ser. Em outras palavras, é preciso conceber o desenvolvimento como uma combinação de distintos processos, e não como uma simples expansão de uma magnitude aparentemente homogênea, tal como a renda ou a utilidade, mas em termos de “florescimento”, ou das “competências”, caras a Aristóteles.

Em sua tentativa de afirmar a possibilidade de lançar julgamentos de bem-estar a partir de uma base outra que a do voto, Sen é levado a defender uma abordagem mais substantiva do bem-estar. Quais seriam, precisamente, as circunstâncias que se deve levar em conta a fim de que a distribuição reflita tão fielmente quanto possível as escolhas individuais? As competências que deverão ser exercidas, a fim de que diversos indivíduos, portadores de diferentes concepções de vida possam, no mesmo grau, possuir os meios requeridos para executar seus projetos de vida, poderão, no entanto, variar de um indivíduo para outro. A avaliação do bem-estar permanecerá, em última análise, baseada na medida da utilidade que retira o indivíduo de seus funcionamentos realizados.

Nesse sentido, Amartya Sen não parece ter buscado abandonar a utilidade como medida do bem-estar. Se isto é verdade, seu mérito não teria sido o de propor uma real alternativa ao utilitarismo, mas de fundar a avaliação do bem estar sobre considerações outras que puramente monetárias. Seria um enriquecimento do modelo utilitarista, através da consideração de componentes sociais, ambientais e políticos, mais complexos para se avaliar, mas mais pertinentes que o mero consumo. Não é fácil traduzir tal teoria em política pública. De qualquer forma, o igualitarismo pode, quem sabe, admitir que a distinção entre escolha e circunstâncias não poderá jamais se encontrar perfeitamente encarnada numa teoria que se pretende aplicável num contexto de política pública. Com isso, ele seria capaz de melhor medir os custos morais relativos dos diferentes compromissos os quais as diferentes teorias terão de analisar, a fim de atingir o nível de generalidade requerido num contexto de política pública.

Conclusão

O presente texto intentou sublinhar a motivação tanto de John Rawls quanto de Amartya Sen: o desejo de determinar um conjunto irreduzível de necessidades dos indivíduos, no interior da sociedade. No entanto, se Rawls, confrontado com a questão da definição de um índice de repartição dos bens sociais primários no quadro de sua teoria, rejeita a hipótese da agregação das preferências individuais, renunciando – no processo da avaliação das regras que governam as escolhas coletivas – a qualquer medida do bem-estar social, Sen, por sua vez, não abandona a ideia de uma medida desse bem-estar: mesmo se adotamos uma perspectiva igualitarista, o problema da avaliação do bem-estar social continua existindo. Mesmo se admitirmos que a igualdade é o valor fundamental da justiça social, a etapa seguinte continua consistindo: qual o índice de bem-estar individual devemos igualizar? Para Sen, a única saída alternativa à economia do bem-estar vai consistir exatamente em recolocar em debate a hipótese da não comparabilidade das utilidades individuais. Mas com base no que poderíamos comparar os níveis relativos de vantagem ou de benefício de cada pessoa, buscando a igualdade do bem-estar, se esse bem pessoal não é suscetível de ser perfeitamente observado?

Podemos não estar de acordo com algumas aproximações feitas por Sen mas, de qualquer modo, parece claro que o mecanismo distributivo deve satisfazer vários axiomas, se pretende disponibilizar as condições necessárias para uma “igualização de recursos” para a população. O primeiro problema consiste justamente na dificuldade em consolidar uma base informacional que reúna não apenas um único indicador plausível, mas vários. Em seguida, é preciso ultrapassar uma apresentação dicotômica da pobreza, que descreve as situações individuais em termos de pobres e não pobres. É o que estamos tentando mostrar nessa primeira parte do segundo capítulo. É essencial sublimar essa divisão abrupta da população, de maneira a privilegiar, cada vez mais, as pesquisas sobre modelos multidimensionais de mecanismos distributivos, a serem operacionalizados dentro de uma perspectiva igualitarista. Se os recursos dos quais dispõe os indivíduos podem dar lugar, mesmo quando eles são iguais, a níveis de vida muito diferentes, então a estimativa do nível de vida necessita da utilização de critérios que levem em conta as condições de existência e de ação dos indivíduos, o que Sen, no quadro de sua teoria, chamou de “funcionamentos humanos” ou “competências”.

Referências

ARNSPERGER, C. & VAN PARIJS, Ph. (2000). *Ética econômica e social*. São Paulo, Loyola.

POGGE, T. “Can the capability approach be justified?”, *Philosophical Topics*, 30(2), 2002b, (pp.167-228), p. 179.

RAWLS, J. (1971) *A Theory of Justice*. Oxford: Oxford University Press.

_____ (1993) *Political liberalism*. Nova York: Columbia University Press, 1996.

SEN, Amartya. "Equality of What?", in S. McMurrin (org.), *Tanner Lectures on Human Values*. Cambridge, Cambridge University Press, 1980.

_____ *Inequality Reexamined*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1992.

_____ *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press 1999.

SOUSA, C. S. (2000) "Direito e Moral: Habermas e o modelo procedimental da teoria discursiva no universo pós-metafísico da justiça". *Dissertação de mestrado* (IFCH/UERJ).

Recebido em 31/03/2015

Aceito em 27/04/2015

Publicado em 30/04/2015

Azul É A Cor Mais Quente: discursos sobre o corpo, gêneros e sexualidades em fronteiras

*Alfrancio Ferreira Dias **
*Anselmo Lima de Oliveira ***

Resumo:

O objetivo central deste texto foi revisitar as abordagens de corpo, gênero e sexualidades, para problematizar e desconstruir estereótipos no campo da educação e nas relações sociais. Metodologicamente, nosso foco foi desenvolver uma análise e discussão sobre o filme *La vie d'Adèle* (2013), dirigido por Abdellatif Kechiche e lançado no Brasil como *Azul é a cor mais quente*, no qual estão inseridas questões sobre corpo, gênero, sexualidades, tomando com base estudos Pós-críticos. Espera-se com esse texto que as discussões acerca do corpo, gênero e sexualidades avancem no campo da educação, questionando a forma pela qual o significado do corpo está sendo construído, para que possamos desvinculá-lo das demarcações do sexo/gênero ou dos dispositivos da sexualidade, que tendem a controlar ou normatizar o corpo no processo de construção com discursos heteronormativos.

Palavras-chave:

Corpo. Gênero. Sexualidades.

Abstract:

The central aim of this paper was to revisit the approaches about body, gender and sexuality in order to question and deconstruct stereotypes in education and in social relations fields. Methodologically, our focus was to develop an analysis and discussion about the movie *La vie d'Adèle* (2013), directed by Abdellatif Kechiche and released in Brazil as *Blue is the hottest color* in which it is possible to engage issues of body, gender and sexuality based on post-critical studies. It is expected that with this text the discussions about body, gender and sexualities advance in the field of education, questioning the way in which the meaning of body is being built so that we can unlink it from the boundaries of sex/gender or from the devices sexuality, which tend to control or regulate the body in the construction process with heteronormative discourses.

Keywords:

Body. Gender. Sexualities.

* Doutor em Sociologia (UFS). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Sergipe. Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre a Mulher e Relações Sociais de Gênero (NEPIMG/UFS). Desenvolve Estágio de Pós-doutoramento junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sendo bolsista do Programa Nacional de Pós-Doutorado – PNPd/CAPES.

** Mestrando junto ao Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Especialista em Políticas Públicas em Gênero pela Universidade Federal de Sergipe, Brasil (2013).

Introdução

Como identificamos uma pessoa? Como fomos “programados” pelos mais diversos organismos institucionais presentes nas sociedades, a resposta é simples e fácil: a partir da dicotomia masculino e feminino. A *priori* é dessa forma que identificamos uma pessoa. Essa identificação está amplamente relacionada às representações apreendidas socialmente a partir de um discurso heteronormativo. Cabelos longos, batom – este pode ser rosa, vermelho, marrom, verde, azul etc. -, maquiagem na face, atualmente uma *tattoo* – no entanto, mais delicada -, uma calça jeans mais justa etc. são representações da feminilidade; calça mais folgada – na atualidade, devido à influência artística, está mais arrojada -, cabelos curtos – alguns carecas -, camisas com cores não tão fortes etc., enfim, aqui estão algumas representações da masculinidade. Assim, masculinidades e feminilidades foram construídas para demarcar os corpos, o gênero e os lugares de homens e mulheres na sociedade, excluindo os que não se enquadravam nesses moldes ou os que estão em *fronteiras*.

Dizem/dizemos: “Olha os trejeitos dele. Estanho, não?!”; “Como ela anda igual a um homem. Mulher tem que ser feminina”. Para além da vestimenta, somos capazes de identificar uma pessoa pelo modo de falar, de gesticular, pelo timbre de voz etc. Tudo isso mediante a construção biológica que nos foi apresentada/passada desde a infância na escola, na igreja, no lar, no passeio, na rua, no ponto de ônibus, dentro do carro, de bicicleta, na periferia, no centro da cidade, nos bailes, no cinema – este, meio que sussurrando -, na mesa de bar, no jogo de futebol, no queimado, na ginástica rítmica, na varanda do apartamento, no cabeleireiro, na manicura, pescando, surfando etc. Quando entramos num ambiente, mesmo contendo as mulheres como maioria, o comum é falarmos: “Bom dia a todos”, nunca a todas. Com o argumento ou a desculpa de se utilizar a licença poética, os compositores escrevem no masculino, bem como a forma escrita está possuída dessas representações, estando relacionadas ao corpo, gênero e sexualidades. Com esses exemplos pretendemos trazer para o debate questões “naturalizadas” no nosso cotidiano ou tidas como “normais”, para que possamos avançar na discussão dessas temáticas, como elas nos exigem, compreendendo que temos avançado muito na análise do corpo, gênero e sexualidades como campos empíricos, mas ainda com um olhar naturalizado para uma representação do corpo masculino e feminino, num plano biológico. É esse último que cabe questionar, problematizar, desconstruir e reconstruir.

É necessário entender o corpo, gênero e as sexualidades como um produto *na* e *da* cultura. Consideramos também que essa reflexão constitui um desafio para todos que se interessam pela ampliação dos estudos do corpo, criando um campo discursivo para a análise da contribuição desses estudos relativos à ruptura da naturalização do corpo, tão presente nas práticas sociais. Esse desafio está posto para as formas, os usos e a representação do corpo pela sociedade, visto que a classificação, o uso, a legitimidade e a doutrinação tendem a pôr o corpo num lugar em que as relações de tempo e espaço são determinantes para sua produção histórico-cultural.

O texto traz um investimento teórico desenvolvido nos últimos anos, influenciado pelos estudos Pós-críticos, a partir da perspectiva de que a linguagem e os processos significação influenciam a produção do conhecimento. Conforme Silva (2010), a Teoria Pós-crítica questiona a centralidade e a conscientização da teoria crítica, que por muito tempo se pautou na ideia de classe social e na autonomia do indivíduo, focalizando nos aspectos da cultura, da diferença, das representações e dos discursos, na medida em que com as Teorias Pós-críticas o “mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade” (SILVA, 2010, p. 149). Assim, a Teoria Pós-crítica contribui para pensarmos as questões sobre corpo, gênero e sexualidade no campo da educação e nas relações sociais, pois problematiza as normatizações e as construções de ideias pré-estabelecidas para pensar uma formação cultural, como por exemplo, a ideia de corpo normatizado, escolarizado, binário ou civilizado. Nessa perspectiva, nosso objetivo foi revisitar as abordagens de corpo, gênero e sexualidades, para problematizar e desconstruir estereótipos no campo da educação e nas relações sociais. Metodologicamente, nosso foco será uma análise e discussão sobre o filme *La vie d'Adèle* (2013), lançado no Brasil como *Azul é a cor mais quente*, no qual estão inseridas questões sobre corpo, gênero, sexualidades.

Azul É A Cor Mais Quente

O filme francês *La vie d'Adèle* (2013) foi dirigido por Abdellatif Kechiche e ganhador da Palma de Ouro em Cannes, em 2013. O longa-metragem (baseado no romance gráfico *Le Bleu est une couleur chaude* (2010) de Julie Maroh), conta a história de uma adolescente estudante que se descobre lésbica e sofre as mais brutais discriminações.

O filme em tela se propõe a subverter a dominação que esse tipo de tecnologia – o cinema - impõe. Sendo, sem dúvida, mais um artefato inclinado ao discurso do entretenimento, as películas – hoje digitais – detêm poder, não em si – propriamente falando -, mas naquele que roteiriza. Vez em quando, os mais ousados – perdão ao pleonasma – ousam e lançam, por meio do telão, debates oportunos e, às vezes, tardio. As tecnologias jamais poderiam ficar de fora do campo da dominação e na leitura de Paraíso (2007), visam ao governo de indivíduos e populações, pois são programas pré-definidos.

Analisamos as questões sobre corpo, gênero e sexualidades a partir da perspectiva Pós-crítica do currículo escolar. Para isso, utilizamos os conceitos de identificação de Silva (2003); corpo de Le Breton (2003, 2007), sexualidades de Popkewitz (2002) e Foucault (2014); tecnologias e currículo de Paraíso (2007); as culturas de Santomé (1995) e gênero de Louro (2010) e Butler (2010).

A sexualidade na sociedade, conforme Heilborn (2011) está plenamente marcada pelas diferenças de gênero. Dessa forma, gênero é, de fato, o modo como construímos representações sobre ser homem e ser mulher. Portanto, as identidades masculina e feminina não são construções biológicas, mas culturais, nas quais as diferenças de gênero são as estabelecidas por meio de relações sociais. O que define o sexo está relacionado ao fator biológico, enquanto gênero está vinculado a uma implicação

cultural e social, o que leva a uma diferenciação entre o papel desempenhado por mulheres e homens, dentro da sociedade (MACHADO, 1998).

Assim, nossa compreensão de gênero perpassa pela reflexão do gênero como uma categoria de análise histórico-cultural (SCOTT, 1995), estabelecida pelas experiências (THOMPSON, 1981), visto que o gênero é “tanto o produto quanto o processo de sua representação” (LAURETIS, 1994, p. 211), abrangendo os significados construídos da identidade do “outro” dentro de determinado lugar, bem como o papel atribuído por cada indivíduo dentro das relações que são construídas neste lugar. Entende-se que a partir da significação poderemos perceber a valorização significativa do diferencialismo, da afirmação política das diferenças, dos processos identitários e de igualdades, ou seja, o conceito de gênero passaria a chamar a atenção para a diversidade ou as “diferenças dentro da diferença” (DIAS, 2014, p. 57). É a partir dessas premissas que adentramos em *Azul é a cor mais quente* (2013).

“Sou mulher e conto a minha história”. Na sala de aula, uma adolescente lê em voz alta trechos do livro *La Vie de Marianne*, de Pierre Carlet Chamblain de Marivaux. Tal obra, escrita no século XVIII, relata as desventuras amorosas e sexuais de uma jovem francesa, fazendo uma analogia da protagonista Adèle, descrita no filme em tela. Nas primeiras cenas do filme percebe-se uma certa naturalidade na leitura de um livro cujo tema aborda a sexualidade, numa sala de aula de uma escola repleta de adolescentes francesas/es. No Brasil, as questões de gênero e sexualidade não são discutidas abertamente em sala de aula, dando a impressão que existem dois mundos: o mundo escola, onde discutir sexualidade é proibido; e o mundo extraescola, onde os adolescentes tratam este assunto com naturalidade e uma abertura considerada.

Mais recentemente, nas análises que consideram também as dimensões do gênero, da sexualidade ou da raça, aprende-se, no currículo oculto, como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia. (SILVA, 2003, p. 79).

É no currículo oculto que se aprende a ser homem, mulher, heterossexual e homossexual, ou em fronteiras como os assexuados, visto que o “currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2003, p. 78). Dessa forma, o que nos interessa saber é como as questões inseridas nas práticas escolares de maneira informal são trabalhadas.

Foucault (2014) descreve que gênero é a construção social das diferenças entre homens e mulheres e que as relações de gênero são moldadas por determinantes culturais, religiosos, históricos, ideológicos, étnicos e econômicos, diferindo de um lugar para outro, num mesmo momento e mudam ao longo do tempo, num mesmo lugar. Este conceito está fundamentado na Teoria Pós-crítica e difere do aleijamento da crítica marxista, uma vez que esta corrente – mesmo trazendo diversas contribuições a respeito da análise social – não se espalhou sobre o “modo de entender a constituição dos sujeitos sociais

[...] ao entendimento de poder". (FURLANI, 2011, p. 49). Relacionando esses determinantes culturais com sexualidade, é possível pôr a lente com uma maior precisão para analisá-lo:

Se pensarmos sobre a sexualidade, por exemplo, podemos compreender que seus significados estão entrelaçados com sistemas culturais: argumentar que as divisões masculino vs. feminino são genitais e devidas aos cromossomos ou aos hormônios deixa se ver que essas características são discursivamente selecionadas de uma forma que liga fronteiras sexuais com questões de reprodução, uma estratégia que historicamente serviu para conservar as mulheres em seu lugar "apropriado" (POPKEWITZ, 2002, p. 183).

Em outro texto discutimos a representatividade do corpo na escola e como a escola educa os corpos nas práticas escolares (DIAS, 2014), partindo da perspectiva de que as questões de gênero e do corpo é um campo de relações de poder, que influenciam as experiências e expectativas de representação do erotismo, do desejo e da sexualidade de meninos e meninas, de homens e mulheres. O argumento que discutimos naquele texto foi sobre como o controle da sexualidade contribui para o enfraquecimento do enfrentamento às normas sociais pré-estabelecidas e que só atendem a um único público, o heterossexual. Com bem discutia Foucault (2014, p. 116) sobre o "dispositivo da sexualidade", articulando a ideia de que esse dispositivo "tem, como razão de ser, não reproduzir, mas o proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global".

Percebe-se, também, que no campo das interações sociais, as masculinidades e a feminilidades são ressignificadas num processo complexo, no qual as relações nas práticas educativas influenciam o significado atribuído às diferenças entre os corpos. Assim, como aconteceu nas cenas retratadas no filme.

Adèle (Adèle Exarchopoulos), uma estudante adolescente, circula em um mundo de cultura conservadora. Em casa a garota mantém um diálogo restrito com os pais; na escola faz parte de um grupo de colegas e, após flertar com um jovem da escola, inicia um relacionamento hetero que se dissipa rapidamente, devido às dúvidas inerentes à adolescência. Emma (Léa Seydoux), por sua vez, é uma jovem estudante de Belas Artes, vive em um ambiente mais liberal e já se define lésbica.

Imagem 1: Adèle e Emma no filme



Fonte: www.google.com.br

Após algumas conversas e flertes, Adèle decide namorar um jovem estudante. Assim, a fim de estreitar o relacionamento, eles resolvem marcar um encontro no centro da cidade. Ao cruzar as ruas do centro, Adèle – perplexa com a cena a sua frente – se depara com um casal de lésbicas.

O novo se apresenta a Adèle. Diante do casal de lésbicas, ela consegue enxergar apenas a jovem branca de cabelos lisos, curtos e azuis. Ao passar uma pela outra, nas ruas de Paris, os olhares se cruzam fixamente. Ainda meio embaraçada, Adèle segue em frente, mas aquilo fora suficiente para provocar uma mudança interior e repentina.

O frenesi emocional absorto em Adèle sugere uma subjetividade incipiente, onde essa “Subjetividade” sugere “a compreensão que temos sobre o nosso eu” (WOODWARD, 1997, p. 55), pois ter uma compreensão sobre nós mesmos envolve pensamentos e emoções conscientes ou inconscientes, na medida em que a “subjetividade inclui as dimensões inconscientes do eu, o que implica a existência de contradições” (WOODWARD, 1997, p. 55). O que fica evidente quando Adèle entra em contradições, ao ponto de, à noite, ter sonhos eróticos com Emma, mesmo namorando o jovem estudante.

Quando somos rejeitados? Uma hipótese de exclusão está relacionada às questões culturais. Cada grupo estabelece seus códigos, formando, assim, sua cultura. As pessoas que se encaixam e se identificam com esses padrões são partícipes da cultura implementada para aquele grupo. Assim, quando algum elo é rompido, logo o sujeito causador é excluído daquela cultura.

Enquanto se mantinha dentro dos padrões estabelecidos pelo grupo de colegas da escola, Adèle era respeitada e aceita. E o padrão – no caso em tela – era ser hetero. A partir do instante em que Adèle decide romper com o padrão estabelecido – dando fim ao namoro com o jovem estudante e assumindo um relacionamento com Emma -, logo é ridicularizada e expulsa do grupo de colegas da escola. Nessa passagem é importante ressaltar duas questões. A primeira diz respeito ao entendimento do que é cultura. A segunda está relacionada a questões de dominação. Antes é preciso entender que a concepção elitista de cultura foi combatida, uma vez que estava ligada ao domínio político e econômico.

Dessa forma, para os Estudos Culturais o termo cultura é dinâmico, “a cultura é entendida como um campo de luta em torno da significação social. Ela assume um papel constituidor e não apenas determinado; um papel de produção, e não de produto”. (PARAÍSO, 2004, p. 57).

Propomos, então, o questionamento ao “lugar” e o “não lugar” do corpo, do gênero e da sexualidade a partir dos sentidos e das significações culturais, visto que acreditamos que as interações sociais e os processos de identificação desestabilizam, alteram e resignificam o corpo no decorrer das mudanças na relação do tempo e do espaço. Assim, é por meio das relações sociais – hierarquizadas e de poder – que as questões culturais perpassam pelo campo curricular. Paraíso destaca que “Comumente, essa cultura eleita está relacionada aos grupos culturais que exercem poder” (PARAÍSO, 2004, p. 57). Dessa forma, é possível compreender que a exclusão de Adèle do grupo de colegas da escola é, sem dúvida, um modo de exercício de poder.

Se tal discussão circunda a escola, como podemos, então, entender esse processo de dominação? Bourdieu (1975) ressalta que a dominação, dentro da escola, funciona como um mecanismo de exclusão ou, até mesmo, como discursos normatizadores (FOUCAULT, 2014). Tal dominação aparece nas práticas escolares quando se destaca o “normal” e exclui o “diferente” a partir de um perfil social tido como certo e, reproduzido paulatinamente no cotidiano escolar. Segundo Silva (2010) existe uma cultura dominante exercida por meio do currículo escolar e através do código cultural. Esse código circula entre as crianças das classes dominantes, pois convivem, o tempo todo, nesse código. Isso tudo é natural para elas, já que esse é o ambiente nativo. Entretanto, as crianças das classes dominadas não compreendem esse código, pois é indecifrável para elas.

“Lésbica desgraçada!”. “Vá chupar buetas!”. “Putal!”. Após percebem a presença de Emma nas proximidades da escola, as colegas do grupo começam a hostilizar a jovem Adèle. A inquisição é tão hostil que Adèle – não suportando tamanho constrangimento – parte para a agressão. Ao ser retirada pelo amigo daquele ambiente nefasto, Adèle, ainda assim, continua a ser agredida verbalmente pelas colegas.

Talvez caiba, aqui, uma breve análise sobre ideologia. O que faz com que o grupo de colegas de Adèle tome atitudes tão irracionais? Será que a ideologia transpassa pela discriminação? Essas ações reforçam o controle para a manutenção do grupo? Althusser (1983) garante que as crenças que nos fazem entender as estruturas sociais como aceitáveis são denominadas de ideologia. Logo, a escola torna-se o eixo central, pois quase toda a população – durante um longo período da vida – passa por ela. Assim, é por meio do currículo que a escola age ideologicamente. Silva (2003, p. 32) evidencia que “a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar”.

Dizem que “Não há mal que não traga o bem”. A partir da decepção sofrida, Adèle decide assumir, definitivamente, o relacionamento com Emma. Assim, passam a frequentar lugares comuns. No entanto, dois ambientes necessitam ser contemplados: a casa dos pais de Adèle e a casa dos pais de Emma. Naquele existe uma cultura tradicional, onde Adèle não tem abertura para informar sobre a orientação sexual; neste, Emma desfruta de um ambiente mais liberal, onde consegue dialogar com os

pais. Então, qual a fronteira entre ser tradicional e ser liberal? Judith Butler em *Frames of war: whom is life grievable* (2010) escreve em resposta à guerra contemporânea, com foco em modos culturais de regulação afetivas e éticos através de um enquadramento seletivo e diferencial de violência.

O 'ser' do corpo ao que essa ontologia refere é aquele que é sempre entregue aos outros, às normas, às organizações sociais e políticas que desenvolveram historicamente, a fim de maximizar a precariedade para alguns e minimizar a precariedade para os outros. Não é possível primeiro a definir a ontologia do corpo e, em seguida, para se referir às significações sociais o corpo assume. Em vez disso, seu corpo tem de ser exposto a elaboração e a forma social, e isso é o que faz a ontologia do corpo de uma ontologia social. Em outras palavras, o corpo é exposto a forças sociais e políticos articulados, bem como a alegações de sociabilidade - incluindo a linguagem, trabalho, e desejo - que tornam possível a persistência do corpo e seu desenvolvimento (BUTLER, 2010c, p. 2-3, nossa tradução).

Para a autora, essas significações sociais que nossos corpos precisam assumir, torna a vida sofrível, a partir de um esforço para uma sociabilidade heteronormativa e ser alcançada. Assim, os assuntos são constituídos através de normas que, por sua reiteração, produzem e mudam os termos pelos quais assuntos são reconhecidos.

Nas cenas do filme, aqui comentado, fica claro que Adèle mantém uma comunicação amistosa com os pais. Mas, por que será? O que leva uma filha a essa retração? Quem falhou? Se é que alguém falhou. A partir de que instante as falas entre eles foram se esvaindo? Por que a família de Emma aceita o relacionamento entre as garotas? Por que tudo parece tão natural para os pais de Emma? Será que sempre foi assim? Ou será que existiram conflitos entre Emma e os pais, no início? Talvez não consigamos responder a todas essas questões, mas podemos espreitar alguns indícios capazes de nos conduzir a alguns caminhos, ou não. Também não precisamos sofrer pelas ausências das respostas. O que precisamos ter em mente é que devemos nos esmerilhar à busca dos entendimentos. Assim, tentar entender o que seja tradição já se traduz numa pista. Tomando a letra de Hobsbawm e Ranger apud Hall (2006) diz que "Tradição inventada significa um conjunto de práticas..., de natureza ritual ou simbólica, que buscam inculcar certos valores e normas de comportamentos através da repetição, a qual, automaticamente, implica continuidade com um passado histórico adequado" (HALL, 2006, p. 54).

Mas, não podemos tomar a tradição como algo ruim, como alguns fazem. A tradição somente se deteriora quando destoa das questões humanitárias, como: subjugar alguém por causa da cor da pele, por conta da orientação sexual, pelo timbre da voz, pelo lugar que reside, pelo nível de escolaridade etc. Se para Hall (2006) tradição é repetição de normas, imagine se repetíssemos, todos os dias, ações capazes de compreender o outro, ainda que as opiniões divergissem; se, como cegos, não enxergássemos a cor do próximo, mas suas atitudes; se puséssemos freios à nossa língua – muitas vezes ferina – e déssemos voz aos nossos ouvidos, buscando analisar e compreender as falas. Assim, o que hoje decreta a quebra de paradigmas, amanhã pode e/ou torna-se tradição. Para Butler (2010c), estas condições normativas da

sociedade para a produção do sujeito, torna uma "ontologia" contingente, de tal forma que a nossa própria capacidade de discernir e de nomear o "ser" do sujeito é dependente normas que facilitam esse reconhecimento, em outras palavras, tradicionalmente, a sociedade utiliza normas para classificar todos e é com base nelas que o sujeito torna-se reconhecido ou "aceito" socialmente. Assim, corpos incivilizados ou que não aderem às normas são questionados e perseguidos por se diferenciar ou por estar em fronteira.

Quem são os proprietários dos nossos corpos? Temos, na totalidade, direito sobre nossos corpos? Esses questionamentos estão presentes em *Azul é a cor mais quente*, no qual buscaremos pensar e debater algumas questões sobre o corpo. Nessa perspectiva, o discurso sobre o corpo é tão evidenciado e, repetida vezes, passado através de diversos veículos, que "encarnamos" a ideia de que ele não nos é próprio. O medo – tão disseminado nas religiões, nas ciências biológicas, nas leis etc. – tornou-se tão proprietário dele ao ponto de sujeitá-lo, criando em nós uma negligência associada à alienação, ao ponto de não o entendermos como nosso. A transgressão, o pecado e a punição foram tão bem articulados que nos desprendemos do corpo e o entregamos às instituições, aos argumentos, aos outros, menos a nós.

Foucault (2014) – destoando do discurso biológico - põe o corpo no centro do debate, possibilitando outras compreensões, sem esgotá-las e dissociado da altivez das correntes do passado. Pouco evidenciado nas teorias críticas, porém retomado nas análises pós-críticas, o corpo centra-se no processo de construção pedagógica. Assim, o corpo "anormal" transita na sociedade – entre os olhares desconfiados -, mas são rejeitados/ignorados, pois não estão dentro do padrão preestabelecido e preconceituoso.

Aqui, o porquê do nosso ingresso nos estudos de gênero, corpo e sexualidades. Não pomos nossos pés na Pós-crítica pelo modismo inocente e infantil, mas pela forma como são conduzidos os argumentos e discussões. Onde, à nossa leitura, aproxima-se de uma verdade – não hegemônica, pela repetição do discurso – mais adjacente à equidade. E essa terra o marxismo não conseguiu ou não se propôs pisar. Entretanto, não concebo uma teorização absoluta. Todas, acredito, são suscetíveis a desencontros e Louro (2007, p. 215) se posiciona bem ao afirmar que "empreender tal escolha teórica implica lidar com contradições", mas temos a necessidade de nos desconstruirmos como pesquisadores para podermos refletir sobre os problemas sociais de forma mais plural, principalmente, no que se refere ao discurso sobre o corpo e suas diversas formas de significação.

Em *Sociologia do Corpo* (2007), Le Breton compreende o corpo como um fenômeno "social e cultural", em que a corporeidade humana é carregada de motivos simbólicos que repercutem nas representações e imaginários sociais. Como o corpo é "existencial", segundo o autor, na escola a expressão corporal também é mutável, volúvel e fragmentada a partir das experiências e estilos de vidas dos indivíduos que ali convivem.

Os cerca de dez minutos de sexo – mesmo sendo o chamariz àqueles ávidos somente por sexo, desnudos do que está por trás das cortinas do filme – evidencia que, de fato, o corpo é do sujeito. Dessa forma, tarefa difícil é nos desvencilharmos dos preceitos hegemônicos e acessarmos o pensamento

Pós-crítico, ao discernir que os discursos são responsáveis pela construção da identidade do sujeito e, nisso, Beauvoir (1967) provoca e prescreve que “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”.

Para tanto, precisamos ter paciência e cautela ao lançarmos essas ideias àqueles que, ainda, não tiveram essas leituras. Lembremos que outrora estávamos nessas mesmas condições. Uma dose muito intensa pode provocar reações adversas. Assim, as táticas e estratégias são sempre bem vindas, evitando, assim, o afugentamento. Porém, não podemos nem precisamos andar a passos de tartaruga. É o que faz Butler (2010a), quando questiona a forma pela qual o corpo foi construído, com demarcações imposta pela perspectiva do sexo/gênero, que propõe, por um lado, a estrutura binária do sexo e, por outro, a coerência interna do gênero. Para ela, foram despejados na sociedade “discursos heterossexuais compulsórios” a partir da regulação, principalmente, quando fazendo crítica à significação cultural que fixa a representação do corpo heteronormativo. O corpo passa então a ser visto como um conjunto de “fronteiras” individuais e coletivas, demarcada politicamente, que questionam as representações de gênero.

Ao compreenderem que seus corpos – o de Adèle e o de Emma -, verdadeiramente, eram seus, elas se aventuram na paixão, se possuem, se amam, desfocando das opiniões alheias, do mundo externo e manipulador. Começam a frequentar ambientes comuns e distantes de preconceitos, ainda que um mundo diminuto.

Considerações finais

Infere-se que as discussões acerca do corpo, gênero e sexualidades avançam em algumas áreas do conhecimento e em outros ainda permanecem como tema com menos significância, sob diferentes perspectivas interpessoais dos investigadores. Nesse sentido, como o corpo é existencial, ele necessariamente, muda e se fragmenta a partir das experiências. Assim, é importante questionar a forma pela qual ele está sendo construído, para que possamos desvinculá-lo das demarcações do sexo/gênero ou dos dispositivos da sexualidade, que tendem a controlar ou normatizar o corpo no processo de construção com discursos heteronormativos.

Após o *The end*, ficamos pensando sobre a continuidade. Isso! As colegas de sala de aula de Adèle continuariam pensando e agindo da mesma forma? Será que, com o passar dos dias, elas iriam tentar uma aproximação com Adèle? O livro lido em sala de aula – *La Vie de Marianne* – não transpassaria as paredes? Saltando ao meu mundo, pensei: Por que temos tanto dificuldade em aceitar as diferenças? Por que somos tão impositivos, intolerantes e ignorantes?

“Aí é outra coisa!”. Enquanto nossa colega criticava a homossexualidade, fiz o seguinte questionamento: O que você acha do domínio masculino sobre o feminino? Ela, de pronto, respondeu: Na vida moderna atitudes machistas devem ser rejeitadas, já que as mulheres têm os mesmos direitos que os homens. Continuei: Você não acha que os homossexuais têm os mesmos direitos que os heterossexuais? Ela parou, pensou e disse: Aí é outra coisa!

Referências

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo II: a experiência vivida**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967. Tradução de Sérgio Milliet.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Rio: Francisco Alvez, 1975.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010a.

BUTLER, Judith. **Corpos que Pesam: sobre os limites discursivos do "sexo"**. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

BUTLER, Judith. **Frames of War: when is life grievable?** New York: Verso, 2010c.

DIAS, Alfrancio Ferreira. **Como as escolas educam corpos nas práticas pedagógicas**. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, nº 12, vol. 07, 2014a, pp. 103-112.

DIAS, Alfrancio Ferreira. **Representações sociais de gênero no trabalho docente: sentidos e significados atribuídos ao trabalho e à qualificação**. Vitória da Conquista/BA: Edições UESB, 2014b.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Graal, 2014.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual em sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

HEILBORN, Maria Luíza; ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andréa (Orgs.). **Gestão de políticas públicas em gênero e raça – GPP – GeR: módulo V**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2011.

LAURETIS, Teresa de. **A tecnologia de gênero**. In: HOLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica cultural**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo: antropologia e sociedade**. 6ª ed. Campinas: Papiрус, 2003.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2007.

LOURO, G. L. **A escolarização dos corpos e das mentes**. In: LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 11. ed. Petrópolis(RJ): Vozes, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas**. **Educação em Revista**. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. N. 46, dez, 2007, p. 201-218.

MACHADO, Lia Zanota. **Gênero, um novo paradigma?** **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 11, 1998.

PARAÍSO Marlucy. **Contribuições dos Estudos Culturais para o Currículo**. *Presença Pedagógica*, v.10, n.55, Belo Horizonte: Dimensão, jan./fev., 2004. (p.53-61).

PARAÍSO, Marlucy A. Tecnologias de Subjetivação. In: PARAÍSO, Marlucy A. ***Currículo e Mídia Educativa Brasileira***: poder, saber e subjetivação. Chapecó: Argos, 2007. (pp. 163-186).

POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. ***O Sujeito da Educação***: Estudos Foucaultianos. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002. (pp. 173-210).

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Vol. 20, n. 2, jul/dez, 1995, p. 71-99.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais/Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 8. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

Recebido em 08/04/2015

Aceito em 27/04/2015

Publicado em 30/04/2015

Intolerância e cidadania: os direitos fundamentais e a questão racial no Brasil

Anderson de Jesus Santos*
José Marcelo Domingos de Oliveira**

"O mal triunfa quando os homens bons não fazem nada".
(Edmund Burke, século XVIII)

Resumo:

O presente texto analisa a questão do racismo no Brasil, com foco na busca da percepção da sociedade contemporânea acerca da prática de racismo. Esforço que permite exemplificar algumas manifestações de preconceito, tais como: etnia, sexo, classe social e, isso implica na construção da distinção entre discriminação, preconceito e racismo. Logo, a argumentação é desenvolvida sob o ponto de vista dos estereótipos, ou seja, manifestações sutis, obscuras, por onde se "mascara" e "esconde" a negação da identidade dos afrodescendentes. Assim, o trabalho objetiva apresentar algumas contribuições no âmbito do Direito em consonância com a história do racismo e, contudo, relacionar a algumas mazelas sociais da contemporaneidade, de modo a nortear o labor na perspectiva constitucional, histórica e cultural do cenário brasileiro, adentrando ao discurso e práticas sociais.

Palavras-chave:

Racismo; preconceito; discriminação; estereótipos.

Abstract:

This paper examines the issue of racism in Brazil, focusing on search perception of contemporary society about the practice of racism. Effort that allows exemplify some manifestations of prejudice, such as ethnicity, gender, social class, and this means building the distinction between discrimination, prejudice and racism. Therefore, the argument is developed from the point of view of stereotypes, ie, subtle manifestations, obscure, where is "masks" and "hides" the denial of the identity of African descent. Thus, this paper aims to present some contributions under the Law in line with the history of racism and yet relate to some social ills of contemporary, to guide the work on constitutional perspective, history and culture of the Brazilian scene, entering the speech and social practices.

Keywords:

Racism; prejudice; discrimination; stereotypes.

* Graduando do 3º período do curso bacharelado em Direito da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – (AGES).

** Doutor em Ciências Sociais (UFRN) e mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Introdução

A ideia de racismo – como se apresenta na atualidade, obteve seu surgimento acerca da diversidade racial e cultural dos diferentes povos, especificamente a partir de 1531 (COTRIM, 2001). Com o advento da escravidão, sem dúvida, contribuiu grandemente no tocante a desigualdade racial, que se encontrava calcada na exprobração contra os negros, repreensão e na noção de superioridade dos dominantes. Todavia, é indiscutível que em tal cenário o negro é considerado inferior em relação ao branco. Essa ideia é resultado do Brasil colonial e imperial, assentado da política hierárquica dominante, como um meio de exercer seu poder sobre os escravos, preponderantemente por uma arbitrariedade inigualável processada pela elite social. Além disso, o conteúdo representativo do negro na sociedade estava intrinsecamente ligado a um preconceito de cor, raça e classe, tremendamente onerado. Não havia assistência social, nem menos estatal, em virtude de que as relações raciais da época tinham-se transformado em mundo de seleção estereotipável, em que os interesses particulares dos dominantes exerciam prevalência em detrimento dos escravos que vivia em condições desfavoráveis, ou seja,

Em suma, a sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre seus ombros a responsabilidade de reeducar-se e de transformar-se para corresponder aos novos padrões e ideais de homem, criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e do capitalismo (FERNANDES, 1965, p.05).

E, em relação à contemporaneidade, percebe-se que, o racista nega que possui essa prática exacerbada, ao qual possibilita nas inúmeras mortes cruéis assentada na avaliação exterior do indivíduo e nas condições socioeconômicas perante a sociedade. Apesar de vivermos em um Estado Democrático de Direito que elucida a dignidade humana como fundamento constitucional, este também inerente a qualquer cidadão, ou seja, independente de previsão constitucional, a dignidade da pessoa humana é atributo de todo ser humano, independente de origem, cor, sexo, etc. Está presente na natureza humana e existe, por si só. Contudo, será aclarado que este fundamento continua sendo deixado de lado em uma realidade sociocultural totalmente às avessas.

Embora, a civilização tenha progredido em diversos aspectos socioculturais, não se pode olvidar que, apesar de mitigada, a situação do negro hoje não é muito diferente daquela em outrora. Atualmente, é presenciada uma exacerbação desenfreada para com os não afortunados, e, sobretudo, no sentido de vilipendiar a dignidade humana. Em regra, nenhum ser humano pode ser proprietário de outrem, pois viola o princípio da dignidade humana, expresso na Constituição Federal de 1988, art. 1º inciso, III. Assim, mesmo que tal princípio positivado tenha incidido algumas melhorias para com a classe negra contemporânea, em épocas passadas a civilização ocidental não tinha a concepção de equidade racial, prevalecia à ideia de inferioridade contra os negros, a subordinação que produz desvantagens raciais, entre outros.

Desvantagens da população negra

Primeiramente, é pertinente salientar que, o preconceito racial e a discriminação foram marcados por episódios que revelam e apontam para o descaso sobre grupos historicamente destrinchados em todas as sociedades. Observa-se que isso veio acompanhando os negros até os dias atuais, por conta de preconceitos automáticos que ocasionou diversos estereótipos negativos, com o propósito de considerá-los indignos e inferiorizados perante a civilização. Nesses termos, afirma Hasenbalg:

o preconceito racial e a discriminação são duas coisas diferentes. O primeiro se diz respeito aos sentimentos deformados, que se veem acoplados à natureza humana, na qual se enquadra no pensamento que ainda existe superioridade racial, entre brancos e negros. Já o segundo, prepondera nas atitudes dos coautores, no convívio social, na intolerância racial, etc. (HASENBALG, 1979, p.54)

Sabe-se que, o Brasil foi o último país do mundo a abolir o trabalho escravo de pessoas de origem africana, através da Lei Imperial n. 3.353, de 13 de maio de 1888. Com o fim da escravidão, houve ascensão nas desigualdades sociais, os ex-escravos tornaram-se, de maneira geral, marginalizados em relação ao sistema econômico vigente (FERNANDES, 1965). Por força disso, o racismo se avolumou, principalmente, entre o norte e sul, o que justificou a entrada de imigrantes europeus, numa tentativa de “branquear” a população nacional, durante as últimas décadas do século XIX e início do século XX, ou seja, Lilia Moritz Schwarcz (1996, p. 178) observa que: “[...], se existe uma teoria que é de fato criada no Brasil, é a teoria do branqueamento, de inícios do século [XX]”. Assim, depreende-se que, o mito da democracia racial, em todo o contexto sociológico estava vivo e era aceito de modo pleno, em um país que, com enormes desigualdades socioeconômicas, a vasta discriminação racial, as condições de vida precárias estavam em encargos com a população negra.

Os negros não alcançaram a isonomia com empregos, moradias, acesso à educação de qualidade, as diferenças entre brancos e negros em termos de acesso à justiça, métodos ineficazes de inclusão social e integração racial e social. Com efeito, fora construído um sistema carcerário brasileiro abarrotado de negros e o mercado de trabalho sem eles. As prisões no Brasil, de acordo o relatório da ONG *Human Rights Watch* (sobre violações dos direitos humanos no mundo) estão em condições desumanas, são locais de tortura (física e psicológica), violência, superlotação. Nesse sentido, tornou-se notório o quanto ainda o Brasil precisa evoluir e efetivar os direitos fundamentais da Constituição Federal de 1988.

Por conta de tantas atrocidades que rodearam a população negra em todo o mundo, servidões árduas em que eram obrigados a cumprir para seus senhores em época de escravidão, no Brasil não foi diferente. Como resultado, em todo âmbito social contemporâneo ainda existe marcas e, por sinal, são incictrizáveis, na medida de uma superioridade existente em desfavor dos negros. Como exemplo, é pertinente observar o labor do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no qual demonstrou

que a possibilidade de um adolescente negro ser vítima de homicídio é 3,7 vezes maior do que um branco. Vale ressaltar que o desrespeito explícito para com o ser humano, a fim de vilipendiar a vida alheia por meio da ferocidade de outrem, é inadmissível no Estado democrático de Direito.

Amâncio (1998, p.15) considera que a discriminação tem sua origem na “forma de pensamento social que diferencia valorativamente as pessoas e suas funções na sociedade”. Por isso, importa ressaltar o quão é preponderante essa problemática que se afigura em diversas situações “espinhosas”, na qual está atrelada ao desemprego, exclusão social, discriminação policial, entre outros. Caracterizado pela ineficácia de regras universais, com respeito ao princípio basilar do atual texto constitucional, qual seja, dignidade humana. Sobretudo, este prolixo, indubitavelmente se encontra calcado na desigualdade socioeconômica, no tocante como precipuamente é presenciado na contemporaneidade, neste ínterim, a aparência vale mais do que o real.

As faces do racismo

Como assevera Silva (1995, p.19) o “racismo à brasileira é zelosamente guardado, porque é sutil, engenhoso; a bem dizer, mascarado”. Assim, a falta de impressionabilidade é fruto do racismo. Como exemplo, é importante enfatizar que, uma pessoa, ou coletividade, nas quais, prezam a família e seus parentescos, pode se angustiar perante a enfermidade de um determinado animal, mas, posteriormente, não constituir nenhum sentimento de compaixão diante uma cruel situação de opressão racial e discriminação contra os negros ou algum indivíduo inútil perante os mesmos. Nessa perspectiva, os protagonistas do racismo, tendem a desenvolver suas atitudes, segundo os traços, características físicas ou influências alojadas no âmbito social, que configuram essa postura problemática de desprezo e repulsão existente nas sociedades.

Para Robin *apud* Hasenbalg (1996), o mito da democracia racial permite uma tremenda hipocrisia e ofusca a realidade do racismo. Dessa forma, pode-se compreender que esse tal mito, coexiste no próprio cotidiano da população a respeito do comportamento social. No Brasil, as pessoas são classificadas por critérios raciais e sociais, tais como, a aparência, posição que ocupa na sociedade, a relação de parentesco e amigos, dentre outras. Estas são as máximas basilares que determinam a imagem do indivíduo. O racista constrói automaticamente o modo que irá agir em face de um indivíduo “moreno” da elite ao perceber suas credenciais, ao mesmo tempo, desdenhar o “preto” periférico.

Apesar de a Constituição Federal garantir no artigo 5º inciso, III que ninguém será submetido à tortura nem a tratamento desumano ou degradante; mas, também, repelir práticas incompatíveis com a proteção dos direitos humanos, infelizmente, esses tratamentos desiguais ainda persiste na sociedade com plena proliferação. Embora proibida pela CF, às vítimas, majoritariamente, são negras. Isso se deve, por exemplo, a um desejo de que negros e pobres sejam torturados, com o propósito, por exemplo, de obter provas testemunhais dentro dos presídios/delegacias para inquéritos policiais ilegais. Segundo Kant

(1980) a dignidade humana não pode ser tratada como um meio para a obtenção de determinado fim, como foi presenciado, porque isso viola o direito fundamental da propriedade de si mesmo.

O preconceito racial nas sociedades modernas coexiste naturalmente, uma vez que, indivíduos ou grupos expressam sentimentos de hierarquia, de valores sociais, em detrimento de membros que se situam em diferentes níveis socioculturais, intelectuais e econômicos em determinados setores do âmbito social. Neste sentido, torna-se notório que o preconceito se constitui diante conflitos reais de exclusão social. O preconceito pressupõe, como o seu nome já indica, “pré-julgamentos” negativos sobre os membros de uma raça, religião ou qualquer outro grupo social (JONES, 1972). Na contemporaneidade, em tese, as pessoas temem as punições, devido às leis vigentes que coíbem tais atos ilícitos, mas, não obstante, ainda perpetram atitudes racistas, a fim de desdenhar os direitos do outro, inclusive, a sua dignidade.

Ao discutir sobre racismo indubitavelmente, pode resultar em reações exacerbadas, haja vista, que a realidade racial brasileira, transparece díspares sociais, sob o ponto de vista marcado pelo privilégio. Por exemplo, não raras vezes, negros nas mesmas condições que brancos, não costumam ter as mesmas oportunidades, os mesmos tratamentos.

Por outro lado, é importante ressaltar que hoje em dia, o racismo se encontra entrelaçado em torno de uma tremenda austeridade. Por consequência, resulta em preconceitos contra a mulher, os homossexuais, os “gordos”, os “feios”, os deficientes físicos, visuais, mentais, os “magros”, dentre outros. Moore (2007, p.280) assevera que “A confusão entre racismo e preconceitos é evidente. Ora, os preconceitos não são manifestações de racismo. Pelo contrário: é o racismo que gera os piores e mais violentos preconceitos”.

Noutro diapasão, vale salientar que, as atitudes racistas, estão presentes também, no meio entre homens brancos e negros e vice-versa, mas, também, mulheres brancas desdenham as negras e vice-versa. O mesmo pode ser ilustrado quanto à realidade dos homossexuais. De certo, o principal alvo pulverizado do racismo são os homossexuais negros/brancos. O último relatório de violência homofóbica no Brasil produzido e divulgado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH) mostrou o aumento de 166% no número de denúncias de violência homofóbica entre 2011 e 2012.

Por outro lado, cumpre observar que o racismo contemporâneo está revestido com uma nova roupagem. Muitas pesquisas investigam essa nova forma de racismo, frequentemente chamada de racismo sutil. Como enfatiza Pettigrew e Meertens (1995, p.58), “o racismo sutil existe provavelmente porque os países que se dizem democráticos já têm uma norma antirracista clara”. O preconceito no molde sutil diz respeito aos comportamentos das pessoas racistas, nas quais não admitem perpetrar tal ato para com outrem. Nesse sentido, não é segredo que esse tipo de preconceito está assente em apelidos corriqueiros, piadas desdenhativas, dentre outros. Por conta disso, é “hard” (difícil) os indivíduos reconhecerem que suas atitudes racistas possam denegrir as vítimas. Em virtude de o preconceito sutil se encontrar modulado nas práticas à “escondida”.

Mas, há o que se perguntar, qual é o significado do racismo sutil? O racismo sutil se resume em uma atitude ou pré-julgamento hostil e, ao mesmo tempo, com extrema delicadeza. Posto em comento deixarei clara a questão, uma determinada pessoa com tal postura intermediária, ao se deparar com um “negro” da periferia estudando em uma universidade/faculdade, ela poderá “despertar o preconceito” por meio de um discurso para si mesmo claramente racista. Porém, se o indivíduo for até ela para dialogar, o seu “despertar” possivelmente não se manifestará, por receio das consequências. Ela pode até dizer o que pensa, mas, será responsabilizada pelos seus atos.

Galeão-Silva (2007, p.129), corrobora o entendimento geral e diz que “o preconceito sutil pode aumentar por ser o mais adaptado ao capitalismo administrado, por ocultar o conflito [...]”. Por força disso, o problema racial obscuro, perpassa em várias situações. Podemos destacar que, o racismo se encontra alojado, principalmente, na família, sobretudo, quando existe o preconceito de classe, no qual os pais estarão diante de uma pessoa “negra” com um nível socioeconômico escasso, que constituiu um namoro com sua filha. Todavia, quase ninguém admitiria que coexiste racismo no próprio meio familiar, pois, contudo, objetiva internalizar pré-julgamentos em face do indivíduo.

“O racismo não está escrito na natureza, existam ou não raças: é uma decisão humana, que escapa à esfera da biologia e se mantém no âmbito dos valores (sendo um valor negativo)” (PATY, 1998, p.164). Essa atitude preconceituosa diz respeito ao momento em que a parte majoritária desdenha a minoritária, assentando o seu componente comportamental ilegítimo, a fim de rotular a ação negativa ou prejudicial contra membros de um grupo, simplesmente porque pertencem a esse grupo.

Tal atitude de superioridade contida na construção social da branquitude produz significados compartilhados em nossa sociedade. Mais do que isso, subsistem, ainda, aqueles que, oculta a discriminação racial, mas, mantém a ideia de superioridade intelectual, moral e ética em detrimento dos quais ele considera “ignorante” e inferiores por causa da sua posição social, regionalidade, condições de vida, entre outros.

Conforme o primeiro artigo da Convenção Internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial conceitua-se como discriminação racial toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tem por objetivo ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício num mesmo plano, (em igualdade de condição), de direitos humanos e liberdade fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou qualquer outro da vida pública. Nesse sentido, é notório o quão se tornou relevante este fundamento, no que preza o objetivo na contenção de conduta discriminatória.

Nesse contexto, é inegável o fato de que certos indivíduos pertencentes a grupos vulneráveis encontram-se desprovidos da própria concepção de Estado Democrático de Direito e, incorpora a violência como legítima, mas também, aperfeiçoam o exercício do preconceito racial, sexual, etc. Com isso, tornam-se nutridos pelas práticas da violência alheia. Guimarães (2002, p.66), acrescenta: “[...] tanto o governo, quanto a opinião pública reconhecem a discriminação racial”. Estes germes continuam se alastrando em todas as classes, regiões e famílias.

Apesar das autoridades públicas estarem fazendo seu papel criando lei que puna os praticantes do racismo, como a lei 12.288/10 instituída no Estatuto da Igualdade Racial, a sua prática subsiste no seio social. Nessa esteira, o citado diploma legal em consonância com o atual texto constitucional de 1988 em seu artigo 5º, inciso XLII, elucida que: “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”. Sendo assim, temos ciência que o tema racismo é um “hard case” para algumas pessoas, principalmente no que tange a lei. De fato, existem indivíduos que não sabem diferenciar determinadas condutas incoerentes, tanto quanto, saber discernir em qual situação estará enquadrado no crime de racismo ou não.

É importante alertar sobre uma das maiores confusões que as pessoas cometem ao confundir racismo e injúria. O Código Penal em seu artigo 140 define a injúria quando afirma: “Injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro”. A injúria pode ser conceituada como o ferimento que afeta o ânimo psíquico, moral e intelectual da vítima. No tocante de molestar outrem, humilhá-lo, configura o delito de injúria. Como por exemplo, chamar um negro de “macaco”. Nesse caso, o indivíduo poderia ser tipificado por crime de injúria, já que o mesmo é considerado crime contra a honra que consiste em ofender o sujeito, proferindo contra a vítima palavras que violam a sua dignidade.

É possível também verificar que no Brasil subsiste o preconceito de marca, calcado por pressupostos valorativos, no qual constitui uma verdadeira dialética determinada pela nuance da cor e por sua aparência física, cujo objetivo, é observar qual o papel social e a devida colocação perante a sociedade. Segundo Nogueira (1950, p.292) “a própria expressão ‘preconceito de marca’ não constitui senão uma reformulação da expressão ‘preconceito de cor’ [...]”. Dessa forma, é imprescindível vislumbrar, porquanto essa concepção estigmatizada se encontra engendrada pela ideologia contemporânea.

Em certas situações, a aparência branca, o laço parental e, dentre outras características, tendem para o impulso vital de o sujeito ocupar postos mais elevados em detrimento dos negros. Como exemplo, o Ex-Ministro Joaquim Barbosa, foi um dos integrantes do Supremo Tribunal Federal, juntamente com outros dez Ministros “brancos”. É perceptível, a desvantagem entre posições, oportunidades no âmbito social, ainda que JB houvesse conseguido o posto de Presidente da Corte Suprema, faz-se necessário que, outros negros (a) consigam compor o grupo do STF. Diante disso, ainda podemos destacar que há uma superioridade e inferioridade oculta em vários setores específicos das sociedades.

Considerações finais

Os casos reiterados de racismo no futebol comprovam o quanto a sociedade brasileira ainda convive com o racismo. Por isto, faz-se necessário asseverar, que tais atos exacerbados não serão admissíveis diante o poder estatal, bem como, pelo âmbito social conscientizado. Embora, atualmente estejamos sob a “guarda” da Lei Maior do país, a Constituição Federal de 1988, na qual tipificou a vedação à prática do racismo e, ademais, objetiva promover o bem de todos, em descompassos das perpetrções de preconceitos, deve-se atentar-lhes para outros aspectos.

É interessante observar o nosso regime político que se diz democrático, antes de qualquer coisa, necessitará adentrar no meio social como um todo, a fim de demonstrar que, primordialmente, o mesmo precisa da sua participação contínua, atualizadora, com o propósito de invalidar com maior precisão esse preconceito cravado no convívio da população. Tendo em vista, a proteção de todas as pessoas, independentemente do sexo, cor, origem, idade e raça, pois, na verdade, somos frutos da mestiçagem tropical herdada de negros, índios, europeus, etc.

Com efeito, tendo ciência que, infelizmente, o preconceito perpassa em torno da sociedade de maneira “mascarada” e escondida, é de suma relevância revoga-los da convivência socioeconômica e sexual. Visto que, vivemos em um país que necessita cronologicamente ser reajustado socialmente, economicamente e juridicamente, em virtude de inúmeras mazelas contemporâneas. Mas, precipuamente, tornou-se irrelevante e imoral, qualquer ser humano, agir com tamanha ferocidade tenebrosa no sentido de perpetrar preconceitos de sexo, de marca, de classe, de etnia, de escolaridade e de raça, objetivando a vilipêndiação de outrem, igualmente dotado de direitos e garantias fundamentais, consonantemente do qual o desdenha e, por sinal, ilegitimamente.

Referências

- AMÂNCIO, Lígia Barros. Masculino e feminino: *a construção social da diferença*. (Saber imaginar o social, 7), Lisboa: Edições Afrontamento, 1998.
- BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei 12.288/2010. *Estatuto da Igualdade Racial*. Disponível em: www.legislação.planalto.gov.br. Acesso em: junho de 2014.
- BRASIL, *Código Penal: Decreto- lei 2.848/1940*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 dez. 1940.
- CONVENÇÃO Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial. Disponível em: http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/conv_int_eliminação_disc_racial.htm. Acesso em: 03 jun. 2014.
- COTRIM, Gilberto. *História do Brasil*. São Paulo: Saraiva, 2001.
- FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Dominus, 1965. (v.1).
- GALEÃO-SILVA, Luís Guilherme. *Adesão ao fascismo e preconceito contra negros: um estudo com universitários na cidade de São Paulo*. Universidade Católica de São Paulo, 2007. (Tese de doutorado).
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Classes, raça e democracia*. São Paulo: Fundação de Apoio a Universidade de São Paulo; Editora 34, 2002.
- HASENBALG, C. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/524784-jovem-negro-tem-3,7-vezes-mais-chances-de-ser-morto-no-Brasil.htm>. Acesso em 05 jun 2014.
- INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Conteúdo Histórico: Brasil – 500 anos de povoamento. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/brasil500/index2.html>. Acesso em: 11 de Jun. 2014.
- JONES, J. M. *Prejudice and Racism*. Reading, Massachussets: Addison – Wesley.1972.
- KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Trad. Paulo Quintela. 2. Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. [Os pensadores].
- LIMA, M.. O quadro atual das desigualdades. In: *Cor e Estratificação Social* (C. Hasenbalg, N. V. Silva & M. Lima, org.), pp. 231-240, Rio de Janeiro: Contracapa, 1999.
- MOORE, Carlos. *Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte: Mozza edições, 2007.
- NOGUEIRA, Oracy. "A propósito de Etnias sergipanas, de Felte Bezerra" (com resposta deste). *Sociologia*, XII (4): 292, out, 1950.

ONG Human Rights Watch, Cf. Violência no Brasil. Disponível em: <http://reporterbrasil.org.br/2009/01/violencia-no-brasil-50-vezes-mais-mortos-que-na-faixa-de-gaza.htm>. Acesso em: 05 jun. 2014.

PATY, Michael. Os discursos sobre a raça e a ciência. *Estudos avançados*, 12 (33), p. 157-170, 1998.

PETTIGREW, T.F. MEERTENS, R. W. Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, vol. 25, p. 58, 1995.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva (org.). *Raça e diversidade*. São Paulo, Edusp/Estação Ciência, 1996.

SECRETARIA de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH). Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/digital/133/grupos-de-odio-encontram-apoio-na-televisão.html>. Acesso em 09 jun. 2014.

SILVA, M. J. *Racismo à Brasileira: raízes históricas*. 3. ed. São Paulo: Editora Anita Garibaldi, 1995.

Recebido em 05/04/2015

Aceito em 27/04/2015

Publicado em 30/04/2015

Concepção dos alunos da rede pública sobre a Física do Ensino Médio

*Antonio Rai Santana do Espirito Santo**

*Irlan Marques Cunha Portela***

*Larissa Mirelle Santos Barbosa***

Resumo:

O presente trabalho objetiva analisar resultados de pesquisas realizadas nos colégios estaduais Aberlado Romero Dantas (CEPARD) e Silvio Romero (CESR), localizados no município de Lagarto- SE, com cerca de oitenta alunos do 3º ano do ensino médio. Foi aplicado questionário (ver apêndice) aberto para buscar a verificação da concepção dos estudantes acerca da disciplina de Física, com destaque especial a capacidade de identificar alguma relação entre os conceitos físicos estudados e o cotidiano, as dificuldades mais frequentes, quais os obstáculos no processo de aprendizagem dos conceitos físicos e que decisões tomariam na postura como professor, analisando as reformas que executariam na orientação da disciplina. Essas questões se tornam mais pertinentes na medida em que a presente pesquisa foi desenvolvida por futuros professores da área de Física, envolvendo alunos do curso de licenciatura em física da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais-AGES sob orientação do professor Irlan do colegiado de física da AGES. Com esses pontos postos em pauta, o objetivo principal dessa produção é mostrar as concepções do ensino de física e apresentar resultados indicativos e significativos para a ampliação da pesquisa nessa temática.

Palavras-chave: Conceitos físicos; física e o cotidiano; metodologia nas escolas públicas; visão do alunado acerca da física.

Abstract:

By working to systematize results of research conducted in colleges Aberlado Romero Dantas and Silvio Romero, in the municipality of Lagarto- SE, with about eighty students of the 3rd year of high school. Was used open questionnaire to seek verification of the design of the students about the discipline of physics, with particular attention the ability to identify any relationship between the studied physical concepts and the everyday. The most common difficulties, what obstacles in the learning process of physical concepts and that would make decisions in the teacher's attitude. Reforms that would perform the orientation of the discipline. These issues become more relevant in the present study were developed by future teachers of physics area, involving students of degree in Physics Faculty of Humanities and Social Sciences-AGES. With these points put on the agenda, the main objective of this production is to show the conceptions of teaching of the subject and present indicative and significant results for further research in this theme.

Keywords: Physical concepts in everyday life; methodology of public schools; student body of view on physics.

* Mestre em Física pela Universidade Federal de Sergipe, Brasil.

** Acadêmicos do curso de Física da Faculdade AGES.

Introdução

Historicamente, a física é vista pelos discentes como a disciplina mais difícil da grade curricular, mas em contra partida, também é sem dúvidas uma das mais importantes e interessantes, porque estuda os fenômenos da natureza. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96), que apontam para uma reforma em todos os níveis educacionais e procuram aproximar a escola dos anseios e expectativas dos seus alunos, que torna mais evidente para o caso do ensino médio, pois este coincide com o que as Diretrizes Curriculares e os Parâmetros Curriculares (PCN e PCN+), os quais são chamados de etapa final da educação básica, na qual se espera que os alunos tenham uma formação compatível com o mundo contemporâneo, ou seja, que estejam aptos a dar prosseguimento em seus projetos pessoais e profissionais.

Apesar de quase vinte anos de sancionada a LDB/96, muito pouco do seu projeto inicial foi realmente aplicado nas escolas, favorecendo o distanciamento entre os alunos e o projeto escolar. Levando em consideração as orientações educacionais do PCNs para o ensino da física, verifica-se que existem várias distorções apresentadas, uma vez que ainda predomina a apresentação de leis, conceitos e fórmulas desarticuladas da vida cotidiana aluno.

Mesmo que as críticas sejam bem vindas aos Parâmetros e Diretrizes Curriculares, esses documentos conseguem sintetizar os principais problemas do ensino da física escolar e apontam para uma abordagem que supera a simples memorização de fórmulas ou repetição automatizada de procedimentos, focando em um ensino voltado para objetivos sociais mais amplos. Conforme as orientações complementares do PCN+, a física escolar teria que oferecer aos alunos a oportunidade de acesso a conhecimentos atuais que lhes assegurassem uma visão moderna do mundo, possibilitando sua compreensão e participação, principalmente para aqueles alunos que não possuem interesse em seguir uma carreira acadêmica.

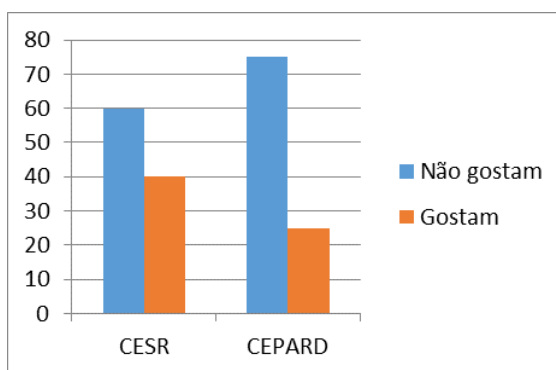
Esse cenário de propostas de revoluções foi o plano de fundo para a pesquisa aqui apresentada. Ou seja, em meio a uma tentativa de reorientar o ensino médio a partir de reformas educacionais. Busca-se neste trabalho investigar o que pensam os alunos acerca da disciplina de física para que haja melhor desenvolvimento, bem como propõem os documentos oficiais a atender aos interesses dos educandos.

1- Apresentação e discussão dos materiais

Houve uma preocupação em levar os alunos entrevistados a responder mais do que apenas “sim” ou “não” nas perguntas, pois tinha também a intenção de investigar suas habilidades de expressão escrita e de extrair a maior quantidade possível de informações que a estratégia metodológica escolhida poderia proporcionar. Assim, seguindo com a linha de raciocínio de Triviños (1987), que diz que em uma pesquisa qualitativa não se tem dados apenas, no sentido estatístico do termo, mas materiais que carregam informações relevantes para a compreensão do fenômeno social e ou educacional em questão).

1.1- Por que os alunos não gostam de Física?

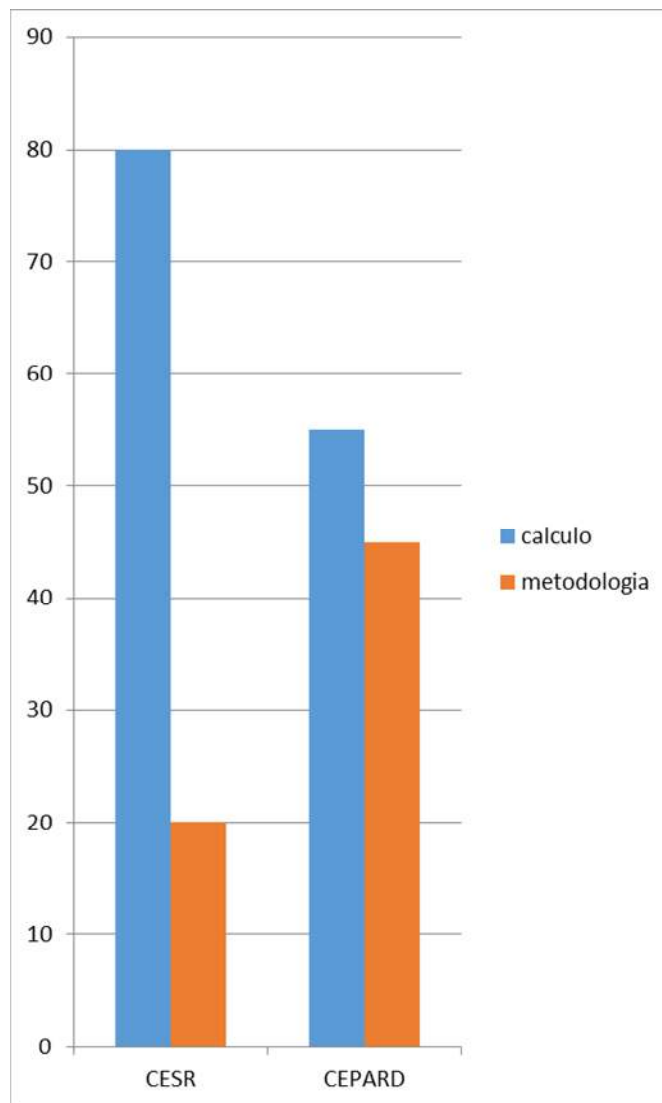
Os alunos da rede pública de ensino enfrentam uma defasagem por conta do baixo nível educacional que lhes são oferecidos no ensino fundamental, com isso ao ingressar no ensino médio, entrando em contato com a disciplina de física, os discentes sentem dificuldades no cálculo e acabam detestando a disciplina de física, devido à falta de base Matemática no ensino básico. O gráfico a seguir, mostra a porcentagem dos alunos dos colégios Aberlado Romero Dantas (CEPARD) e Silvio Romero (CESR) em relação ao interesse pela física:



A partir do gráfico acima temos que 60% dos alunos do CESR não gostam da disciplina de física, enquanto apenas 40% destes discentes gostam da disciplina. Já no CEPARD vemos um índice ainda maior dos estudantes que não gostam da disciplina, cerca de 80% dos aprendizes não sentem afeição pelo modelo disciplinar.

1.2- Quais as dificuldades os discentes têm no ensino da Física

Como foi dito anteriormente, os alunos já vêm do ensino fundamental com uma defasagem no ensino na área das ciências exatas. Segundo Bachelard (1996), tais professores de Ciências, mais do que os outros se possível fosse, não compreendem que alguém não compreenda. (...) Não levam em conta que o adolescente entra na aula para estudar a Física, com conhecimentos empíricos já constituídos; não se trata, portanto de adquirir uma cultura experimental, mas sim de mudar de cultura experimental, de derrubar os obstáculos já sedimentados pela vida cotidiana. Com isso vemos no gráfico a seguir o resultado dessa defasagem que se acumula desde o ensino médio:



Os resultados acima mostram que no CESR 80% dos alunos têm maiores dificuldades no cálculo matemático e os outros 20%, o obstáculo é a metodologia, partindo para o CEPARD, onde vemos que há quase um empate nas enquetes, temos que 55% dos discentes sentem dificuldades no cálculo e os outros 45% temem a metodologia utilizada pelo professor de física. Como visto no gráfico acima, os alunos não sentem dificuldades apenas no cálculo matemático, mas também na metodologia utilizada pelos professores da rede pública de ensino.

1.3- A importância cotidiana da Física

Em relação à pergunta dos conceitos físicos aplicados no cotidiano dos estudantes, pode-se verificar a opinião dos alunos quanto à importância atribuída à física como ciência, ou seja, a representação social da física e sua possível interferência na relevância por eles atribuída à física escolar,

supondo-se, evidentemente, que a noção de transposição didática é suficiente para evidenciar que há diferenças entre elas. Cerca de 95% de todos os entrevistados (tanto do CESR quanto do CEPARD) declararam conhecer conceitos físicos aplicados na sua vida diariamente ou alguma relação desta com o seu cotidiano. Algumas declarações ilustram suas opiniões: “Usamos a Física no nosso dia-a-dia quando ligamos a TV, usamos a eletricidade e quando anda de carro”. Essas respostas ilustram a afirmativa da importância da física para a sociedade na opinião dos alunos. A maioria das respostas a essa pergunta apoiou suas justificativas na relação dos conceitos físicos com o dia a dia deles.

1.4 Como são vistos o modelo das aulas de Física no Ensino Médio

Com os resultados dos dados coletados acerca do modelo das aulas de física, os alunos fizeram questionamentos sobre a falta de aulas experimentais da disciplina de física, pois se tratando de uma matéria de ciências, eles acham que deveriam ter aulas práticas para a comprovação dessas teorias. Mas o que falta para a realização dessas aulas experimentais acontecerem?

Sabemos que os colégios da rede pública de ensino, não tem uma estrutura favorável para realização dessas aulas experimentais, por falta laboratórios, aparelhos eletrônicos e etc. segundo Libâneo (1994), o poder público não tem cumprido suas responsabilidades na manutenção do ensino obrigatório e gratuito. Falta uma política nacional de administração e gestão do ensino, os recursos financeiros são insuficientes e mal empregados, as escolas funcionam precariamente por falta de recursos materiais e didáticos, os professores são mal remunerados, [...].

Segundo Tales (1992), “é necessário destacar a necessidade de toda a sociedade civil poder avaliar a escola para que se tenham elementos que permitam a atuação estratégica nos pontos onde forem detectadas as falhas”. [7] Seguindo a linha de raciocínio de Tales (1992), a sociedade deveria fiscalizar todas as falhas que forem detectadas para que se possa haver uma resposta dos governantes, e assim poder acabar com os desvios das verbas da educação.

Mesmo com essas dificuldades, os docentes buscam da melhor forma possível facilitar o processo de ensino aprendizagem, colaborando com o aluno para que alcance seus objetivos, pois o mesmo tem que estar motivado para que goste da aula. O profissional mediador tem que assumir que o discente é o centro do processo de aprendizagem. Mas segundo Moram, “O professor precisa refletir e realinhar sua prática pedagógica no sentido de criar possibilidades para instigar a aprendizagem do aluno”. [8]

2- Conclusão

Pode-se notar que a maior rejeição dos alunos a disciplina de Física é devida aos cálculos. Desta maneira, o problema não está diretamente ligado à Física, mas sim a defasagem dos alunos na Matemática. A partir daí toda a problemática é a partir da educação deficitária que é oferecida na

educação básica. A Física é instruída no Ensino Médio, ou seja, o público dessas aulas são os adolescentes. Estes preferem a inovação, portanto, teorização e cálculo não são fatores que quando corriqueiros despertam o interesse dos alunos. A partir da pesquisa, base do artigo, pode-se notar que os alunos preferem experimentos, conciliando nesse sentido teoria e prática, despertando um espírito de pesquisador, incentivando-o a ser um cientista. Jovens amam realizar descobertas, apreciando o envolvimento do conteúdo com a realidade. A metodologia sempre tem que ser inovadora, em virtude de que a mente dos jovens-alunos está em constante mutação, transições crescentes.

Referências bibliográficas

PEREIRA, Andréia Silva. **UM ESTUDO EXPLORATÓRIO DAS CONCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A FÍSICA DO ENSINO MÉDIO. Acadêmica do curso de física da Universidade Católica De Brasília. Brasília-DF.**

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002 a.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002b.

TRIVIÑOS, Augusto N. S.. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

BACHELARD, G. (1996). **A formação do Espírito Científico.** Trad. E. S. Abreu. Ed. Contraponto, Rio de Janeiro.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

TALES, Maria Luiza Silveira. **Educação: revolução necessária.** 5 ed° Petrópolis, RJ: vozes, 1992.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos e BEHRENS, Marilda. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** São Paulo, Papirus Editora, 2000. P.173.

Recebido em 03/04/2015

Aceito em 27/04/2015

Publicado em 30/04/2015

Reflexões sobre tecnologias móveis: construindo um ambiente de aprendizagem centrado na “geração polegar”

*Jeferson Menezes Souza**
*Maria Patrícia Costa Quirino**

Resumo:

Num período altamente tecnológico, o celular encontra-se centralizando uma acalorada discussão: os alunos devem ou não utilizar o aparelho em sala de aula? A resposta para esta pergunta virá através de propostas metodológicas e a apresentação de projetos pioneiros, que conseguiram extrair todo potencial do celular, direcionando-o para o ensino-aprendizagem. Esta reflexão parte da visão que a maioria dos alunos possui um aparelho móvel, que com acesso a internet, lhe permite receber informações em questões de segundos, sendo objeto de entretenimento e descontração, tornando a presença do aparelho dentro da escola (quase) inevitável. A inserção do telemóvel no processo educativo é uma novidade, tanto para as instituições de ensino quanto para os docentes, ora, em virtude do caráter pejorativo atribuído aos aparelhos, ora, pelos receios dos professores em facilitar o uso dos celulares e não conseguirem controlar os benefícios ou malefícios. Agora no século XXI, existem milhares de maneira que possibilitam um trabalho em sala de aula aliando esse “minicomputador” à educação. Uma vez que, para todas as disciplinas, existem aplicativos que possibilitam o desenvolvimento de atividades, permitem acesso rápido aos conteúdos e, ampliam o campo de pesquisa dos educandos, a exemplo dos Apps de conversão, pesquisas, jogos, traduções de textos, dinâmicas, etc. Além disso, podem ser usados para a troca de informações e comunicação entre o corpo docente e discente, através de grupos em redes sociais. No mais, este breve ensaio pretende despertar o interesse de professores, sobre o uso do celular, como ferramenta de aprendizado, capaz de promover um melhor ensino-aprendizagem, uma aula dinâmica, atrativa e, interativa; bastando apenas compromisso dos envolvidos e a boa vontade de todos.

Palavras-chave:

Século XXI. Ensino-aprendizagem. Telemóvel. Aplicativos.

Abstract:

In a highly technological period, the cell is centralizing a heated discussion: students should or should not use the equipment in the classroom? The answer to this question will come through methodological proposals and the presentation of pioneering projects, which were able to extract all cell potential, directing you to the teaching-learning. This reflection of the view that most of the students own a mobile device, which with internet access, allows you to receive information in a matter of seconds, with entertainment and relaxation object, making the device's presence within the school (almost) inevitable. The insertion of the mobile phone in the educational process is a novelty for both educational institutions and for teachers, why, because of the pejorative attributed to the devices, why, by fears of teachers to facilitate the use of cell phones and they can not control benefits or harms. Now in the twenty-first century, there are thousands of way that enable work in the classroom combining this

"minicomputer" to education. Since, for all subjects, there are applications that enable the development of activities, provide quick access to content and extend the search field of students, like the Apps conversion, surveys, games, translation of texts, dynamic, etc. In addition, can be used for the exchange of information and communication between teachers and students through groups on social networks. The remainder of this short essay aims to arouse the interest of teachers on the use of mobile phones as learning tool that can promote better teaching and learning, a dynamic class, attractive and interactive; just by commitment of those involved and the good will of all.

Keywords:

XXI Century. Teaching and learning. Phone. Applications.

*Acadêmicos do curso de Ciências Biológicas da Faculdade AGES.

Introdução

Os nativos digitais (aqueles que nasceram a partir da década de 80 e tiveram o acesso facilitado às tecnologias) estão cada vez mais sedentos por aulas interativas mediadas por professores imigrantes digitais, que tragam as novidades tecnológicas de forma que englobem os processos educativos (PESCADOR, 2010).

Claramente existe uma diferença de gerações, as quais quase sempre não conseguem dialogar em pró de uma metodologia que atenda as (novas) demandas educacionais. Principalmente devido à característica multitarefa dos jovens, que conseguem desempenhar várias atividades ao mesmo tempo, apresentando uma afinidade natural com a tecnologia, com tendências de comunicação e cultura outrora impensável (TAPSCOTT, 2010). O que deve se perceber é que a imagem de uma sala austera, que permeia uma educação expositiva centrada no educador precisa ser superada, através da percepção de um modelo que centralize o aluno, os encorajando a colaborar e interagir, seja através da ludicidade ou uso de tecnologias.

Segundo Behrens (2012) reconhecer os avanços da “era digital” como uma ferramenta para categorizar o conhecimento não implica em se desfazer de todo o caminho trilhado pela oralidade ou escrita, nem endeusar ou mistificar o uso tecnológico, enfrentando os recursos eletrônicos com critérios e objetividade para construir processos metodológicos mais significativos para aprender e apreender. Em contrapartida Alves (2011) ressalta que vivemos num mundo com diferentes formas de comunicação que não se restringem mais à linguagem oral e escrita, que durante muito tempo eram a base das tecnologias mais utilizadas para socializar o conhecimento. Falar e escrever sempre foram tópicos marcantes da humanidade que os diferenciam de outras espécies, que com o advento da globalização, da internet e a popularização dos computadores e celulares, surgiram novas formas de escrita e linguagem únicas dessa geração, cabendo ao professor “lincar-se” nesse novo contexto.

A postura docente emergente na aurora do século XXI é pautada na mudança, pesquisa e na consciência que o mundo mudou, as pessoas mudaram e que a velocidade destas transformações nos envolve e nos desafia (LIMA e BARRETO, 2007), através de uma “era da informação” caracterizada pela transformação de “átomos em bits” (NEGROPONTE apud MOURA, 2009) e da ubiquidade do fenômeno conhecido como “inteligência coletiva” (LEVY apud FOR, 2010).

De acordo com Alves (2011) a instituição de ensino deve encarar as inovações tecnológicas como um elemento complementar na mediação e construção do conhecimento, já que os professores buscam melhores formas, que contribuam em suas aulas e permitam as interações com os discentes e com o meio sociocultural. Dessa forma é interessante, que o professor tenha como base, métodos multidisciplinares. Logo, pondo em prática os pensamentos de Alves, que estão voltados para as interações sociais e culturais com o uso das tecnologias, é perceptível a facilidade de adquirir conhecimentos, quando se recorre aos recursos do mundo moderno, em que as instituições de “ensino formal devem encarar essas inovações tecnológicas como elementos mediadores do processo de

construção do conhecimento.” O que nos leva a pensar que equipamentos e recursos materiais são de fundamental importância para a condução do processo de ensino aprendizagem.

Sobre os meios de ensino Libâneo (1994) diz que “equipamentos são meios de ensino gerais, necessários para todas as matérias” (p. 173). Que podem ser carteiras, mesas, quadro-negro, projetores de slides ou filmes; sendo que cada disciplina exige também seu material específico como ilustrações e gravuras, filmes, mapas e globo terrestre, discos, livros enciclopédias, dicionários, revistas, gráficos, classificando ainda o rádio, cinema e televisão como meios de ensino, os quais os professores precisam conhecê-los e aprender a utilizá-los. Diante dos avanços tecnológicos o professor precisa manter a postura em sala de aula, sendo necessário que as informações a serem transmitidas estejam em consonância com as tecnologias utilizadas. Assim percebe-se que as atuais tecnologias são meras ferramentas, que nas “mãos” hábeis dos educadores facilitam a abordagem das informações em sala de aula, onde a interação docente/discente pode acontecer com o objetivo de produzir conhecimento pertinente com a realidade de cada aluno este se tornando um ser crítico/reflexivo, tornando a globalização mais uma aliada do professor. Por tanto é necessário, que os professores, modifiquem suas atitudes diante dos meios de comunicação, sobre o risco de serem engolidos por eles (LIBÂNEO, 2002 apud SILVA, 2006).

As novas tecnologias é uma realidade para a sociedade atual. Sendo assim, a escola não pode ficar de fora e, em hipótese alguma deixar de inseri-las na prática pedagógica, já que, a educação é um processo que insere o indivíduo em um meio social que está em constante transformação (FREIRE, 2011). Desta maneira, o esclarecimento e aprofundamento das possibilidades didático-pedagógicas das tecnologias são necessários para que se desenvolva uma educação pertinente com a realidade atual, onde se reconheça o quanto é significativo o uso correto dos recursos tecnológicos e mídias para a formação de alunos atualizados, críticos e agentes transformadores da sua atualidade, ou seja, a tecnologia de certa forma promove um melhor aproveitamento pessoal e profissional tanto dos docentes como dos discentes em sala de aula. Sendo compreensível que os meios midiáticos apesar de ser um fator corriqueiro e, presente no dia a dia é perceptível à existência de muitas barreiras na sua aplicação como recursos didáticos, por isso é importante se falar mais sobre essa temática e estabelecer formas e padrões de usos mais produtivos para as TICs.

Até este momento buscou-se explicitar os princípios da educação interativa e/ou colaborativa, através da inserção da tecnologia. Sendo assim a abordagem deu-se de forma ampla. Fator que será revisto durante o seguinte desenvolvimento, que passará por um processo de estreitamento, caminhando para uma discussão que resolva o dilema mais colocado nas salas de aulas: “os alunos deveriam ou não usar o celular na sala?” Certamente, esta problemática ecoa na cabeça de todos os professores, ora causando problemas, ora, sendo uma alternativa viável para a educação brasileira. A solução para o questionamento supracitado será apresentada através de propostas pedagógicas, projetos educacionais que utilizam o celular (ou como passará a ser referido: telemóvel) e pela apresentação de alguns aplicativos que podem ser utilizados para aprimorar o desenvolvimento do educando.

Discussão acerca dos dispositivos moveis e possibilidades didático-pedagógicas.

Quando se fala em dispositivos moveis juntamente com o processo educativo, percebe-se que boa parte das pessoas concentram suas forças em pontuar todas as características negativas inerentes ao celular, atribuindo a culpa da dispersão, distração e do mau desempenho dos alunos ao uso dos telemóveis. Levando muitas escolas proibir a utilização dos aparelhos e colocando o professor numa situação de disputa com esta tecnologia.

Segundo Jones (2009) apud Moura (2009) há quem pergunte se as tecnologias não digitais, como o papel e o lápis, também sejam potenciais fontes de distração. Sendo assim, a depender de metodologia utilizada e da postura do professor, qualquer material ao alcance do aluno pode se tornar objeto de dispersão, bastando apenas que a aula não seja atrativa ou não apresente nenhuma relação com o cotidiano do educando. Moura (2009) complementa ainda que pelos reflexos da realidade a opção de proibir os celulares na escola não parece ser a melhor solução, principalmente quando se está lidando com a “geração polegar”.

Bento (2013) em seu artigo denominado “Tecnologias Móveis em Educação: o uso do celular na sala de aula”, quando questiona alguns professores sobre a possibilidade de utilizar o celular como um recurso pedagógico, obtém os seguintes resultados:



Figura 1- O celular pode ser considerado um recurso pedagógico

Para alguns, a porcentagem de 86 % confirmando o potencial do telemóvel, pode ser uma “novidade” impactante, ou, a depender da realidade apenas uma constatação real. Sendo, que dentre as justificativas que tornam o celular um recurso pedagógico, está às explicações: “necessidade de planejamento prévio”, “alguns modelos possuem internet e podem facilitar as pesquisas e dúvidas em sala de aula”, “deve haver uso consciente por parte do aluno”, “se usado corretamente” para aumentar os conhecimentos dos alunos. E dos 14% afirmam que “outros recursos deveriam ser melhor trabalhados em sala de aula, como os computadores da sala de informática, lousa digital” “não” “nem todos têm acesso à internet, usam para fins próprios e podendo usá-lo contra você.” (BENTO, 2013).

A autora Moura (2009) fez o levantamento de projetos em torno do mundo, e concluiu que as tecnologias móveis têm sido alternativas viáveis na elaboração de programas educacionais, onde, o uso

de computadores seria exorbitante e a educação presencial impossibilitada. A exemplo das iniciativas na África, onde os dispositivos móveis são baratos e largamente disponíveis e, passaram a ser utilizados no ensino básico, através de planos de estudo alternativos. Os relatórios apontam maior alfabetização da população abrangida pelo telemóvel. O Projeto K-Nect, na Carolina do Norte, buscou complementar as competências em matemática de alunos do secundário, através do celular. Possibilitando a comunicação e colaboração uns com os outros fora da escola, mediados por atividades que os professores redirecionavam para os Smartphones dos alunos. Outro exemplo é o projeto “Geração Móvel”, desenvolvido em Portugal, que visa o estudo das percepções dos alunos do ensino profissional relativo ao uso dos telemóvel e ultra portátil.

Segundo Altoé (2005) a melhor maneira de atingir o aluno é utilizando a tecnologia que ele já conhece, ascendendo a convicção da necessidade do professor não temer, mas, dominar “a máquina e aproveitar o potencial da tecnologia em proveito de um ensino e uma aprendizagem mais criativa, autônoma, colaborativa e interativa.” Superando o aprendizado da Era industrial, que podava a curiosidade dos alunos, e os colocava em estado de passividade, marcada pela pedagogia da transmissão. A tabela abaixo foi extraída de Tapscott (2010), em que se compara o aprendizado em massa, com as demandas da geração internet, que resultaram no aprendizado interativo.

Aprendizado de Massa	Aprendizado Interativo
Centrado no professor	Centrado no estudante
Padronizado	Personalizado
Instrução: aprender sobre algo	Descoberta: aprender a ser
Aprendizado individualista	Aprendizado colaborativo

Quadro 1 – Aprendizado de Massa em comparação com Aprendizado Interativo.

Mas, mediante este aprendizado interativo, que enfatiza as tecnologias digitais pela facilidade e agilidade de compartilhamento e acesso a informações, poderiam ser utilizadas na sala de aula? Para facilitar a adoção de metodologias práticas, que preconizem tecnologias, recorre-se a Cartelazzo (1999) apud Faria (2004), para entender as variedades de softwares disponíveis, classificando-os em:

software de informação (só transmite a informação), tutorial (ensina procedimentos), de exercício e prática (exercícios de instrução programada), jogos educacionais (jogos de cunho pedagógico), simulação (simulam situações da vida real), solução de problemas (situações problemáticas para o aluno solucionar), utilitários (executam tarefas pré-determinadas), software de autoria (programas específicos), aplicativos (realizam uma tarefa com diversas operações); enfim, é grande a lista de softwares e mídias que são

simples exercícios de memória ou que auxiliam na construção contínua do sujeito individual e coletivo, mas, sobretudo colaborativo, solidário e humano. (p. 2)

Dentre todo este leque de alternativas, é necessário um foco especial nos “aplicativos”, por serem os compatíveis com os sistemas presentes nos celulares (android, IOS, Windons Fone.). Entretanto antes de adentrar na dimensão dos apps, é fundamental compreender a fala de Moura (2009) sobre as funções “standard” dos dispositivos móveis. Na tradução livre do inglês para português standard significa “padrão”, por tanto, quando se aplica o termo aos celulares, significa utilizar as funções padrão do celular (que correspondem aqueles mecanismos preexistentes no aparelho). Podendo enumerar as seguintes:

- 1- Calculadora;
- 2-Calendarário;
- 3-Câmera fotográfica
- 4-Vídeos clips;
- 5-Leitor mp3;
- 6-Bloco de notas;
- 7-Acesso à internet;
- 8-Mensagens;
- 9-Convertor de moedas, comprimento, peso, volume e área;
- 10-Cronômetro;
- 11-Corretor ortográfico.

A função da calculadora pode ser facilmente empregada nas operações básicas de matemática, o calendário serve de agenda para lembrar às datas de entrega de trabalhos, seminários, etc. A câmera fotográfica, pode se tornar o foco de atividades desenvolvidas na disciplina de português, em que, os alunos devem buscar enunciados em suas cidades, que empreguem sentenças textuais de formas inusitadas, erros ortográficos, etc. registrando-os em imagem, para ser discutido em aula. Os vídeos cliques, podem se tornar uma forma de intervenção na realidade do educando, sendo sugeridos documentários que devem ser montados, dirigidos e editados pelos alunos, apresentando suas perspectivas os problemas locais e outras reflexões, que devem se adequar a uma disciplina em questão. (MOURA, 2009)

Os blocos de notas servem para o registro escrito de informações, assim, como o leitor mp3 e gravador de voz podem ser utilizados para gravar e reproduzir registros orais das aulas ou inquietações dos alunos. Acesso à internet é usado no ensino-aprendizagem, para pesquisas e exploração do conhecimento em diversas fontes; o conversor de medidas é utilizado em aulas iniciais de física; o cronômetro para registrar o tempo em experiências químicas e atividades afins; o corretor ortográfico auxilia os alunos, na correção de palavras contribuindo para a aprendizagem da escrita padrão. (BENTO, 2013).

Além das funções standard do celular o professor, pode se apropriar de uma série de aplicativos, que favorecem o aprendizado dos alunos. Podendo ser plataformas de ensino, Quizionários, jogos, entre outros. Com o auxílio do Google Play, listamos alguns dos aplicativos (alguns já conhecidos, outros nem tanto) que podem ser utilizados em sala de aula, dependendo apenas da boa vontade do professor, propomos ainda algumas atividades para cada App. Lembrando, que se buscou os aplicativos mais acessíveis e compatíveis com o sistema Android, obtendo os seguintes resultados:

Youtube.

Youtube é um site que permite que seus usuários carreguem e compartilhem vídeos em formato digital. Foi fundado em fevereiro de 2005. É o mais popular site do tipo devido à possibilidade de hospedar quaisquer vídeos. Hospeda uma grande variedade de filmes, videoclipes e materiais caseiros. O material encontrado no Youtube pode ser disponibilizado em blogs e sites pessoais através de mecanismos desenvolvidos pelo site.

Propostas pedagógicas.

1. O professor pode sugerir uma série de documentários, com temas atuais e que refletem diretamente na comunidade do educando. (Ex: Problemas locais, Rotina da Família, visão de mundo pelo aluno, etc.).
2. Há a possibilidade de trabalhar com links, os quais o professor indica nos horários de aulas, para complementar e/ou suplementar as lacunas da disciplina.
3. Indicar os melhores canais, melhores professores, etc.
4. Para trabalhar com línguas estrangeiras, é possível indicar clipes legendados, habituando o aluno com o idioma.
5. É interessante montar vídeos com experiências didáticas, que ocorram na sala de aula, na escola, na cidade, etc.

TED

O aplicativo oficial do TED para Android apresenta palestras de algumas das pessoas mais fascinantes do mundo: radicais da educação, gênios tecnológicos, rebeldes da medicina, gurus empresariais e lendas da música. Encontre mais de 1.700 vídeos e áudios de palestras TED (com mais sendo adicionado a cada semana) no aplicativo oficial do TED -- agora para tablets e smartphones.

Propostas pedagógicas.

1. O professor tem por obrigação apresentar os conteúdos e informações mais recentes da ciência, nesse caso, podem ser indicados trabalhos extraclasse. Os quais os alunos precisarão assistir os vídeos e, depois desenvolver atividades que ampliarão a criticidade e os conhecimentos dos mesmos.

2. Indicações podem ser feitas, para que os conteúdos assistidos pelo discente seja mais proximal com a disciplina.
3. Dinâmicas podem ser elaboradas a partir dos vídeos.

Mathboard.

É um aplicativo altamente configurável, apropriando matemática para todas as crianças em idade escolar. A partir de jardim de infância, com problemas de adição e subtração simples, através da escola primária onde a multiplicação e a divisão de aprendizagem pode ser um desafio real. MathBoard lhe permitirá configurar o aplicativo para melhor corresponder às habilidades de seu aluno. Mais do que apenas exercícios padrão, MathBoard incentiva os alunos a realmente resolver problemas, e não apenas adivinhar as respostas.

Propostas pedagógicas.

1. O MathBoard, oferece ao professor a oportunidade de realizar testes de progressão personalizados a partir do celular.
2. Várias dinâmicas podem ser incentivadas, através da participação de todos, colaborando e medindo o desempenho geral da turma.
3. Serve de indicação, para a auto avaliação dos alunos.

Músculos Anatomia Grátis.

Músculos Anatomy é projetado principalmente como uma rápida referência de anatomia, em que você carrega no bolso a imagem e localização dos músculos mais importantes para qualquer estudante interessado em anatomia do corpo humano.

Possibilidades pedagógicas.

- 1- Este app, pode ser utilizado desde para o reconhecimento dos músculos até mesmo para realizar testes rápidos na sala de aula.

Tabela Periódica Quiz.

Permitirá a você memorizar rapidamente os símbolos de elementos químicos, seus grupos, períodos, blocos e números atômicos. Certifique-se de que você está familiarizado com a tabela periódica dos elementos. Teste a si mesmo, comparando a sua pontuação com o melhor classificado on-line e tornar-se um mestre da química. Os nomes dos elementos químicos estão disponíveis em 36 idiomas.

Possibilidade pedagógicas.

1- Nos casos dos Quizes é mais comum a aplicação em testes rápidos, os quais a medidas que o aluno vai pontuando e progredindo o professor acompanha e avalia a partir do desenvolvimento do educando.

Duolingo.

O Duolingo é uma plataforma de ensino grátis, que auxilia os alunos no aprendizado de novas línguas (inglês, francês, entre outros.)

Possibilidades pedagógicas.

1-Este aplicativo pode ser utilizado para exames de proficiência em outras línguas;

2-Professores de inglês podem utilizar como testes alternativos, em que na medida que o educando consegue avançar nas unidades do jogo, vai obtendo uma nota real.

Google tradutor.

Este aplicativo e ferramenta do Google, trata-se de um tradutor de línguas, traduzindo enunciados em todos os idiomas, sendo possível ao usuário descobrir a pronuncia correta das palavras e, pode ser utilizado off-line.

Possibilidades pedagógicas.

1-Este é um dos mais eficientes tradutores, por tanto, possibilita a qualquer um, ter em suas mãos o controle de muitas línguas, o qual pode até mesmo servir para iniciar um diálogo em qualquer idioma, já que o aplicativo tem funções de áudios. Cabe ao professor desenvolver a proposta mais adequada, que vai desde a tradução de texto livres, até como complemento em cursos de idiomas.

EDMODO

Trata-se de uma rede educacional que Fornece aos professores e alunos um ambiente seguro para se conectarem, colaborarem, dividirem conteúdos. Os estudantes também podem acessar as lições de casa, notas, debates em sala e outros avisos.

Propostas Pedagógicas.

1-O ensino-aprendizagem não deve ficar contido apenas dentro de quatro paredes, o Edmodo possibilita ao professor desenvolver atividades extraclases e acompanhar as horas de estudos de cada aluno. Que por tratar de uma rede social educacional, amplia as formas de aprender e ensinar de todas as disciplinas.

Wikcionário português off-line e Dicionário língua portuguesa.

Ambos aplicativos representam plataformas de dicionários completos, permitindo ao usuário obter a escrita correta e significado de qualquer palavra. Um se distinguem do outro, pelo fato que o Wikcionário pode ser utilizado sem acesso à internet; requisito necessário no Dicionário Língua portuguesa.

Possibilidades pedagógicas.

- 1-Ditados de palavras;
- 2-Encontrar termos desconhecidos;
- 3-Desenvolver a prática de aprender uma palavra nova diária.

Verbos portugueses.

É um aplicativo simples e leve, oferece ao usuário todas as conjugações dos verbos portugueses mais comuns, sendo ideal para estudantes de português de todos os níveis.

Possibilidades pedagógicas.

- 1-Permitir ao aluno conhecer e conjugar verbos.

Infelizmente por uma questão de espaço e até bom senso, não é possível elencar todos os aplicativos disponíveis ou detalhar todas as propostas pedagógicas, pois, esta é uma questão que como diria a antiga sabedoria popular “dá pano pra manga”. O que se tentou passar durante este ensaio é a necessidade do professor inovar sua metodologia ultrapassada, e indicou-se os celulares como uma possível alternativa para tal. O consenso que busca-se, é que não adianta utilizar a “tecnologia pela tecnologia”, toda proposta, iniciativa e cada elemento novo na sala de aula, deve possuir objetivos previamente consolidados, para que não se perca o sentido no decorrer do processo.

Conclusão

As tecnologias digitais englobam uma grande variedade de produtos, programas e softwares como: tevês, vídeos, slides, jogos, projetores, aplicativos e a internet. Estes que podem compartilhar entre si o mesmo propósito, que vai desde a diversão e entretenimento até as funções didático-pedagógicas e facilitação do contato ao conhecimento. Cada vez mais se tem desenvolvido o consenso, da importância das TICs e, se percebe que o processo de informatização da sociedade é um fator progressivo e até mesmo cultural. Progressivo, por que, é algo que “anda para frente”, pois, diariamente, novos produtos são lançados no mercado, incentivando a compra e uso dos mesmos; e cultural por que já é inerente ao homem a estreita relação com as máquinas, em que se percebe que quanto mais desenvolvido e

tecnológico é um país; mas, ele apresenta resultados positivos em sua economia, educação, mercado de trabalho e em todos os setores sociais.

No que tange o uso do celular, conclui-se que há maneiras de utilizar estes aparelhos (cada vez mais modernos) no ensino aprendizagem. Necessitando apenas a reeducação dos alunos, mostrando-os como o uso consciente do telemóvel, como uma ferramenta de pesquisa, comunicação, construção de conhecimento e interação implica em um auto aprendizado eficiente, ao mesmo tempo em que dinâmico e divertido. Sendo que é rotineiro encontrar professores trabalhando com alunos da nova geração, de forma conteúdista e repetitiva o que acaba “podando” a capacidade socioconstrutivista do educando aprender. Sendo assim, percebe-se que o celular é uma ferramenta viável e se torna cada vez mais necessário na dimensão educacional. Desde que os docentes consigam enxergar os aparelhos, para além do uso inapropriado e consiga refletir sobre sua metodologia ao mesmo tempo que pensa sobre as potencialidades destes “minicomputadores”.

Referências

- ALTOÉ, A.; SILVA, H. O Desenvolvimento Histórico das Novas Tecnologias e seu Emprego na Educação. In: ALTOÉ, A.; COSTA, M. L. F.; TERUYA, T. K. **Educação e Novas Tecnologias**. Maringá: Eduem, 2005, p 13-25.
- ALVES, L. R. G. De Vygotsky à cultura da simulação – a emergência de novas formas de compreender o mundo. In: BORGES, T. F. [et al]. **Formação de professores processos de aprendizagens: rupturas e Continuidades**. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 111-134.
- BENTO, M. C. M.; CAVALCANTE, R. S. Tecnologias móveis em educação: o uso do celular na sala de aula. In: **ECCOM**. V. 4, n. 7, Jan/jun, 2013, p. 113-120. Disponível em: < <http://fatea.br/seer/index.php/eccom/article/viewFile/596/426>>. Acesso em 16 Mar. 2015.
- BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19ª ed. Campinas, Sp: Papirus, 2012, p. 67-132.
- FARIA, E. T. O professor e as novas tecnologias. In: NRICONE, Délcia (Org.). **Ser Professor**. 4 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 57-72.
- FOR, C. S. G. A inteligência coletiva. In: **Conjectiva**. Caxias do sul, v. 15, n. 2, p. 197-200, maio/ago. 2010. (resenha)
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011, 143 p.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIMA, P. G.; BARRETO, E. M. G.; LIMA, R. R. Formação docente: uma reflexão necessária. In: **Educere et educare**. Campos de Cascavel. Vol. 2 nº 4 jul./dez. 2007, p. 91-101.
- MOURA, A. **Geração Móvel: um ambiente de aprendizagem suportado por tecnologias móveis para a “Geração Polegar”**. 2009, p. 44-77. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10056>>. Acesso em: 16 Mar. 2015.
- PESCADOR, C. M. **Tecnologias digitais e ações de aprendizagem dos nativos digitais**. Caxias do Sul, RS: CINFE, Maio de 2010, 10 p. disponível em: < http://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico7/TECNOLOGIAS%20DIGITAIS%20E%20ACOES%20DE%20APRENDIZAGEM%20DOS%20NATIVOS%20DIGITAIS.pdf>. Acesso em 16 Mar. 2015.
- SILVA, J. M. L. Concepções de tecnologia – um caminho para o entendimento da sua articulação com a prática pedagógica. In:_____. **Didática e Tecnologia** – construindo novas interfaces. Dissertação de mestrado. Salvador: UNEB, 2006. 132 f. (segundo capítulo).
- TAPSCOTT, D. **A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos**. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010. Tradução de Marcello Lino.

O perfil de morbidade referida dos idosos da micro área 15 do município de Paripiranga

*Karla Daniela Santos de Andrade**

*Renan Sallazar Ferreira Pereira***

*Fábio Luiz Oliveira de Carvalho****

Resumo:

O envelhecimento humano é um processo natural que se inicia desde o nascimento do indivíduo e o acompanha por toda a vida. O estilo de vida e os fatores socioeconômicos influenciam diretamente nesse processo de envelhecimento. Envelhecer não tem relação direta com o adoecer, entretanto, os idosos tornam-se mais vulneráveis, ou seja, estão mais predispostos à doença. A realização dessa pesquisa é de grande relevância social, científica e acadêmica. Este estudo teve por objetivo identificar o perfil de morbidade referida pelos idosos residentes e cadastrados na micro área 15 do município de Paripiranga (BA) que possuíam prontuário na ESF 05, apresentando uma proposta de intervenção. Trata-se de estudo descritivo, transversal, de campo, com abordagem quantitativa. A amostra foi constituída por 40 idosos. Após a coleta de dados observou-se predomínio do sexo feminino (72,5%), de pardos (55%), com faixa etária entre 60 e 69 anos (42,5%), de viúvos (47,5%), e não alfabetizados (52,5%). A maioria referiu não ingerir bebida alcoólica, não fumar, não ser acamado, e não praticar exercícios físicos regularmente. Apenas 5% tiveram Infarto Agudo do Miocárdio e 12,5% já sofreram Acidente Vascular Encefálico. As morbidades mais referidas foram a Hipertensão Arterial (72,5%) e a Diabetes Mellitus (17,5). A maioria considera o seu estado de saúde bom (52,5%) e ótimo (22,5%), mas apresentam queixas (90%). As propostas de programas que visem à prevenção de agravos são essenciais, bem como a manutenção e promoção da saúde destes idosos.

Palavras-chave: Processo de envelhecimento. Estilo de vida. Idosos. Morbidade referida.

Abstract:

Human aging is a natural process that starts from the birth of the individual and the accompanying for life. The lifestyle and socioeconomic factors that directly influence the aging process. Growing old is not directly related to the sick, however, the elderly become more vulnerable, in other words, are more predisposed to the disease. The realization of this research is of great social relevance, scientific and academic. This study aimed to identify the morbidity profile reported by residents and elderly enrolled in the micro zone 15 in the city of Paripiranga (BA) who had records in the PSF 05, presenting a proposal for intervention. This is a descriptive, cross-sectional study field with a quantitative approach. The sample consisted of 40 subjects. After data collection there was a predominance of females (72.5%), mulatto (55%), aged between 60 and 69 years (42.5%), widowed (47.5%), and illiterate (52.5%). The majority reported not drinking alcohol, not smoking, not bedridden, and not doing exercise regularly. Only 5% had acute myocardial infarction and 12.5% had experienced Vascular Brain Accident. The most common morbidities were arterial hypertension (72.5%) and diabetes mellitus (17.5). Most consider their state of good health (52.5%) and good (22.5%), but have complaints (90%). Proposals for programs

aimed at disease prevention are essential, as well as the maintenance and promotion of health of these seniors.

Keywords: Aging process. Lifestyle. Senior Citizens. Morbidity.

*Bacharel em Enfermagem pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – AGES.

** Mestre em Enfermagem pela Universidade Guarulhos.

*** Especialista em Enfermagem do Trabalho pelo Centro Universitário Internacional, UNINTER
Bacharel em Enfermagem pela Escola Superior de Cruzeiro.

Introdução

O processo de envelhecimento humano é comum a todos da raça e acontece gradativamente. À medida que vivemos e envelhecemos este fenômeno nos acompanha e provoca algumas mudanças que vão desde aspectos biológicos aos psíquicos e sociais. O envelhecimento da população é inevitável e aponta para a necessidade de a sociedade ocupar-se com o processo de envelhecimento ao mesmo tempo em que precisa criar propostas para melhorar as condições de saúde, dignidade e autonomia dos seus idosos, o que interfere diretamente nas morbidades que eles referem e em sua qualidade de vida (LOURENÇO, 2009).

Estudos sobre as queixas de saúde realizados a partir de questionamentos à população são chamados de morbidade referida e têm sido cada vez mais reconhecidos. As informações obtidas nos serviços de saúde correspondem apenas à demanda, não à comunidade, isso pode levar a distorções dos resultados sobre morbidade em grupos específicos. Ao avaliar a morbidade junto a uma determinada população é possível encontrar componentes, antes ocultos, no processo saúde doença, a morbidade que é percebida ou sentida (LEBRÃO *et al.*, 1991)

Pensando nisso, a pesquisadora se propôs a estudar o perfil de morbidade dos idosos da micro área 15 do município de Paripiranga-BA, para analisar os impactos dessas mudanças naturais, associadas às patológicas e psicossociais, além do estilo de vida desses idosos refletido nas morbidades referidas por eles para traçar um perfil e realizar uma proposta de intervenção. Para isso, a pesquisadora aplicou formulários durante visitas domiciliares.

É comum entender por velhice algo com foco na doença ou uma fase que logo antecede a morte e isso pode trazer consequências relevantes, como um imaginário muitas vezes assustador e pessimista do processo de envelhecimento. Será que os idosos têm conhecimento que envelhecer é um processo natural e que é possível envelhecer e manter uma boa qualidade de vida?

O objetivo geral desse trabalho foi identificar o perfil de morbidade referida dos idosos entrevistados, destacando a importância de uma sociedade mais preparada para atender às necessidades de uma população idosa com a finalidade de proporcionar uma melhor qualidade de vida dos mesmos no âmbito biopsicossocial, apresentando propostas de intervenção.

Este trabalho teve como objetivos específicos compreender a fisiologia normal e patológica do processo de envelhecimento; analisar o perfil de morbidade dos idosos da micro área em que foi aplicada o formulário; apresentar propostas de intervenção para melhorar a qualidade de vida desses idosos.

A relevância dessa pesquisa no âmbito social apresenta sua importância por trazer dados que podem ser divulgados para a sociedade com o objetivo de gerar uma melhora na qualidade de vida desses idosos. Na esfera científica, esse trabalho pode contribuir para trabalhos já realizados, como um elemento de pesquisa para estudantes. Quanto à sua relevância acadêmica, esse estudo possibilitará uma

visão ampla de um tema que é emergente, pois o país precisa se preparar para o envelhecimento da população, enquanto os futuros profissionais precisam conhecer a realidade para atuar.

Avaliar a morbidade de uma determinada população possibilita descobrir o elemento oculto do processo saúde-doença, a morbidade que é percebida ou sentida pelos idosos. Traçar um perfil de morbidade referida permite, ainda, elaborar estratégias de promoção e prevenção que fazem toda a diferença nesse processo, pois a assistência adequada e atividades de lazer irão auxiliar essas pessoas a atribuir um novo sentido a suas vidas.

O presente trabalho foi composto de um marco teórico com seis capítulos que trazem uma discussão acerca dos indicadores do aumento da população idosa no Brasil, bem como as mudanças funcionais e fisiológicas naturais do envelhecimento, a distinção entre senescência e senilidade, as Políticas Públicas existentes para os idosos, o perfil de morbidade referida dos idosos do país e o estilo de vida dos mesmos.

O marco analítico deste trabalho apresenta uma discussão acerca dos dados apresentados e analisados, justificando a importância de cada variável para conclusão deste estudo. Foram utilizados gráficos e tabelas para expressar os dados coletados e posteriormente tabulados no programa Excel.

A conclusão desta pesquisa demonstra que os objetivos foram alcançados, com maior conhecimento acerca do tema emergente, de maneira que, a partir da análise dos dados, foi possível traçar o perfil de morbidade referida dos idosos entrevistados para apresentar propostas de intervenção.

Desenvolvimento

Os dados obtidos nesta pesquisa foram apresentados da seguinte forma: 4.1 Características sociodemográficas; 4.2 Dados sobre o estilo de vida; 4.3 Morbidade Referida. Os resultados deste estudo foram obtidos a partir de uma população de 50 idosos, residentes na micro área 15, localizada na área 5 do município de Paripiranga-Ba, que possuíam prontuários na ESF 05. Sendo que, desses 50 idosos, 10(20%) recusaram-se a participar da pesquisa, totalizando 40 idosos.

4.1 Características Sociodemográficas

TABELA 1. Distribuição dos idosos cadastrados na micro área 15, segundo as variáveis sociodemográficas. Paripiranga/ BA, 2014.

Variáveis	N	%
Idade		
60 – 69 anos	17	42,5
70 – 79 anos	12	30,0
80 – 89 anos	10	25,0
90 anos ou mais	01	2,5

TOTAL	40	100,0
Sexo		
Feminino	29	72,5
Masculino	11	27,5
TOTAL	40	100,0
Raça/cor		
Branca	13	32,5
Preta	05	12,5
Parda	22	55,0
TOTAL	40	100,0
Estado Civil		
Solteiro	01	2,5
Casado	16	40,0
Viúvo	19	47,5
Divorciado	04	10,0
TOTAL	40	100,0
Escolaridade		
Alfabetizado	19	47,5
Não Alfabetizado	21	52,5
TOTAL	40	100,0

Segundo FREITAS *et al.*, (2006), apesar da importância das manifestações comuns do envelhecimento, a senescência, impõe-se considerar os aspectos individuais responsáveis pelas particularidades de cada indivíduo ao longo da vida, que se desenvolve de forma multidimensional, nas dimensões biológica, psicológica e social.

Ao analisar os dados coletados por meio de formulários aplicados em VD, observou-se na TABELA 1 que, em relação à idade, houve predominância de idosos entre 60-69 anos (42,5%), seguido de 70-79 anos (30%); que a maioria da população estudada é do sexo feminino (72,5%), de cor parda (55%), de viúvos (47,5%) e analfabetos (52,5%).

De acordo com SIMSON *et al.*, (2006), é vital atentar-se para a diferenciação de gênero na atual sociedade, pois está ocorrendo um fenômeno de feminização da velhice, que se caracteriza pelo crescimento da proporção de mulheres no total da população idosa pelo mundo. E isso ocorre como resultado de alterações genéticas, gênero, raça, classe social e cuidados prévios com a saúde, realidade mais comum às mulheres.

O alto índice de analfabetismo observado pelos dados na TABELA 1 aponta para uma infeliz realidade dos idosos no Brasil. De acordo com a Síntese de Indicadores Sociais do IBGE (2010), a maioria dos analfabetos no Brasil é de indivíduos pardos (58,8%) e idosos (42,6%). PERES (2009) afirma que o analfabetismo é um dos casos mais graves de exclusão educacional e social. As principais leis de educação ignoram a velhice, que, segundo Peres, se deve ao fato da inutilidade de aposentados, que não mais contribuem para produção da riqueza do país.

No tocante à variável estado civil, verificou-se que a maioria são viúvos, sobretudo do sexo feminino. Segundo CAMARANO (2002), isso deve-se à longevidade da mulher, pois as mulheres costumam utilizar mais os serviços de saúde, o que indica uma maior preocupação e cuidado com a saúde; e às maiores taxas de mortalidade masculina. Além disso, é mais difícil para as viúvas recasar, até por questões sociais e culturais, que para os viúvos.

4.2 Dados sobre o Estilo de Vida

A partir do GRÁFICO 1, é possível analisar o estilo de vida dos idosos entrevistados. Observou-se que, quando questionado se ingere bebida alcoólica, a maioria nega (95%), assim como quanto ao hábito de fumar, em que apenas 12,5% referem que sim, enquanto 87,5% não fumam ou pararam de fumar. Quanto à prática regular de exercício físico, os dados ainda apontam para o sedentarismo dessa população, com 72,5%, enquanto apenas 27,5% praticam alguma atividade física regularmente. A minoria dos entrevistados está acamada, apenas 5% referem essa condição, o que predispõe a uma maior dependência.

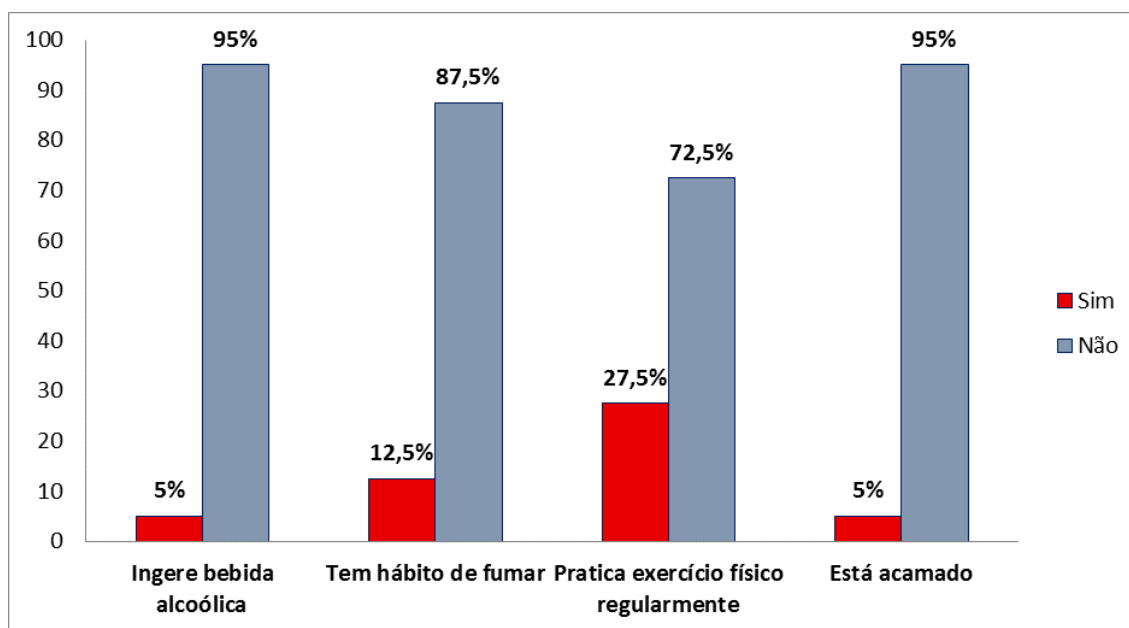


GRÁFICO 1. Distribuição de dados sobre o estilo de vida dos idosos entrevistados. Paripiranga/ BA, 2014.

Segundo PAPALÉO NETTO (2007), o fumo e o álcool são hábitos prejudiciais à saúde, além disso, são alguns dos responsáveis por sintomas e doenças surgidos na idade avançada. As consequências mais comuns, segundo o autor, são as alterações emocionais e fisiológicas, como ansiedade, depressão, predisposição a quedas e presença de doenças como o câncer, cardiopatias, enfisemas, entre outras patologias.

Idosos acamados ou restritos ao leito enfrentam diversos obstáculos e têm sua autonomia prejudicada. Além disso, a perda de controle pode levar à insegurança e à baixa autoestima, pois suas funções são comprometidas, principalmente a realização de atividades de vida diária (AVD), que, segundo COSTA *et al.*, (2006), são tarefas que a pessoa precisa realizar para cuidar de si. A incapacidade na realização de algumas ou todas as atividades de vida diária, além de prejudicar a vida social do idoso, implica potencialmente em transtornos para ele e sua família, a qual, dependendo da atividade, terá que mobilizar maior tempo disponível, energia e recursos financeiros para suprir as demandas existentes (COSTA *et al.*, 2006).

Ao somar os impactos naturais do envelhecimento ao sedentarismo, será notório o comprometimento da qualidade de vida dos idosos, refletindo na presença de morbidades. As doenças crônicas estão diretamente ligadas ao sedentarismo, da mesma forma que idosos com hábitos de vida saudáveis têm menor propensão a desenvolver algumas morbidades. Percebe-se, então, o sedentarismo como forte fator de risco, comum à maioria (72,5%) dos entrevistados (TOSCANO E OLIVEIRA, 2008).

Tendo em vista essa realidade, torna-se essencial o desenvolvimento de ações e estratégias em saúde voltadas aos idosos, visando o autocuidado, objetivando informar e conscientizar os mesmos da importância e da necessidade da adoção de um estilo de vida saudável e da mudança de hábitos para controle e prevenção de morbidades (TOSCANO E OLIVEIRA, 2008).

4.3 Morbidade Referida

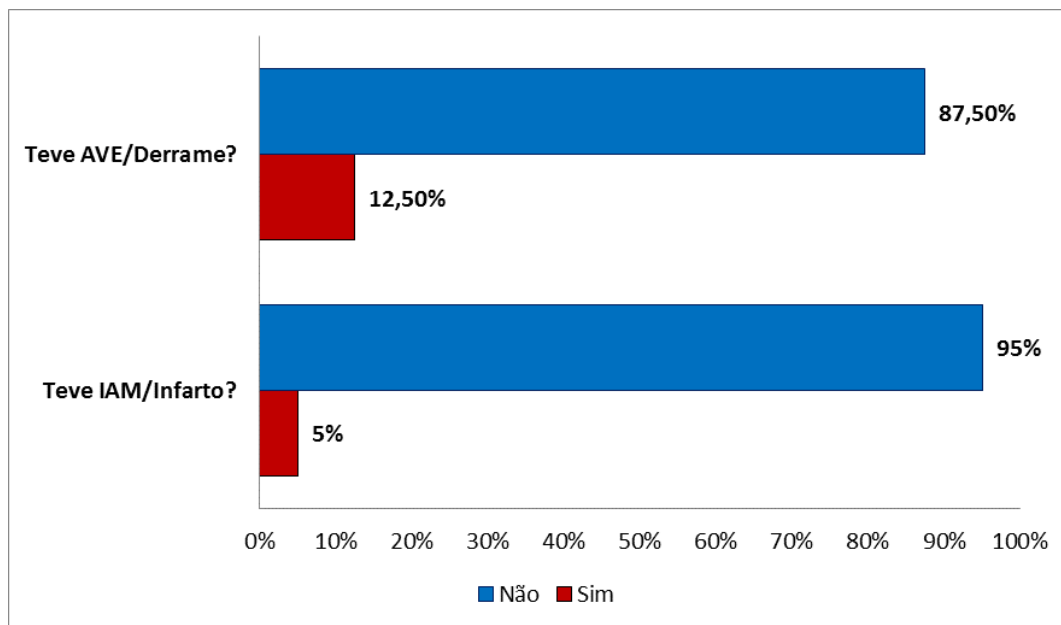


GRÁFICO 2. Distribuição de idosos de acordo com o relato de AVE/Derrame ou IAM/Infarto. Paripiranga/BA. 2014.

O GRÁFICO 2 possibilita analisar dois agravos de saúde relacionados a morbidades cardiovasculares. Observou-se que, quando questionado se já teve AVE/Derrame, a maioria (87,5%) refere que não; o mesmo ocorre para o questionamento sobre IAM/Infarto, em que apenas 5% afirmam que sim.

Segundo FECHINE e TROMPIERI (2012), ocorrem algumas alterações biológicas no sistema cardiovascular que são comuns no idoso com o envelhecimento. Incide uma redução da frequência cardíaca em repouso, o aumento do colesterol e da resistência vascular e, como consequência, há o aumento da tensão arterial, que pode desencadear um AVE.

Em condições basais, a função cardíaca do idoso é suficiente para suas necessidades orgânicas. Todavia, em condições de sobrecarga, como presença de morbidades, emoções, esforços excessivos, a redução da capacidade de reserva que ocorre na senescência pode ser responsável pelo desequilíbrio, que pode levar a patologias como o IAM (PAPALÉO, 2007).

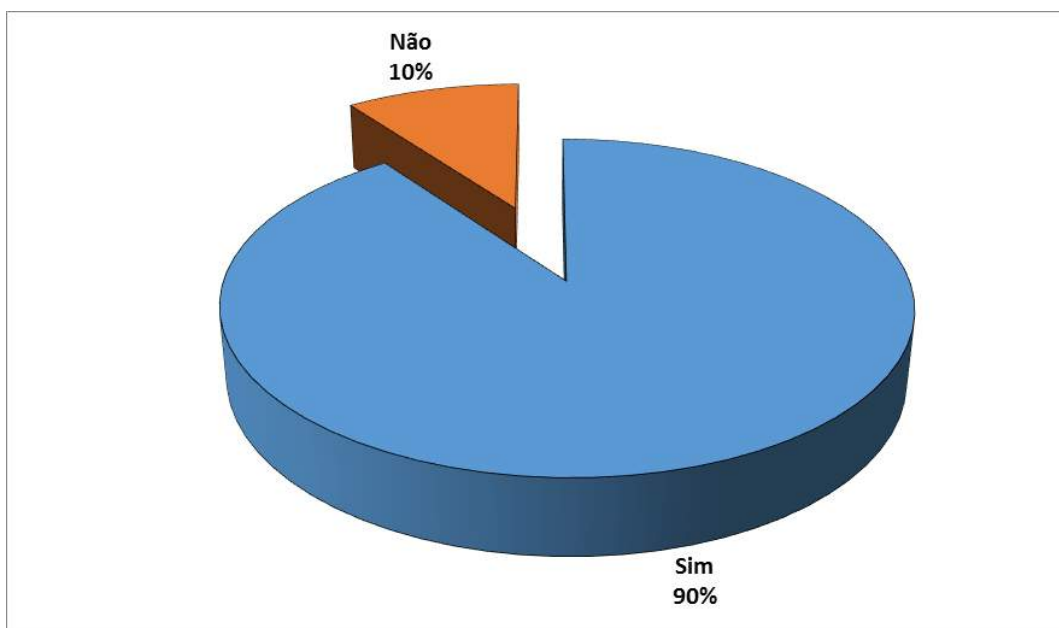


GRÁFICO 3. Distribuição dos idosos de acordo com a presença de queixas e/ou problemas de saúde. Paripiranga/BA, 2014.

A partir do GRÁFICO 3 é perceptível que quase a totalidade de idosos entrevistados (90%) apresentou alguma queixa e/ou problema de saúde. CIOSAK *et al.*, (2011), afirmam que o envelhecimento e a doença não podem ser tratados como fatores dependentes e interligados, entretanto, os idosos estão mais propensos a adoecer por apresentarem uma maior vulnerabilidade. Os autores ainda afirmam que é necessário atuar de forma interdisciplinar e multidimensional para promover saúde do idoso, pois, mais que em outros grupos etários, a saúde e a qualidade de vida do idoso sofrem influência de múltiplos fatores, por isso é necessário considerar todas as variáveis (CIOSAK *et al.*, 2011).

Dos idosos que referiram alguma queixa (90%), como pode ser observado no GRÁFICO 3, as mais frequentes estão relacionadas ao sistema osteomuscular, principalmente às dorsalgias, associadas às morbidades referidas na TABELA 2; referiram também as dorsalgias no aparelho digestivo. Segundo ELIOPOULOS (2011), apesar dos sintomas gastrintestinais causarem menos riscos que os problemas cardiovasculares ou respiratórios, eles são responsáveis por causar incômodo e preocupar mais as pessoas idosas e isso deve-se ao fato de esse sistema ser alterado em todos os aspectos pelo processo de envelhecimento, com mudanças que vão desde os dentes e boca até estruturas acessórias, como o fígado, afetando a função gastrintestinal.

TABELA 2. Morbidades referidas pelos idosos entrevistados, segundo CID – 10. Paripiranga/BA, 2014.

CID – 10*	MORBIDADE REFERIDA	N	%
I 10	Hipertensão Arterial	29	72,5
E 11.9	Diabetes Mellitus tipo 2	07	17,5
M 19.9; H 53;	Outras: Artrose; Distúrbios	05	12,5
I 80 – I 89	Visuais; Problemas Vasculares.		
M 81.9	Osteoporose	03	7,5
I 51.9	Doença Cardíaca	03	7,5
J 00 – J 99	Doença Respiratória	03	7,5
C 00 – C 97	Câncer	02	5,0
N 39.4	Incontinência Urinária	02	5,0
F 32.9	Depressão	01	2,5
G 20	Doença de Parkinson	01	2,5

*CID-10 = Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde.

Em relação às morbidades, 12 foram citadas pelos idosos, como pode ser observado na TABELA 2, e distribuídas segundo a CID – 10, tendo a hipertensão arterial maior prevalência (72,5%). A seguir, veio a diabetes mellitus tipo 2, apontada por 17,5% dos idosos. Também merecem grande destaque as morbidades relacionadas ao sistema osteoarticular, como a artrose, citadas juntamente com os distúrbios visuais e problemas vasculares (12,5%), seguidos de outras morbidades, com menor frequência. É importante ressaltar que o número total ultrapassa a população estudada, pois alguns idosos relataram mais de uma morbidade.

A informação de morbidade referida possibilita identificar indivíduos que já tiveram o diagnóstico das patologias feito alguma vez na vida, mas omite aqueles que desconhecem a condição. Todavia, estudos de morbidade referida podem ser usados para estimar a prevalência de morbidades, principalmente no caso de doenças crônicas como a hipertensão, pois os idosos que referem à doença foram válidos para estimar sua prevalência (ZAITUNE *et al.*, 2006).

O principal problema de saúde dos idosos, em vários países do mundo, são as doenças crônicas não-transmissíveis (DCNT), que, associadas ao envelhecimento, à não adesão ao tratamento dessas morbidades e aos hábitos nocivos à saúde, podem levar a danos irreversíveis no organismo, o que se assemelha aos resultados desta pesquisa. Muitos idosos, apesar de citarem, desconhecem essas patologias e seus agravos. Utilizando como exemplo a hipertensão, a não adesão ao tratamento acelera as complicações arteriais e cardiovasculares, e, associado à diabetes mellitus, aumenta a probabilidade de ocorrer um AVE (RODRIGUES *et al.*, 2007).

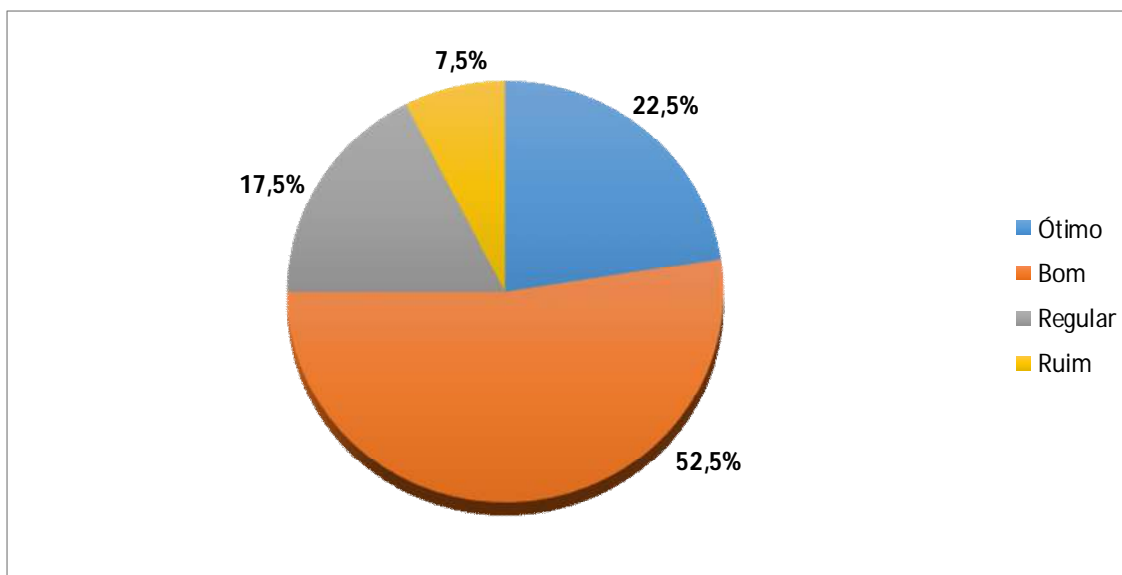


GRÁFICO 4. Distribuição dos idosos de acordo com a classificação referida de sua atual situação de saúde. Paripiranga/BA, 2014.

A análise do GRÁFICO 4 demonstra que, apesar das morbidades referidas, a auto percepção dos idosos quanto ao seu estado de saúde é boa, visto que a maioria afirma ser bom (52,5%) ou ótimo (22,5%). Uma hipótese para esse resultado corrobora com a pesquisa de ALVES e RODRIGUES (2005), quando afirmam que os idosos podem superestimar sua condição de saúde para mostrar autossuficiência, pelo medo de precisar de cuidados e de ser institucionalizado. Os autores discutem ainda que as diferenças nos níveis de auto percepção de saúde estão relacionadas às doenças crônicas, ao sexo e à capacidade funcional desses idosos. Além disso, eles consideram que os idosos tendem a se considerar saudáveis quando as doenças estão sob controle.

De acordo com HARTMANN (2008), a auto percepção de saúde tem sido bem documentada como uma forma confiável de mensurar a incapacidade funcional e a mortalidade em populações idosas. Essa informação mostrou-se muito importante, além de ser facilmente obtida, pois depende apenas da

opinião do idoso sobre sua própria saúde. A autora relata, ainda, que idosos que consideram sua saúde ruim ou péssima, representam um aumento considerável da possibilidade de óbito.

Considerações finais

Como evidenciado nos resultados desta pesquisa, os dados sociodemográficos mostraram-se coerentes com outros estudos supracitados, nos quais a população idosa, em sua maioria, é constituída por mulheres viúvas, fenômeno chamado por SIMSON *et al.*, (2006), de feminização da velhice, que também aponta para o grande número de viúvas, sugerindo a hipótese de que as mulheres utilizam mais os serviços de saúde e, por isso, o gênero predomina entre idosos.

Em relação à escolaridade, notou-se que o analfabetismo se sobressaiu, quadro que pode ser justificado pela falta de acesso desses idosos, quando jovens, à educação e, atualmente, pela falta de interesse dos órgãos públicos em investir em uma população que não trará mais lucros à sociedade, que PERES (2009) afirma ser uma exclusão educacional e social, tendo em vista que os aposentados perderam sua utilidade na geração de riquezas para o país.

É notório que o principal problema de saúde entre os idosos constituiu-se das DCNT, pois, com envelhecimento, a não adesão ao tratamento dessas morbidades e os hábitos nocivos à saúde causam danos irreversíveis ao organismo do idoso, podendo levar à incapacidade. Como apontam RODRIGUES *et al.*, (2007), quando afirmam que a não adesão ao tratamento da hipertensão arterial, por exemplo, acelera as complicações arteriais e os problemas cardiovasculares e, quando associada à diabetes mellitus, pode aumentar a possibilidade de ocorrer um AVE. Doenças estas que, apesar de citadas, muitas vezes são desconhecidas pelos idosos.

Como objetivo específico desse estudo, ao traçar o perfil de morbidade referida desses idosos, é evidente a prevalência das DCNT associadas ao sedentarismo, fatores de risco para complicações cardiovasculares que podem causar total dependência desses idosos. Entretanto, é notório que essa população apresenta um auto estima elevada, pois, apesar das morbidades que referiram, classificam seu atual estado de saúde, em sua maioria, como bom ou ótimo.

Este estudo permitiu uma análise da prevalência significativa de morbidades no decorrer do processo de envelhecimento e os prejuízos que podem desencadear no organismo. Dessa maneira, é complacente que os profissionais de saúde desenvolvam estratégias de intervenção direcionadas aos idosos e familiares, com o propósito de educá-los para o autocuidado, principalmente no caso das DCNT, a fim de propiciar aos idosos a oportunidade de ter uma melhor qualidade de vida, mais independente e ativa. A elevada porcentagem de sedentarismo pode ser reduzida significativamente com a criação de um grupo para realização de atividades físicas, uma parceria com os agentes comunitários de saúde, voluntários e a equipe multiprofissional da ESF, a fim de oferecer uma vida mais saudável a essa população.

Os resultados do presente estudo indicam que é preciso haver investimentos públicos efetivos nos diversos setores que abrangem a assistência ao idoso, seja no setor de saúde, no setor social e no setor econômico para, então, se alcançar um envelhecimento saudável. A realização de ações integradas que abordem os principais fatores determinantes da auto percepção de saúde são de suma importância na promoção da saúde e do bem-estar, melhorando de forma significativa a qualidade de vida dos idosos.

Referências

ABNT. **Informação e documentação -Referências – Elaboração**. NBR 6023, 2002.

ALVES, Luciana Correia; RODRIGUES, Roberto Nascimento. **Determinantes da auto percepção de saúde entre idosos do Município de São Paulo, Brasil**. Rev Panam Salud Publica. 2005;17(5/6):333–41.

BARRETO, Sandhi Maria. **Envelhecimento: prevenção e promoção da saúde**. *Cad. Saúde Pública* [online]. 2006, vol.22, n.9, pp. 2009-2009. ISSN 0102-311X.

BARROSO, Rusel M. B.; SANTOS, José Wilson dos. **Manual de Monografia da AGES: graduação e pós-graduação**. Aracaju: Editora J. Andrade, 2005.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Envelhecimento e saúde da pessoa idosa**. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.

BRASIL. **Decreto n.º 1.948, de 3 de julho de 1996**. Regulamenta a Lei 8.842, sancionada em 4 de janeiro de 1994, a qual “dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências”. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 3 jul.1996.

BRUNNER; SUDDARTH. **Tratado de enfermagem médico-cirúrgica**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2009.

CAMARANO, Ana Amélia. **Envelhecimento da população brasileira: uma contribuição demográfica**. Rio de Janeiro: Ipea, ISSN 1415-4765, 2002.

CHAIMOWICZ, Flávio. **A saúde dos idosos brasileiros às vésperas do século XXI: problemas, projeções e alternativas**. Rev. Saúde Pública, 31 184 (2): 184-200, 1997.

CIOSAK, Suely Itsuko. [et al.]. **Senescência e senilidade: novo paradigma na Atenção Básica de Saúde**. Rev Esc Enferm USP, 2011; 45(Esp. 2):1763-8.

COSTA, E. F. A; PORTO, C. C; ALMEIDA, J. C; CIPULLO, J. P; MARTIN, J. F. V. **Semiologia do Idoso**. In: Porto CC. *Semiologia Médica*. 4.ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2001. p.165-197.

COSTA, Efraim Carlos; NAKATANI, Adélia Yaeko Kyosen; BACHION, Maria Márcia. **Capacidade de idosos da comunidade para desenvolver Atividades de Vida Diária e Atividades Instrumentais de Vida Diária**. Goiânia: Acta Paul Enferm 2006;19(1):43-35.

ELIOPOULOS, Charlotte. **Enfermagem Gerontológica**. 7. ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2011.

FECHINE, Basílio R. A; TROMPIERI, Nicolino. **O processo de envelhecimento: as principais alterações que acontecem com o idoso com o passar dos anos**. RCI: 20. ed. Vol.1, artigo nº 7. Ceará, 2012.

FERNANDES, Maria das Graças Melo; SOUTO, Marcella Costa; COSTA, Solange Fátima Geraldo da; FERNANDES, Bruno Melo. **Qualificadores Sócio-Demográficos, Condições de Saúde e Utilização de Serviços por Idosos Atendidos na Atenção Primária**. Revista Brasileira de Ciências da Saúde. Volume 13 Número 2 Páginas 13-20 2009.

FONTELES, Juliana Lima; SANTOS, Zélia Maria de Sousa Araújo; SILVA, Marluclena Pinheiro da. **Estilo de vida de idosos hipertensos institucionalizados: análise com foco na educação em saúde.** Fortaleza: Rev. Rene. v. 10, n. 3, p. 53-60, jul./set.2009.

FREITAS, Elizabete Viana de. [et al.]. **Tratado de Geriatria e Gerontologia.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GUERRA, Ana Carolina Lima Cavaletti; CALDAS, Célia Pereira. **Dificuldades e recompensas no processo de envelhecimento: a percepção do sujeito idoso.** *Ciênc. saúde coletiva* [online]. 2010, vol.15, n.6, pp. 2931-2940. ISSN 1413-8123.

HARTMANN, Ana Cristina Vaz Costa. **Fatores associados a autopercepção de saúde em idosos de Porto Alegre.** Porto Alegre: PUC – RS, 2008.

IBGE. **Indicadores Sociodemográficos e de Saúde no Brasil 2009.** Brasil: IBGE, 2009.

IBGE – **Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Bahia: IBGE, 2010.

IBGE – **Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Bahia: IBGE, 2014.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira.** Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

LEBRÃO, ML; CARANDINA, L; MAGALDI, C. **Análise das condições de saúde e de vida da população urbana de Botucatu, São Paulo (Brasil).** IV – Morbidade referida em entrevistas domiciliares, 1983-1984. *Rev Saúde Pública* 1991; 25(6): 452-60.

LOURENCO, Regina Célia Celebrone. **A escrita de narrativas autobiográficas no processo de envelhecimento.** *Rev. soc. bras. fonoaudiol.* [online]. 2010, vol.15, n.1, pp. 159-159. ISSN 1516-8034.

MORAGAS, Ricardo. **Gerontologia Social: envelhecimento e qualidade de vida.** 3. ed. São Paulo: Editora Paulinas, 2010.

OMS. **Organização Mundial de Saúde.** *World Health Organization.* 2002. Disponível em <http://www.who.int/eportuguese/publications/pt/> (acessado em 17/10/14).

PALÁCIOS, J. **Mudança e Desenvolvimento Durante a Idade Adulta e a Velhice.** Vol.1 2a.Ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.

PAPALÉO NETTO, Matheus. **Tratado de Geriatria e Gerontologia.** 2. ed. São Paulo: Editora Atheneu, 2007.

PERES, Marcos Augusto de Castro. **A educação de jovens e adultos e o analfabetismo entre idosos no semiárido nordestino: velhice e exclusão educacional no campo.** Verinotio [Revista online], n.10, Ano V, out./2009 – Publicação semestral – ISSN 1981-061X.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei 10.741. **Estatuto do Idoso.** Brasília, DF: 2003.

RESOLUÇÃO Nº 466, de 12 de Dezembro de 2012.

RODRIGUES, Rosalina Aparecida Partezani [et al.]. **Morbidade e sua interferência na capacidade funcional de idosos.** *Acta Paul Enferm* 2008;21(4):643-8.

SANTOS, Flávia Heloisa dos; ANDRADE, Vivian Maria; BUENO, Orlando Francisco Amodeo. **Envelhecimento: um processo multifatorial.** *Psicol. estud.* [online]. 2009, vol.14, n.1, pp. 3-10. ISSN 1413-7372.

SILVA, Eulália Maria Martins da. [et al.]. **Enfermidades do Paciente Idoso.** *Pesq Bras Odontoped Clin Integr*, João Pessoa, v. 7, n. 1, p. 83-88, ISSN - 1519-0501, jan./abr. 2007.

SILVA, Maria Leônia Pessoa da. **Qualidade de vida de idosos acamados em um Município Paraibano.** João Pessoa: UFP, 2009.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von; NERI, Anita Liberalesso; CACHIONI, Meire. **As múltiplas faces da velhice no Brasil.** 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

SKINNER, B. F.; VAUGHAN, M. E. **Viva bem a velhice: aprendendo a programar a sua vida.** São Paulo: Editora Summus, 1985.

TEIXEIRA, Ilka Nicéia D'Aquino Oliveira; GUARIENTO, Maria Elena. **Biologia do envelhecimento: teorias, mecanismos e perspectivas.** *Ciênc. saúde coletiva* [online]. 2010, vol.15, n.6, pp. 2845-2857. ISSN 1413-8123.

TOSCANO, Jose Jean de Oliveira; OLIVEIRA, Antonio Cesar Cabral de. **Qualidade de Vida em Idosos com Distintos Níveis de Atividade Física.** *Rev Bras Med Esporte* – Vol. 15, No 3 – Mai/Jun, 2009.

TRINDADE, Ana Liçia. **Orientações para normalização de trabalhos acadêmicos: Normalização segundo ABNT.** ULBRA, 2014.

ZAITUNE, Maria Paula do Amaral.[et al.]. **Hipertensão arterial em idosos: prevalência, fatores associados e práticas de controle no Município de Campinas, São Paulo, Brasil.** *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 22(2):285-294, fev, 2006.

Recebido em 05/04/2015

Aceito em 27/04/2015

Publicado em 30/04/2015