



**RELATÓRIO DE
DESENVOLVIMENTO
HUMANO
Brasil 2009/2010**

**Valores e
Desenvolvimento
Humano**



Relatório de Desenvolvimento Humano Brasileiro 2009/2010

Realização

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – Pnud

Jorge Chediek

Coordenador-Residente do Sistema ONU no Brasil e Representante-Residente do PNUD

Arnaud Peral

Representante-residente adjunto do PNUD no Brasil

Maristela Marques Baioni

Representante-residente assistente para Programas

Copyright © 2010

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD

EQSW 103/104 Lote 01 Bloco D CEP 70670-350 Brasília – DF – Brasil

www.pnud.org.br

Projeto gráfico **Marilda Donatelli**

Capa "**O Abraço**" (1973), de **Glenio Bianchetti**

Revisão **Letícia Féres, Rebeca Bolite**

Infográficos **Mario Kanno**

Tradutor **David Pettigrove**

Fotos **Gustavo Pellizzon, Raissa Oliveira** (p.161)

Primeira edição: dezembro de 2010

Tiragem: 1.000 exemplares

Impressão: Ultra Digital Gráfica Editora Ltda.

Ficha Catalográfica elaborada pela bibliotecária Fernanda Nahuz

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

Valores e Desenvolvimento Humano 2010 / Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. –

Brasília, 2010.

xx p.: il.

ISBN 978-85-88201-08-8

1. Desenvolvimento humano – valores de vida. 2. Participação social. 3. Análise de dados. I. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. II. Título.

NLM: BF 713

Todos os direitos estão reservados. Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida, armazenada mediante qualquer sistema ou transmitida, de qualquer forma ou por qualquer meio, seja esse eletrônico, mecânico ou fotocopiado, ou gravado, ou de qualquer outro tipo, sem a permissão prévia do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

Comitê Consultivo

José Maurício Bacelar, Diretor de Relações com a Imprensa e Sustentabilidade da TIM

Gilda Carvalho, Procuradora Federal dos Direitos do Cidadão

Munir Cury, Procurador aposentado do Ministério Público de São Paulo

Lya Luft, Escritora

Mozart Ramos, Presidente do Todos pela Educação

Viviane Senna, Presidente Instituto Ayrton Senna

Maria Alice Setubal, Presidente da Fundação Tide Setubal

Comitê Técnico

Ricardo Paes de Barros, Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas

Claudio de Moura Castro, Assessor Especial à Presidência do Grupo Positivo

José Ignácio Cano Gestoso, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Naércio Aquino Menezes Filho, INSPER SP, Instituto de Ensino e Pesquisa

Marcelo Cortes Neri, Fundação Getulio Vargas/RJ

Hector Riveras Serrato, Universidad Externado de Colombia

Rodrigo Simões, Universidade Federal de Minas Gerais

Equipe Relatório de Desenvolvimento Humano

Coordenador Geral **Flavio Comim**

Equipe de Coordenação **Anderson Macedo de Jesus, Rogério Carlos Borges de Oliveira,**

Moema Dutra Freire, Anna Davison, Sabrina Galeno, Ana Carolina Vieira Ribeiro

Equipe Técnica

Pedro Vasconcelos Maia do Amaral, University of Cambridge

Izete Pengo Bagolin, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

David Bridges, University of East Anglia

Paulo Mesquita D'Ávila Filho, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Shailaja Fennell, University of Cambridge

Alexandre Apsan Frediani, University College London

Túlio Kahn, Secretaria de Segurança Pública do Estado de São Paulo

Marta Fabiano Sambiase Lombardi, Universidade Mackenzie/SP

Esmeralda Correa Macana, Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Tristan McCowan, Institute of Education, University of London

Ana Magnólia Mendes, Universidade de Brasília

Tatiana Whately de Moura, Universidade de São Paulo

Maria Luisa Mendes Teixeira, Universidade Mackenzie/SP

Elaine Unterhalter, Institute of Education, University of London

Mauro Rehbein, Universidade de Brasília

Valeska Zanello, Universidade de Brasília

Flavia Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Alexandre Mendes Cunha, Universidade Federal de Minas Gerais

Alessandra Maia Terra, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Tadashi Hirai, Universidade de Cambridge

Comunicação **Percival Caropreso, Daniel de Castro, Fabio Saboya, David Tabalipa, Fernanda Costa, Raphael Pinho, Jorge Maio**

Assessoria de Imprensa **Amélia Whitaker, Gilmar Oliveira, Kelly Schwarz**

Operações **Carolina Vilalva, Maria Claudia Penna Borges Cambraia, Juliana Barbosa, Francine Vaurof**

Assessoria Internet **Wilton Rossi, Flavio Hideo Mikami**

Apresentação

Valores são fundamentais ao desenvolvimento humano. Valores são guias de ação e influenciam o modo pelo qual as pessoas elegem suas prioridades e tomam suas decisões. Assim, valores impregnam comportamentos e normas sociais e estão na base do que as sociedades decidem fazer para se desenvolver. Uma visão de desenvolvimento meramente como crescimento econômico desconsidera um aspecto importante: que o desenvolvimento, para ser humano, precisa de pessoas participando, vivendo valores e construindo razões sobre o que é bom ou desejável para uma sociedade.

Fiel ao valor da participação, a escolha do tema valores e desenvolvimento humano para o Relatório de Desenvolvimento Humano Brasileiro 2009/2010 foi realizada por uma consulta pública inédita no mundo, a campanha Brasil Ponto a Ponto, que levou uma pergunta aberta à população brasileira: “O que precisa mudar no Brasil para sua vida melhorar de verdade?” Esta pergunta foi respondida por mais de meio milhão de pessoas de todas as camadas econômicas e sociais do país. Essa participação para definir o tema deste relatório não foi apenas instrumental, mas, em si mesma, foi parte de um processo de construção de razão pública e de desenvolvimento humano no país.

Com base na Campanha Brasil Ponto a Ponto, este Relatório de Desenvolvimento Humano Brasileiro 2009/2010 está estruturado em quatro partes: a primeira registra a consulta pública; a segunda examina conceitualmente o que são valores, suas medidas e a relação entre valores e educação e valores e violência; a terceira trata das políticas de valor, nome dado àquelas políticas que trabalham valores instrumentalmente e como um fim; e a última parte oferece uma proposta analítica para a formulação de novos índices de desenvolvimento humano para o Brasil.

A partir de uma visão de valores como práticas e vivências, este relatório procura contextualizar as duas principais questões setoriais levantadas pela Campanha Brasil Ponto a Ponto: a violência e a qualidade da educação no país. Para tal, o relatório começa estudando a relação entre as famílias e o desenvolvimento humano, um tema pouco explorado na literatura. Nota que estilos e práticas parentais são fundamentais para entendermos melhor o desempenho das crianças na escola e a violência doméstica. Nas escolas, as práticas são vistas também como responsáveis pelo “desengajamento moral” entre pais e professores e por uma cultura de culpabilização mútua. Talvez de modo mais dramático, o relatório encontra evidências de que a percepção de violência, que inclui a violência sofrida nos lares, influencia o comportamento concreto das pessoas no seu dia a dia.

Na terceira parte, a base das soluções propostas está na promoção de vivências, de práticas, como objeto central das políticas públicas chamadas políticas de valor. O relatório propõe práticas concretas que podem ser seguidas por famílias, por professores, por trabalhadores no seu cotidiano. Defende com isso a ideia de que políticas públicas de desenvolvimento humano são aquelas feitas com os cidadãos, e não simplesmente para eles. Valores que estimulem uma melhor convivência nas escolas são igualmente estratégicos para a melhoria da qualidade da educação no país. Por isso, o relatório propõe políticas para uma educação de valor, que estimule um ambiente escolar de mais respeito, tolerância e responsabilidade, que promova um melhor desempenho acadêmico dos alunos, ao mesmo tempo em que os prepara para a vida. A agenda de

políticas para educação, segurança, saúde, trabalho e família, proposta por este relatório, está centrada no conceito de humanização das políticas, sejam elas sociais ou trabalhistas. Uma perspectiva de valores tem o potencial de nos levar a repensar nossas práticas e seus impactos sobre o bem-estar das outras pessoas. Por essa razão as políticas propostas pelo relatório requerem uma ação transversal entre pais, professores, estudantes, governos e empresas.

Seguindo a tradição dos Relatórios de Desenvolvimento Humano desde 1990, este relatório explora as fronteiras da mensuração do desenvolvimento ao introduzir novas estatísticas na área de valores, assim como novos estudos que propõem um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de Curto Prazo. Essas novas estatísticas e esses estudos devem ser vistos como exploratórios, como um convite ao diálogo, ao aprimoramento de novas formas de avaliação e monitoramento do desenvolvimento humano.

O Relatório de Desenvolvimento Humano Brasileiro 2009/2010 envolveu um grande número de pessoas em sua elaboração. Foram 43 parceiros institucionais; quarenta seminários e oficinas presenciais envolvendo a participação de mais de cinco mil pessoas, duzentos voluntários que viajaram a 320 cidades de todas as regiões do país, mais de quatrocentos artigos e reportagens publicados na mídia durante sua preparação, cem textos de apoio produzidos em seminários regionais e a participação de mais de meio milhão de pessoas na definição do tema. Promoveu oficinas com jovens da Escola de Música do Ibirapuera (em São Paulo, SP) e com cordelistas de todo o Brasil (em Barbalha, CE) para traduzir as mensagens do relatório em um formato mais lúdico e comunicativo. Estima-se que a mensagem das duas campanhas públicas promovidas pelo relatório, o Brasil Ponto a Ponto e o Mostre seu Valor, atingiu mais de cem milhões de pessoas em todo o país.

Estes números revelam o comprometimento da equipe do relatório e de todos seus parceiros e colaboradores com os valores de inclusão e participação que são caros à perspectiva do desenvolvimento humano. Além disso, mostram que a busca por um mundo mais justo demanda o esforço constante de vivermos nossos valores, não somente nos grandes momentos de decisão em nossas vidas, mas no nosso cotidiano, nas escolas, no trabalho, nos lares, nas pequenas ações e decisões que, no final de tudo, dizem quem somos e para onde vamos. Uma abordagem de valores é uma peça-chave na construção de estratégias inclusivas de desenvolvimento para uma vida melhor.

Esperamos que este relatório contribua para o debate neste estágio de desenvolvimento humano no Brasil.

Jorge Chediek

*Coordenador-Residente do Sistema ONU no Brasil
e Representante-Residente do PNUD*

As opiniões expressas neste relatório são de responsabilidade da equipe coordenadora e não refletem necessariamente a visão do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), como tampouco das demais pessoas ou entidades que ajudaram na sua elaboração.

Agradecimentos

Este relatório foi concebido e planejado para congregar vozes e esforços de muitas pessoas. Ele foi estruturado a partir de uma consulta pública para escolha do seu tema, e se desdobrou em seminários regionais, organizados por meio de chamadas abertas a redes acadêmicas interdisciplinares e a redes de organizações não governamentais. Ele foi sendo produzido em cadernos (cada um planejado com uma base de dados inédita) como “documentos vivos”, que foram lançados na imprensa aos poucos, ainda em versões não diagramadas, para estimular o debate público e manter o interesse da sociedade no tema durante a preparação do relatório. Cada um desses cadernos rodou o Brasil em seminários acadêmicos abertos à população. Várias dessas discussões fizeram manchetes de jornais locais e nacionais, estimulando o debate e a reflexão sobre seus temas. Toda a pesquisa foi concebida como uma criação de vivências, razão pela qual optou-se pela contratação e capacitação de jovens pesquisadores que atravessaram o Brasil entrevistando pessoas e conhecendo realidades nos lugares mais remotos de todo o país. Os agradecimentos feitos aqui contam a história do envolvimento de muitas pessoas durante todo o processo, começando na consulta pública, passando pela produção das pesquisas e estudos para o relatório e terminando com os concursos Pontos de Valor e Valores fora do Eixo e com as oficinas com alunos da Escola de Música do Ibirapuera e com cordelistas de todo o Brasil.

A todos que participaram da consulta

O nosso primeiro agradecimento vai para cada uma das mais de quinhentas mil pessoas que responderam a consulta feita através da Campanha Brasil Ponto a Ponto. Sem elas não teríamos este relatório.

Aos parceiros

A realização do relatório só foi possível graças à parceria de 43 instituições, empresas e organizações, nessa empreitada, que juntas trabalharam nas duas campanhas, o Brasil Ponto a Ponto e o Mostre seu Valor, na logística da pesquisa e na sua divulgação. Gostaríamos de agradecer aqui tanto às instituições como às pessoas que fizeram parte deste trabalho. Começamos agradecendo às pessoas que foram decisivas para as atividades realizadas:

Francisco Gaetani, Octavio Florisbal, Albert Alcoulombre, Mariano Boni, Flávio Oliveira, Maria da Glória Ganem Rubião, Washington Olivetto, Melissa Andrade, Lucia Helena Galvão, Caio Piza, Ana Lúcia Lima, Rosi Rosendo, Susy Midori Yoshimura, Gabrielle Oliveira Silva, Denise Jayme, Cleide Romero, Nadia Castro, Priscila Cruz, Núbia Gonçalves, Angélica Nascimento, Bianca Furtado, Fausto Silva, Jayme Praça, Anika Gärtner dos Santos Camilo, Diana Karla Fonseca da Costa, Mauro Dahmer, Nilce Rosa da Costa, Denise Messias, Eduardo Stranz, João Antônio Krebs, Ricardo Jatobá, Fernando Jatobá, Gustavo de Lima Cesário, Juliana Soares, Alice Gismonti, Mariana Migliari, Pedro Parente, Lara Elena Ramos Simielli, Miriam Abramovay, Cristina Rodriguez, Rodolfo De La Torre, Sergio Malta, Cibelly Almeida, Rosa Maria Corrêa, Antônia Rangel, Carla Dozzi, Patrícia Franco, Carlos Eduardo Moreno Sampaio, Liliane Lúcia Nunes de Aranha Oliveira, Carla Maria Motta do Valle Castro, João Horta, Michele de Paula Coelho, Vanessa Nespoli de Oliveira, Izete Bagolin, Monica Yukie Kuwahara, Camila Sande, Soraya Pessino da Rosa, Paulo de Tarso Pinheiro Machado, Paulizena Carmo, Carlos Eduardo Gomes Macedo, Valéria Sartori Bassani, Mario Ameni, Brigida Sacramento, Karen Worcman, Sônia London, Sarah Faleiros, Janaína Pena, Marcelo Schulman, Denise Fidalgo, Ricardo Baumstein, Fernanda Mayrink, Juliana Oliveira, Roberto Ortega, Ione Mendes, Gustavo de Lima Cezário, Ludmila Jesus da Silva, Fabiana Marchezi, Ivani Schütz e Alexandre Mansur.

Agradecemos também ao Ministério do Planejamento, ao Ministério da Cultura, à Rede Globo, à TIM, à Natura, à WMcCann, ao Setor 2 1/2, à Visar, ao programa VNU, ao Consed, ao Instituto Paulo Montenegro, ao Unigente da Unimed, à Nova Acrópole, ao Projeto Cooperação, ao Instituto Vivendo Valores, à Brahma Kumaris, à MTV, à Suzano Papel e Celulose, ao Portal do Voluntário, à Agenda 2020 RS, à La Fabbri do Brasil, à Nike, à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, à Universidade Presbiteriana Mackenzie, à Sociedade Inclusiva da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, à UNIJORGE, ao Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional (CEDEPLAR) da Universidade Federal de Minas Gerais, ao Todos pela Educação, ao Instituto Faça Parte, à Confederação Nacional de Municípios (CNM), ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ao Atletas pela Cidadania, ao Circuito Fora do Eixo, ao PNUD México, à Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), à Rede de Informação Tecnológica da América Latina (RITLA), ao SEBRAE, ao Instituto Criança Vida, ao Governo do Distrito Federal, à Prefeitura de Porto Alegre, ao Governo do Estado de São Paulo e à Vita Derm. Os nossos mais sinceros agradecimentos vão a essas pessoas e instituições que tanto colaboraram para o relatório.

Aos voluntários

Além das parcerias, contamos muito com a participação de voluntários de todas as partes do Brasil. Eles estiverem presentes em todos os estágios de elaboração do relatório, desde a consulta até a pesquisa de campo e tabulação. Começamos expressando nosso imenso agradecimento ao grupo de voluntários VNU, que viajou o Brasil para realizar as pesquisas de campo que coletaram dados primários para o relatório. Esse grupo deu uma grande demonstração de comprometimento e abnegação em prol de um mundo melhor ao parar suas vidas por meses para adentrarem territórios e mentes desse país. Agradecemos a Aladya Ellery Araújo Porto, Alberto José Silva Ayres, Aline Batista Vicentim, Aline Pedrassolli de Jesus, Aline Soares de Lima, André Costa Cardoso, Aziz Tuffi Saliba, Bruno Cabral, Carla Michele Custódio Corbeti, Daianne Rafael Vieira, Flávio Augusto de Figueiredo, Guilherme Sheldon Rufino de Lima, Gustavo Figueiredo Campolina Diniz, Islã Nakano, João Carlos Aragão Addario Junior, Jonathas de Melo Cristovão Silva, Leila Alves Maranhão, Leonardo Silveira, Lorena Augusta Marina Matos, Luanna de Souza Ribeiro, Luís Davi Vicensi Siqueira, Luiz Gustavo Córdia Mazetti, Luiza Martins Costa, Madalena Rodrigues da Silva, Máira Bussab Pires, Margarete Gonçalves, Maria Mostafa, Marília Ismael Lacerda Machado, Marina Brito Ferraz, Mônica Puppim de Oliveira, Otamires Barbosa Maia de Souza, Priscila Studart Coelho, Raíssa Adriano Oliveira, Renato de Oliveira Brito, Ricardo de Lacerda Ferreira, Rodrigo Martins da Silveira, Valdilene de Jesus Oliveira Santos, Victor Castelo Branco Rodrigues Alves e Wilson Lopes.

Vários grupos de voluntários foram montados através de uma rede de universidades formada para a análise dos dados gerados pela Campanha Brasil Ponto a Ponto. Dentre esses, gostaríamos de agradecer aos voluntários articulados pelas parcerias com a PUCRS, a UnB, a Universidade Mackenzie, a UNIJORGE e a Universidade Católica de Brasília: Cilane Rosa Vieira, Renato de Oliveira Brito, Mariane Borges, Francieli Martinazzo, Rosinethe Soares, Dalva Barbosa, Cristiane Messias, José Tadeu de Oliveira, Mônica Concha Amin, Luis Davi Siqueira, Margarete Leniza Gonçalves, Luiza Martins Costa, Diego Soares Ribeiro, Camila Santos Andrade, Isabela Moreno Alves, Mariana Almeida, Flavia Mariane Marra, Silvia Helena Rodrigues, Ítalo Pereira Gomes, Catarina Malheiros da Silva, Andyara Santis, Ligia Ramos, Pedro Santos Tavares da Silva, Yclada de Oliveira dos Santos, Patrícia Vasconcellos Comim, Isadora Romancini Costa, Laura Oliveira Pereira, Katiuska Xavier Mendez, Paulo Raphael Feldhues, Renato Goulart de Almeida, Leandro Santos Bulhões de Jesus, Rafael Haddad, Alice Rodrigues Hayer, Aline Nascimento Sacramento, Rosane Andrade Silva, Thayana Amorim Pereira, Camila Reis, Murilo de Alencar Leite Costa, Natália Simões Araújo, Maria Emilia Gândala,

Adailton Muniz, Daniane Afonso, Lorena de Matos, Ana Paula Duarte, Thiago Lopes, Alexander Lopez Ruiz, Lito Nunes Fernandes, Carla Michele Coberti, Eduardo Teixeira, Gustavo Campolina Diniz, Rodrigo Assis, Silvana Longo, Ana Carolina Aguiar Penha, Ana Fernanda Nascimento, André Costa Cardoso, Caio Henrique Gomes Modesto, Anelise Manganeli, Douglas Mesquita, Volnei Picolotto, Mayana Ribeiro de Almeida, Letícia Nunes, Larissa Magalhães Ataíde, Christian Eckert, Nadjane Freitas, Carolina Torres, Paula Matoso Nunes, Lissa Varjão, Caroline Araújo, G. Machado, Cesar Resende, Cynthia Cunha, Felipe Paku, Guilherme H. Yamamoto, Guilherme Salado, Cristovão Silva, Marina Brito Ferraz, Matheus Asai Oliveira, Polyany Buranello, Raíssa Oliveira, Ruy de Paula, Salvatore Amato Neto, Mariana Melo, Tania Aparecida Gomes Paes, Fabiano Gelanzauskas Haidar, Davi Souza, Anna Paula Lopes Almeida, Vanessa Rocha, Erich Maia, Priscila Nogueira Magalhães, Lais Haanwinckel, Antonio B. Aragão, Lorena Pena, Gabriela Lemos, Fernanda Chagas e Rodrigo Antonio. Um agradecimento especial vai para Luiz Carlos Feliciano Junior, que tabulou sozinho toda a base de dados da consulta recebida por SMS.

Também gostaríamos de agradecer ao Cedeplar, na pessoa de seu diretor, o professor Mauro Borges Lemos, pelo time formado para a tabulação das respostas, que contou com a coordenação de Rodrigo Simões, Pedro Amaral, Márcia Pereira e Verônica Lazarini, assim como com a ajuda dos seguintes voluntários acadêmicos: Bruno Pereira Gama, Aline Pereira Gomes, Ana Clara de Carvalho, Alice do Amaral Fonseca, Matheus de Souza Oliveira, Luiza Borges Dulci, João Paulo de Araújo, Lucas Oliveira Rodrigues, Carlos Eduardo Arantes, Leonardo de Abreu Etelvino, Kenyth Alves de Freitas, Julia Peracio Rezende Borges, Julia Schmidt Comitti, Yuri Hollerbach Silva, Marcos Campos Soares, Clarice Batista Farina, Adauton Machado Heringer, Cecília Ferreira Chaves, Anna Carolina Londe, Arnobio Alves Morelix, Vanessa Cardoso Ferreira, Fábio Weikert Bicalho, Camila Machado Soares, Rodrigo Costa de Andrade, Patrícia Vargas, Joana David Avritzer, Laísa Racheter de Dias, Marina Moreira de Aguiar, Bruna Atayde Signorini, Bárbara Freitas Paglioto, Carla Reis e Marcos Pires de Melo.

Aos participantes das consultas formais

Somos muitíssimo gratos também a todas as pessoas que participaram de consultas feitas com Ministérios do Governo Federal, parceiros do PNUD, mídia, e secretarias de Educação de todo o Brasil, dentre as quais podemos citar Fernanda de Negri (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome), Antonio Claret Campos Filho (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome), Cláudio de Almeida Machado (Ministério do Planejamento/Secretaria de Assuntos Internacionais), Márcia Camargo (Ministério do Meio Ambiente), Ézio Gomes da Mota (Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento), Héilton Ribeiro Tavares (Ministério da Educação/INEP), Jorge Ruiz (Controladoria Geral/Secretaria de Portos), Roberta Alves de Oliveira (Ministério da Justiça/SENASP), Fernanda Alves dos Anjos (Ministério da Justiça/SENASP), Izabella Teixeira (Ministério do Meio-Ambiente), Aldenir Paraguassú (Ministério do Meio Ambiente), Jaime Milman (Ministério da Defesa), Rosana Fragomeni (Ministério da Defesa), José Augusto de Almeida (Ministério das Comunicações), Teresa Cristina Sousa (Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres), Fábria Oliveira Martins de Souza (Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres), Rosana do Carmo Nascimento Guiducci (Ministério da Integração Nacional), Pedro Pontual (Secretaria Especial dos Direitos Humanos), Frederico Carelli Brito (Ministério da Cultura), Rodrigo Fraga Massad (Ministério das Cidades), Celso Santos Carvalho (Ministério das Cidades), Sandra Bernardes Ribeiro (Ministério das Cidades), Eglaison Pontes Cunha (Ministério das Cidades), Daniel Ximenes (Ministério da Educação), Marcelo Bicollo Beher (Presidência da República), Ivan Marques (Presidência da República), Bruno Moretti (Ministério do Planejamento), Byron Prestes (Ministério da Justiça), Lúcio Santos (Ministério da Previdência Social),

Maristela Gonçalves (Ministério do Esporte), Fernanda Caribe (Ministério da Justiça/PRONASCI), Leonardo Tortoriello Messias (Presidência da República), Marília Valle dos Reis (Ministério da Saúde), Maíse Rodrigues de Souza (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome), José Ademar Batista (Ministério do Desenvolvimento Agrário), Alexandre Paiva da Conceição (Caixa), Catia Rezende (Ministério da Fazenda), Ana Lúcia Starling (Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social), Lauro Aguiar (Ministério da Justiça), Luiz Fabrício Vieira Neto (Ministério da Justiça), Antonio de Souza Lobo (ISPN) e Cleuza Rodrigues Repulho (Ministério da Educação).

Somos muito agradecidos também pelas sugestões que recebemos na elaboração das partes 3 e 4 deste relatório. Muito obrigado a Ministra Glaucia Gauch (Itamaraty), Maya Takagi (Gabinete da Presidência da República), Raquel Benedeti (Casa Civil), Dionara Barbosa e Maria Cristina Abreu (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome), Otaliba Moraes e Juan Cortez (Ministério da Saúde), Wasmália Bivar (IBGE), Jorge Abrahão (IPEA), Martim Cavalcanti (Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão), Erika Moraes (Ministério da Justiça), Christiana Freitas (Secretaria de Direitos Humanos), Fernando Chagas (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome), Luciana Vega (Senado Federal), Rogério da Veiga (INEP), Adriana Giubertti (Ministério do Trabalho e Emprego), Sônia Mariza de Souza (Ministério da Agricultura), Maria do Carmo Rebouças (Secretaria de Direitos Humanos), Lourdes Bandeira (Subsecretaria de Planejamento e Gestão Interna), Daniela Nogueira Soares (Ministério da Integração), Milena Souto Maior de Medeiros (Casa Civil) e Cássia Damiani (Ministério dos Esportes).

Agradecimentos especiais à Ministra Marcia Lopes (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome) e a Romulo Paes pela valiosa contribuição sobre a discussão de Desenvolvimento Humano.

Nossa gratidão se estende aos comentários e sugestões que recebemos de Pedro Hagel (British Council), Kota Sakaguchi e Alexandre Takahashi (JICA), Saori Kawai (Embaixada do Japão), Pierre Liljefeldt (Embaixada da Suécia), Jan Eriksen (Embaixada da Noruega), Amaya Fuentes Milani (Embaixada da Espanha), Renaud Carvalho (Embaixada da França), Daniel Alker (Embaixada da Alemanha), Érica Amorim (Banco Mundial) e Marcelo Alfaro (BID).

O nosso muito obrigado vai também para Elizete Mello (Secretaria de Educação de Santa Catarina), Afonso Gomes Ferreira Filho (Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte), Maurício Nascimento Filho (Secretaria de Educação, Sergipe), João Almir Manes (Secretaria de Educação de Santa Catarina), Ângela Maria da Silva (Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul), Arlete Spinelli Pedrosi Faria (Secretaria de Educação de Roraima), Cantaluze Paiva de Barros Lima (Secretaria de Educação de Pernambuco), Vanja Orico do Nascimento Souza (Secretaria de Educação do Amapá), Maria de Fátima Soares da Silva (Secretaria de Educação da Paraíba), Beatriz Cardoso Cordero (Secretaria de Educação de São Paulo), Michelle Sena Rosa de Araújo (Secretaria de Educação do Maranhão), Denise Pereira da Silva (Secretaria de Educação do Espírito Santo), Marcos Antonio Santos de Pinho (Secretaria de Educação da Bahia), Juliana de Lucena Ruas Riani (Secretaria de Educação de Minas Gerais), José Nilton Nunes Alves (Secretaria de Educação de Alagoas), José Neilton Nunes Alves (Secretaria de Educação de Alagoas), José Luiz Domingues (Secretaria de Educação de Goiás), Margarete Maria Dias da Costa (Secretaria de Educação do Pará), Fátima Maria Solano de Andrade Leal (Secretaria de Educação do Piauí), Afonso Gomes Ferreira Filho (Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte), Mariza Abreu (Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul), Francisco Tadeu Bastos Correia (Secretaria de Educação do Rio de Janeiro), Arlete Spinelli Pedrosi Faria (Secretaria de Educação de

Roraima), Maurício Nascimento Filho (Secretaria de Educação de Sergipe) e Thania Maria Fonseca Aires Dourado (Secretaria de Educação de Tocantins).

Contribuições importantes a consulta foram prestadas também por Eduardo Castro (Empresa Brasileira de Comunicação), Jorge Luiz Guerra (Imprensa Nacional), Ricardo Pedreira (Associação Nacional de Jornais), Zileide Silva (TV Globo), Lígia Formenti (O Estado de São Paulo), Iuri Dantas (Folha de S.Paulo), Johanna Nublat (Folha de S.Paulo), Paula Cunha (Empresa Brasil de Comunicação), Alexandre Martello (Portal G1), Fabrício Fonseca Ângelo (Agência Envolverde), Fabiano Andrade (CBN/Rádio Globo), Ana Beatriz Magno (Correio Brasiliense), Juliana Cezar Nunes (Rádio Nacional) e Lídia Neves (TV Brasil/Canal Integración).

Nossos colegas de Nações Unidas também participaram das consultas aportando valiosas críticas e sugestões. Gostaríamos muito de agradecer a Cristina Montenegro (PNUMA), Fabio Eon e Paulo Vinícius Alves (Unesco), Márcio Carvalho (Unicef), Ricardo Bielschowsky e Carlos Mussi (CEPAL), Giovanni Quaglia, Carolina Gomma de Azevedo e Nívio Nascimento (UNODC), Florbela Fernandes, Marcelo Britto e Elizeu de Oliveira Chaves Júnior (UNFPA), Rebeca Tavares (Unifem), José Moya e Luciana Chagas (OPAS/OMS), Larissa Leite, Jean Bernardini e Maria Guallar da coordenação das Nações Unidas no Brasil. Somos muito gratos a Vincent Defourny e Marlova Jovchelovitch Noletto (Unesco), em parceria com a Rede Globo, que muito gentilmente introduziu o tema Valores no programa do Criança Esperança de 2010.

A Rede Esporte pela Mudança Social, apoiada pelo PNUD, participou de várias consultas e discussões que geraram sugestões e análises que muito enriqueceram este relatório. Nossos agradecimentos vão para Adolfo Vieira, Wagmar Ricardo, Sóstenes Brasileiro de Oliveira, Ângela Bernardes, Ana Moser, Adriano Rossetto Júnior, Maria Angélica Gonçalves, Guilherme Araújo, Joana Miraglia, Marcelo Moraes, Silvia Abranches, Eliana Custódio, Janeth Arcain, Karine Batista, Daniela Castro, Fernando Borriello, Roberta Dutra, Amália Fischer, Vanessa Fonseca, Priscila Accorsi, Ana Júlia Ferro, Leriana Figueiredo, Solange Tignola, Cláudia França, Joana Dutra, Gianne Neves, Fábio Gavião, Márcia Corrêa Castro, Ângela Aguiar, Silvana Silveira, Ricardo Vital e Johnson Sales.

Textos de apoio

Uma série de Textos de Apoio ao Relatório de Desenvolvimento Humano 2009/2010 foi produzida a partir de seminários regionais organizados em várias cidades do país. Os textos todos encontram-se disponíveis para download no site www.mostreseuvalor.org.br. Queremos deixar registrada aqui nossa gratidão a todos que participaram desse processo árduo de discussões e debates.

Muito obrigado aos palestrantes do seminário de Brasília:

Jorge Ramón Rivera, Silvia Marcia De Domenico, Alisson Magalhães Soares, Ulisses Ferreira de Araújo, Márcio Caniello, Ednaldo Aparecido Ribeiro, Alessandra Maia Terra de Faria, Anelise Gondar, Rosely Pacheco, Anelice da Silva Batista, Alexandre Braga, Marlene Pessanha de Souza, Maria Adélia Pedra, Marcos Alan Viana, José Maurício Arruti, Sueli Barbosa Thomaz, Samantha Aparecida Vieira, Robert Lee Segal, Joyce Adam de Paula e Silva, Leila Maria Ferreira Salles, Adriana Dias de Oliveira, Fátima Paz, Vilmar Ezequiel dos Santos, Sheila Ferreira Lachtim, Cássia Baldini Soares, Renato José de Oliveira, José Nildo de Souza, Aline Zeneida da Silva, Mestre Zulu, Demetrius Demetrio, Maria das Graças Fittipaldi, Adolfo José Vieira Pinto, Cristina Elster, Ana Lise Costa de Oliveira, Raquel Uchoa Fernandes, Fabiane Regino, Juliana de Oliveira, Diene Tavares Silva, Claudia Remião Franciosi, Rita Freitas, Nívia Barros, Cenira Braga, Marcus Peinado Gomes, Caio Motta de

Souza, Luciana Sobirai Diaz, Guilherme Brunoni, Julieta Ramalho da Silva, Latife Yazigi, Rodrigo Nogueira. Obrigado especial ao Professor José Eli da Veiga, que participou das discussões.

Muito obrigado aos palestrantes do seminário de Recife:

Fátima Furtado, Edinéa Alcântara, Geusiani Pereira Silva, Isabela Lopes Versiani, Elisa Rosas Mendes, Nadia Besciak, Aloísio Leoni Schmid, Jenny De la Rosa, Susana Vielitz de Oliveira, Vera Lúcia Mayrinck de Oliveira Melo, Onilda Gomes Bezerra, Cynthia Lucienne da Fonseca, Danielle Costa Guimarães, Juliana Maddalena Dias, Raquel Rosan Christino Gitahy, Ana Carina Stelko Pereira, Liliana Lemus Sepúlveda Pereira, José Carlos Gonçalves, Ronaldo Brilhante, Ana Lúcia Galinkin, Luciane Kozicz Reis Araújo, Leandro Durazzo, Camila Gomes de Lima, Jussara de Cássia Soares Lopes, Aline Soares Lima, Andrea Conceição Mendes, Carlos Magno Mendes, Naja Kayanna Polichuk, Constantino Ribeiro de Oliveira Junior, Solange Aparecida Barbosa de Moraes Barros, Marлизete Maldonado Vargas, Ana Maria Magalhães de Carvalho, Fernanda Bassani, Carlos Aurélio Mota de Souza, Joyce Mary Adam de Paula e Silva, Leila Maria Ferreira Salles, Jose Severino da Silva, Leonardo Bastos Ferreira, José Irivaldo Alves Oliveira Silva, Rachel de Castro Almeida, Marli Palma Souza, Michela Barreto Camboim Gonçalves, Isabel Pessoa de Arruda Raposo, Vanessa Lopes Ribeiro, Maria Betânia Torres.

Muito obrigado aos palestrantes do seminário de São Paulo:

Patrick Gremaud, Adriano B. Castorino, Ellen Ramos, Herminia Helena Castro da Silva, Fabíola Cerqueira, Basílele Malomalo, Milton Elias Ortolan, Sílvia Marcia Russi de Domenico, Rodrigo Prando, Cassia Gomes, Adolfo Vieira, Cláudio Marques da Silva Neto, Alexey Carunho.

Muito obrigado aos palestrantes do seminário de Porto Alegre:

Valdiney Gouveia, Lito Nunes, Ana Gabriela Simões Borges, Marlise Rosane Wagner, Lane Alves A. Scolari, Ana Luiza Gonçalves da Silva, Maria de Lourdes Araujo Pinheiro, Thiele Muller Castro, Álvaro Roberto Crespo Merlo, Olinda Barcellos, Róber Iturriet Ávila, Luiz F. Valter de Oliveira, Mitcheia Guma Pinto, Manuela Salau Brasil, Rodrigo Moraes, Luciana Pinheiro, Paulo de Cunha Lana, José Milton Andriguetto Filho, Natalia Hanazaki.

Contamos com a honra de receber orientações do professor Shalom Schwartz, referência mundial na área de valores e criador do instrumento que foi usado neste relatório para mensurar o Perfil dos Valores dos Brasileiros.

Muito obrigado também aos professores Helio Henkin (UFRGS), Ricardo Abramovay (USP), Edineia Alcantara (UFPE) e Fatima Furtado (UFPE) pelo apoio aos seminários de discussão dos capítulos do relatório.

Aos colaboradores

Tivemos o grande privilégio de contar com uma lista de colaboradores(as) renomados(as) que compartilharam suas reflexões sobre os temas deste Relatório. Somos muito gratos aos professores Eduardo Giannetti (INSPER), Ubaldo Crepaldi (ECA/USP), Javier Iguñiz e Catalina Romero (Pontificia Universidade Católica do Peru), David Crocker (Universidade de Marlyand, EUA), Des Gasper (Instituto de Estudos Sociais, The Hague, Holanda), Percival Caropreso (Setor 2 1/2), Amélia Whitaker (Visar), Cláudia Gaigher (TV Morena, Rede Globo), Mauro Dahmer (MTV), Anika Gärtner dos Santos Camilo (VNU), Miriam Abramovay (RITLA), Fábio Otuzi Brotto (Projeto Cooperação), Lúcia Kazuko Ogawa Takano (Associação Brasil SGI – Soka Gakkai Internacional), Iramaia Colen (Fundação ArcelorMittal), Antonio Celso Rezende Garcia (Pensare Desenvolvimento de Pessoas), Kátia Gonçalves Mori (Instituto Faça Parte), Melissa Andrade (Nova Acrópole),

Rodrigo Schöller de Moraes (Ministério Público). Tivemos contribuições institucionais valiosas, pelas quais gostaríamos de agradecer ao Ministério da Saúde, ao Ministério da Cultura, à Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, ao CONSED e ao Instituto Ayrton Senna. Agradecemos também a Pedro López Ruiz pela ajuda na formulação de alguns infográficos no capítulo 8.

Aos cordelistas e manifestos

A oficina realizada com cordelistas de todo o Brasil em Barbalha (em outubro de 2010) foi um marco. Reuniu poetas interessados em aprender sobre desenvolvimento humano para traduzir em versos as principais mensagens do relatório. Temos uma grande dívida com todos cordelistas que se dispuseram a participar da oficina e gostaríamos de deixar aqui registrado nosso agradecimento a Antonio de Lisboa Filho, Antônio Francisco Teixeira de Melo, Camilo Barbosa, Carlisson Galdino, Ernane Tavares Monteiro, Fernando Paixão, Francisca Alencar, Hugo Rodrigues, José Augusto Araújo da Silva, José Ribamar de Carvalho Alves, Josefa Oliveira, Lindicássia Nascimento, Lindsay Rainelle do Nascimento Mendes, Lorena Sales, Luiz de Assis Monteiro, Luiz de Oliveira Campos, Marcos Mairton da Silva, Maria do Rosário Lustosa da Cruz, Moreira de Acopiara, Nezite Alencar, Paulinho Nó Cego, Paulo Roberto Gomes Leite Vieira, Paulo Roxo Barja, Raul Poeta, Salete Maria da Silva. Fomos honrados no último dia da oficina com a visita do poeta Pedro Bandeira, que nos entregou um cordel, especialmente preparado para o relatório, chamado A falta de educação. A oficina que organizamos não seria possível sem a parceria da Confederação Nacional dos Municípios, da Prefeitura de Barbalha, dos nossos colegas de PNUD Ieva Lazareviciute e Glayson Ferrari dos Santos e, principalmente, de Antônio de Luna (Siteo).

Muito obrigado ao senhor Valdir Bündchen, a Gisele Bündchen, a Patrícia Bündchen, aos Atletas pela Cidadania e a Percival Caropreso, pelos seus manifestos por um Brasil de Valor.

Muito obrigado também a toda equipe da Estação 8, Sandra Jonas, Andrea Pasquini, Guilherme Beloto, Patrícia Silveira e Elis Pedroso, que produziu o vídeo que conta a história da campanha Brasil Ponto a Ponto assim como a Norcal Studios.

E a todos que ajudaram

Gostaríamos de enfatizar nossos agradecimentos às equipes do Jornal Nacional, Globo News, Revista Época, Editora Abril e IG por todo o apoio recebido. Do mesmo modo, somos extremamente gratos a todas as pessoas que participaram nas quarenta oficinas e seminários em dez cidades do país para a discussão do relatório ao longo de todo o processo. Obrigado a professora Rosa Maria Corrêa, da Sociedade Inclusiva, que possibilitou escutarmos cem pessoas com necessidades especiais (mentais, visuais, auditivas e físicas), que muito contribuíram com suas opiniões, sonhos e críticas na primeira fase do relatório.

Para concluir, gostaríamos de expressar nessa lista de agradecimentos toda nossa gratidão a muitos colegas do escritório PNUD Brasil, que foram uma fonte inesgotável de boas ideias, contatos, trabalho voluntário e de tantas outras ajudas espontâneas que fizeram deste relatório um produto de um grande time.

Flavio Comim

Coordenador Geral - Relatório de Desenvolvimento Humano Brasileiro

SUMÁRIO

Parte 1

Brasil Ponto a Ponto: consulta pública

Introdução: perguntas e respostas | 19

Sobre o Relatório de Desenvolvimento Humano | 20

Sobre a Campanha Brasil Ponto a Ponto | 22

Sobre a primeira parte | 24

1 ENTENDENDO O PROCESSO DE CONSULTA | 25

Os fundamentos da consulta: modelos e estratégias | 26

2 RESULTADOS DA PRIMEIRA FASE DA CONSULTA | 29

Critérios de classificação das respostas | 30

Audiências públicas | 31

Consulta a gestores governamentais | 38

Consulta Acadêmica & Internet | 38

Visitas aos municípios de IDH mais baixo do país | 38

3 RESULTADOS DA SEGUNDA FASE DA CONSULTA | 41

Resultados das grandes parcerias | 42

Resultados finais | 46

4 ESTRATÉGIA DE COMUNICAÇÃO | 51

O desenvolvimento humano e a comunicação | 52

5 CONSTRUÇÃO DE PARCERIAS E ESTRATÉGIAS | 57

Princípios para a construção de parcerias | 58

Formatos de Comunicação | 59

6 FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E METODOLOGIA | 65

Julgamentos de valor | 67

Críticas à consulta pública | 72

Princípios para a construção de um RDH nacional: comunicação e novas práticas | 73

Considerações Finais | 76

Anexo 1 - Nota técnica | 78

Anexo 2 - Tabelas | 81

Parte 2

Valores de Vida e Desenvolvimento Humano

Introdução: do Brasil Ponto a Ponto a ação | 85

7 O QUE SÃO VALORES? | 87

Valores: entre a psicologia e a sociologia | 88

Características dos valores | 89

Valores, atitudes, normas e comportamentos | 92

Valores: dimensões principais e estrutura | 95

Valores de vida e valores públicos | 97

8 COMO OS VALORES SÃO FORMADOS? O PAPEL DA FAMÍLIA | 99

Significado e importância da família | 101

Transmissão e formação de valores de vida | 103

Práticas parentais na formação de valores de vida | 107

Estilos parentais na formação de valores de vida | 107

Padrões demográficos e arranjos familiares no Brasil | 115

9 COMO OS VALORES PODEM SER MEDIDOS? | 121

Medidas de valores | 122

Estudos empíricos sobre valores no Brasil | 124

O perfil dos valores dos brasileiros | 129

Conclusões | 138

Nota metodológica | 139

10 VALORES E EDUCAÇÃO | 145

A educação brasileira | 146

Qual o valor da educação? | 149

Valores, família e educação | 156

Conclusões | 159

11 VALORES E VIOLÊNCIA | 161

Valores e a etiologia da violência | 162

A evolução do crime e da violência no Brasil | 164

Valores e violência vs violência e valores: uma relação de mão dupla | 175

Conclusões | 179

Parte 3

Políticas de Valor

Introdução: por uma nova visão de políticas | 197

12 FUNDAMENTOS DAS POLÍTICAS DE VALOR | 199

Políticas públicas e políticas de governo | 200

Implementação e simplificação de políticas | 201

Articulação de políticas | 203

Uma concepção pública de valores | 205

13 POLÍTICAS DE VALOR NA PRÁTICA | 207

Políticas de valor com as famílias | 208

Políticas de valor com as escolas | 214

Políticas de valor com os governos | 229

Políticas de valor no trabalho | 239

Conclusões | 248

Parte 4

Novos Índices de Desenvolvimento Humano

Introdução: o desafio de pensar indicadores | 257

14 REVISÃO: 20 ANOS DE CRÍTICAS AO IDH | 259

Críticas categorizadas | 260

Respostas dos Relatórios de Desenvolvimento Humano | 271

Conclusões | 275

15 O IDHM-CP | 285

Metodologia | 286

Definição de indicadores | 289

Análise preliminar dos dados | 294

Recomendações | 298

16 O ÍNDICE DE VALORES HUMANOS (IVH): PROPOSTA METODOLÓGICA | 301

Justificativa | 302

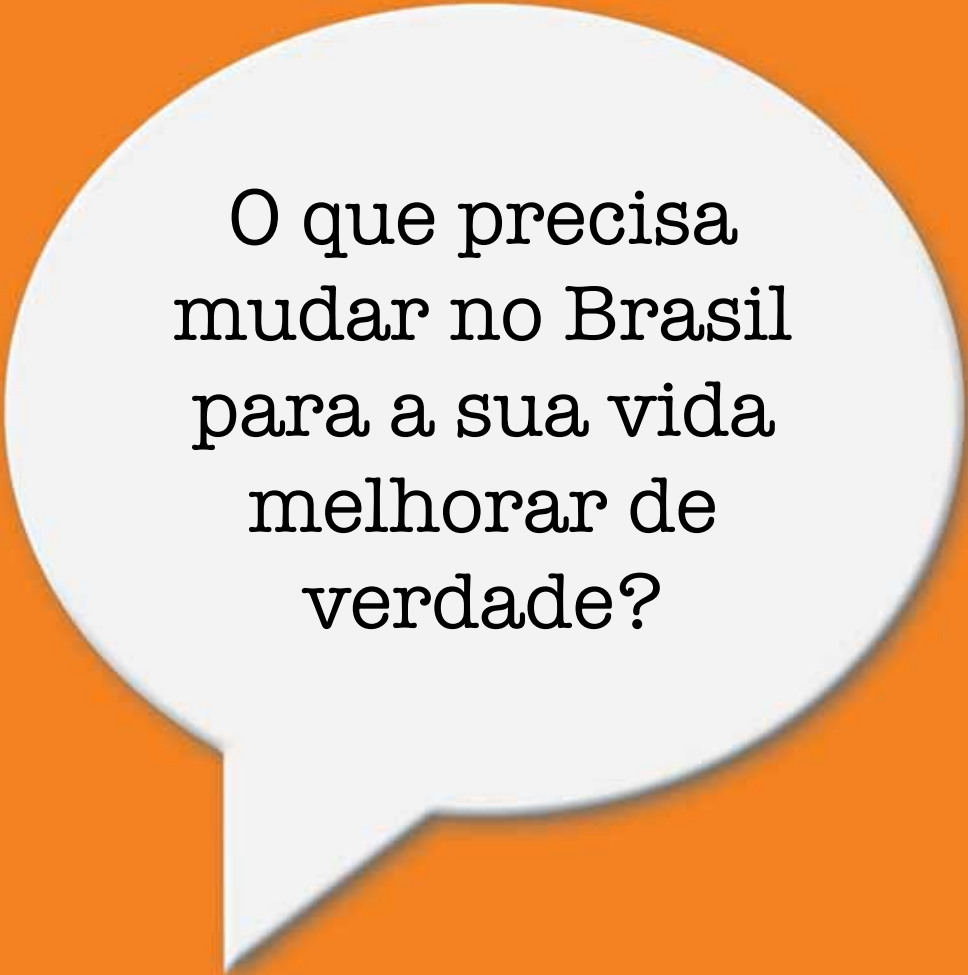
Proposta metodológica | 303

Conclusões: políticas de humanização | 306

CONCLUSÃO FINAL | 309

PARTE 1

Brasil Ponto a Ponto: consulta pública



O que precisa
mudar no Brasil
para a sua vida
melhorar de
verdade?

INTRODUÇÃO: PERGUNTAS E RESPOSTAS

A primeira parte desse Relatório de Desenvolvimento Humano do Brasil 2009/2010 começa com a descrição de um amplo processo de consulta aberta à sociedade, denominada Brasil Ponto a Ponto, para a escolha do tema do relatório.

A Campanha Brasil Ponto a Ponto teve por objetivo estimular o debate em todo o país sobre o que precisa ser mudado no Brasil para melhorar a vida das pessoas. A campanha foi aberta a todos os brasileiros, que poderiam participar respondendo à pergunta: **O que precisa mudar no Brasil para a sua vida melhorar de verdade?**

O PNUD estima que esta questão chegou a 100 milhões de pessoas em todo o Brasil, em duas etapas. Na primeira etapa, com duração de 3 meses, levamos essa pergunta aos municípios de pior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), à Academia e a sete capitais do país. Na segunda etapa, que durou 6 semanas, levamos a questão ao grande público via TV, Internet, rádio, jornais e celular. No final, meio milhão de pessoas de todas as partes do Brasil respondeu, levantando uma grande riqueza de temas e questões. O relato detalhado de como esta campanha foi idealizada e conduzida está descrito neste documento.

Mas por que essa campanha foi feita?

O objetivo principal da realização dessa campanha foi escolher o tema do próximo Relatório de Desenvolvimento Humano Brasileiro, também conhecido, pelas suas iniciais, como um RDH.

Mas o que é um RDH? Quem faz esse relatório? Para que serve? E o que é *desenvolvimento humano*? Isso tem alguma coisa a ver com o *Índice de Desenvolvimento Humano*, o tal de IDH? E como essa consulta vai ser usada? No final das contas, isso vai resultar em alguma coisa? As respostas a esta e a várias outras perguntas importantes serão explicadas a seguir.



1 Sobre o Relatório de Desenvolvimento Humano

O QUE É UM RDH?

Um RDH é um relatório. Nele são registrados problemas e questões que são fundamentais para a vida de milhões de pessoas. O primeiro RDH foi feito em 1990. Foi um relatório internacional. O objetivo dele era mostrar que as condições básicas de qualidade de vida de um povo dependem não somente da produção de riquezas mas também daquilo que elas podem usufruir, como uma vida saudável, conhecimentos e oportunidades para serem felizes.

Depois disso, surgiram os primeiros relatórios nacionais, feitos por Bangladesh e Camarões em 1992. De lá para cá, já foram produzidos mais de 600 relatórios nacionais em todo o mundo, incluindo os do Brasil. Até hoje o Brasil fez três RDHs. O primeiro relatório foi feito em 1996. Ele não tinha um tema específico, mas dava um panorama geral sobre as questões sociais no Brasil. O segundo relatório foi, de fato, um Atlas: preparou os Índices de Desenvolvimento Humano para todas as cidades brasileiras em 2000. O terceiro, feito em 2005, tratou de questões relacionadas a racismo, pobreza e violência. Este caderno é parte do quarto relatório do Brasil.

QUEM FAZ ESSE RELATÓRIO?

O responsável por fazer esse relatório é o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, conhecido também pelas suas iniciais, PNUD. O PNUD é a agência das Nações Unidas que trabalha principalmente pelo combate à pobreza e pelo desenvolvimento humano. O PNUD colabora com governos, iniciativa privada e com a sociedade civil para ajudar as pessoas a construir uma vida mais digna'. Na ONU, os países são representados, assumindo compromissos oficiais e coletivos pelo respeito aos direitos humanos das pessoas e por um mundo melhor para todos. E o PNUD busca ajudar os países no cumprimento de vários desses compromissos.



Para fazer esse RDH, o PNUD realizou parcerias com vários órgãos do governo, empresas e universidades. Todas elas ajudaram na Campanha Brasil Ponto a Ponto. Entre eles, podemos citar o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão do Brasil, a Natura, a Rede Globo de Televisão, a TIM, o Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), a MTV, a Sociedade Inclusiva da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), o Setor 2 1/2, a Visar, o Portal dos Voluntários, o UniGente da Unimed João Pessoa, a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), a Confederação Nacional dos Municípios (CNM), o Curso de Pós-Graduação em Economia (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), o Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional (CEDEPLAR) da Universidade Federal de Minas Gerais, o Centro Universitário Jorge Amado, o Centro Universitário da Bahia (FIB), a Universidade Presbiteriana Mackenzie, o SEBRAE/RJ, a Agenda 2020 – RS, a Companhia Suzano, o Museu da Pessoa, a Prefeitura de Porto Alegre, o Governo do Estado de São Paulo, o Governo do Distrito Federal e a Vitaderm. Todos os parceiros ajudaram, pois apoiaram o princípio

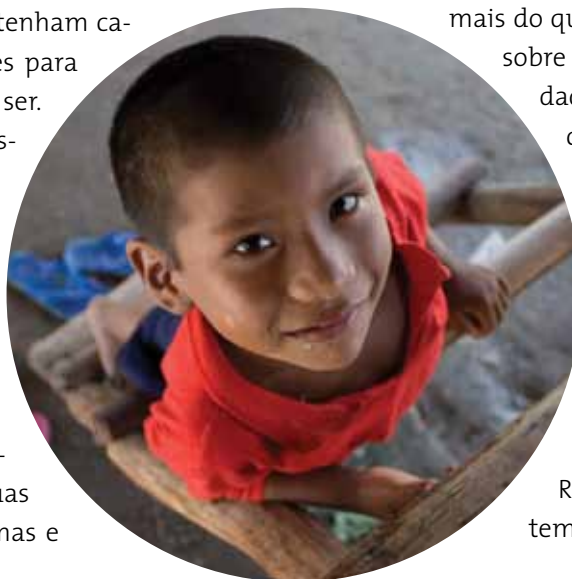
de que é importante escutar as pessoas e concordam que fazer um relatório escolhendo o tema através de uma consulta ampla e aberta é um sinal de respeito à opinião de cada um.

PARA QUE SERVE?

Um relatório serve, em primeiro lugar, para informar. Ele pode ser uma ferramenta importante não somente para governos mas para todos nós, porque com mais informação podemos estar mais conscientes e atuar mais, ajudando na solução dos problemas tratados pelo relatório. Isso depende de quisermos usá-lo ou não. Um relatório pode ser apenas um monte de páginas rodeado por duas capas ou pode ser parte das nossas ideias. Para isso, é importante por um lado que o relatório seja escrito de maneira clara, objetiva, e, por outro, que nós possamos acreditar que o uso dele possa fazer alguma diferença nas nossas vidas. O fundamental é tirar o relatório da estante, dando a ele pernas, para que possa chegar a novas pessoas e novos lugares.

E O QUE É DESENVOLVIMENTO HUMANO?

Sim, vale lembrar que esse não é um relatório qualquer, mas um Relatório de Desenvolvimento Humano (um RDH). Essa ideia de *desenvolvimento humano* pode ser traduzida pela imagem de pessoas levando vidas felizes, produtivas e realizadas, nas quais elas tenham capacidades e oportunidades para serem aquilo que desejam ser. Diferentemente da perspectiva do crescimento econômico, que vê o bem-estar de uma sociedade apenas pelos recursos ou pela renda que ela pode gerar, a abordagem do desenvolvimento humano procura olhar diretamente para as pessoas, suas experiências, seus problemas e



a partir disso tentar enxergar o todo. O desenvolvimento humano é feito de baixo para cima e não de cima para baixo: ele é baseado na participação de todos e no amadurecimento dessa participação através do estímulo à razão pública², isto é, na busca de melhores argumentos que sejam compartilhados por todos.

Mas isso significa que a renda não é importante para o desenvolvimento humano? Pelo contrário. A renda é importante, sim, mas como um dos meios para o desenvolvimento e não como seu fim. É interessante ressaltar essa mudança de perspectiva: com o desenvolvimento humano, o foco é transferido do crescimento econômico, ou da renda, para o do ser humano.

O desenvolvimento humano envolve escolhas. Envolve um debate sobre o que é mais importante, sobre o que é valorizado pelas pessoas para que suas vidas sejam melhores e mais felizes.

ISSO TEM ALGUMA COISA A VER COM O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO, O TAL DE IDH?

O IDH é sempre publicado dentro de um Relatório de Desenvolvimento Humano. Ele é uma medida resumida das condições básicas de vida de uma população, centrada nas dimensões saúde, conhecimento e padrão de vida/renda. Geralmente, o IDH é o item que chama mais atenção dentro do relatório. Mas um RDH é bem mais do que o IDH. Ele é um relatório sobre um tema, sobre uma realidade que em geral é bem mais complexa do que pode ser captado apenas por um indicador. O IDH tem o grande mérito de resumir várias discussões em números, facilitando o entendimento, dando uma síntese da realidade discutida dentro do RDH. Mas o relatório trata de temas em mais profundidade.

2 Sobre a Campanha Brasil Ponto a Ponto

O QUE FOI A CAMPANHA BRASIL PONTO A PONTO?

A Campanha Brasil Ponto a Ponto foi o nome dado à consulta pública para escolha do tema do Relatório de Desenvolvimento Humano Nacional 2009/2010 do PNUD. O argumento desenvolvido parte de uma atitude de respeito à opinião dos indivíduos. Em sociedades tão desiguais como a brasileira, existe um abismo que separa os cidadãos especialistas daqueles cidadãos à margem dessa sociedade. O Brasil Ponto a Ponto se propôs a ouvir pessoas de todas as classes sociais, de todas as partes do país. Em particular, procurou ouvir grupos excluídos, como mulheres, jovens das grandes periferias, pessoas com algum tipo de deficiência e pessoas que vivem naqueles municípios que têm o Índice de Desenvolvimento Humano (o IDH) mais baixo.

O grande desafio consistiu em ver todos esses pontos como parte de um mesmo conjunto, a partir das experiências das próprias pessoas. Além disso, a campanha foi positiva, pois foi propositiva. Ela não perguntou somente às pessoas o que está ruim, mas, positivamente, indagou sobre o que é necessário mudar para que suas vidas pudessem melhorar de verdade.

COMO FOI REALIZADA A CAMPANHA?

Na realidade, foram realizadas várias consultas, que formaram uma grande campanha. Enviamos pedidos de sugestões a acadêmicos de 4009 cursos de pós-graduação no Brasil. Visitamos as dez cidades brasileiras com o IDH mais baixo do Brasil, procurando a opinião das pessoas que vivem em áreas rurais, sofrem muitas privações e raramente são escutadas. Fizemos



sete audiências públicas em metrópoles brasileiras de todas as regiões (Belo Horizonte, São Paulo, Belém, Distrito Federal, Porto Alegre, João Pessoa e Rio de Janeiro) para escutar diretamente das pessoas suas opiniões. Recebemos a opinião das pessoas via mensagens de celular (SMS). Tivemos o envolvimento de secretarias de educação de vinte estados que ajudaram com a Brasil Ponto a Ponto nas escolas. Pedimos também a opinião de consultoras da Natura, espalhadas em 95% do território brasileiro. Isso sem falar, é claro, na consulta aberta via Internet, que se multiplicou em inúmeras entradas em *sites* de todo o Brasil. Foram assim várias consultas que, em conjunto, resumem a ideia de uma consulta única.

E COMO ESSA CONSULTA FOI USADA?

A consulta foi usada para mostrar o que é importante para as pessoas no Brasil e, assim, ajudar

na escolha do tema do relatório. Com o relatório estruturado ao redor dos principais temas, espera-se que seu texto seja mais relevante e de interesse de todos.

NO FINAL DAS CONTAS, ISSO VAI RESULTAR EM ALGUMA COISA?

O grande desafio aceito por esse relatório é não se tornar mais um documento para tomar pó na estante. Por essa razão é que, antes de entrar na fase técnica, estatística, objetiva e formal do relatório, escutamos a opinião de todos aqueles que quiseram contribuir. Afinal, a maior riqueza de um país é o seu povo, sua gente, e nada mais justo do que construir um relatório a partir do que os indivíduos pensam e sentem. Com isso, queremos estabelecer no contexto desse relatório o início de uma parceria do PNUD com cada indivíduo que se interessa em ter uma vida melhor de verdade: o PNUD estudou os temas sugeridos pela consulta e devolve nesse relatório uma análise dos mesmos, em uma lin-

guagem que procura ser clara, concreta, falando dos problemas e soluções com o desejo de vê-las postas em prática. E pede a cada pessoa que leia esse relatório que faça o seu melhor para colocar a mão na massa, para aplicar no seu dia a dia, na sua escola, na sua vizinhança, na sua comunidade a informação que é apresentada ao longo dos vários capítulos desse relatório.

Sabemos que somente com a participação contínua de todos os interessados na busca de soluções para nossos principais problemas é que podemos mudar a realidade que nos oprime. Sabemos que isso pode parecer utópico, mas acreditamos que cada pessoa tem o poder de contribuir para a construção de um país mais justo, através de suas atividades e escolhas diárias. A atitude e compromisso de quem se sentir parte desse projeto é a única promessa de mudança concreta que todos nós temos. Com cada um fazendo a sua parte (governo, empresas, famílias etc.), pode-se fazer desse relatório um instrumento útil para uma vida melhor.

BRASIL PONTO A PONTO: O ARGUMENTO

A campanha também visou a estimular o debate em todo o país sobre o que precisa ser mudado no Brasil para melhorar a vida das pessoas. A partir desse debate, foi feita a escolha do tema do RDH 2009/2010, que é relatada neste caderno.

Cada um sabe da sua vida e tem um ponto de vista.

Vamos juntar todos os pontos do país

Aponte o que é preciso mudar

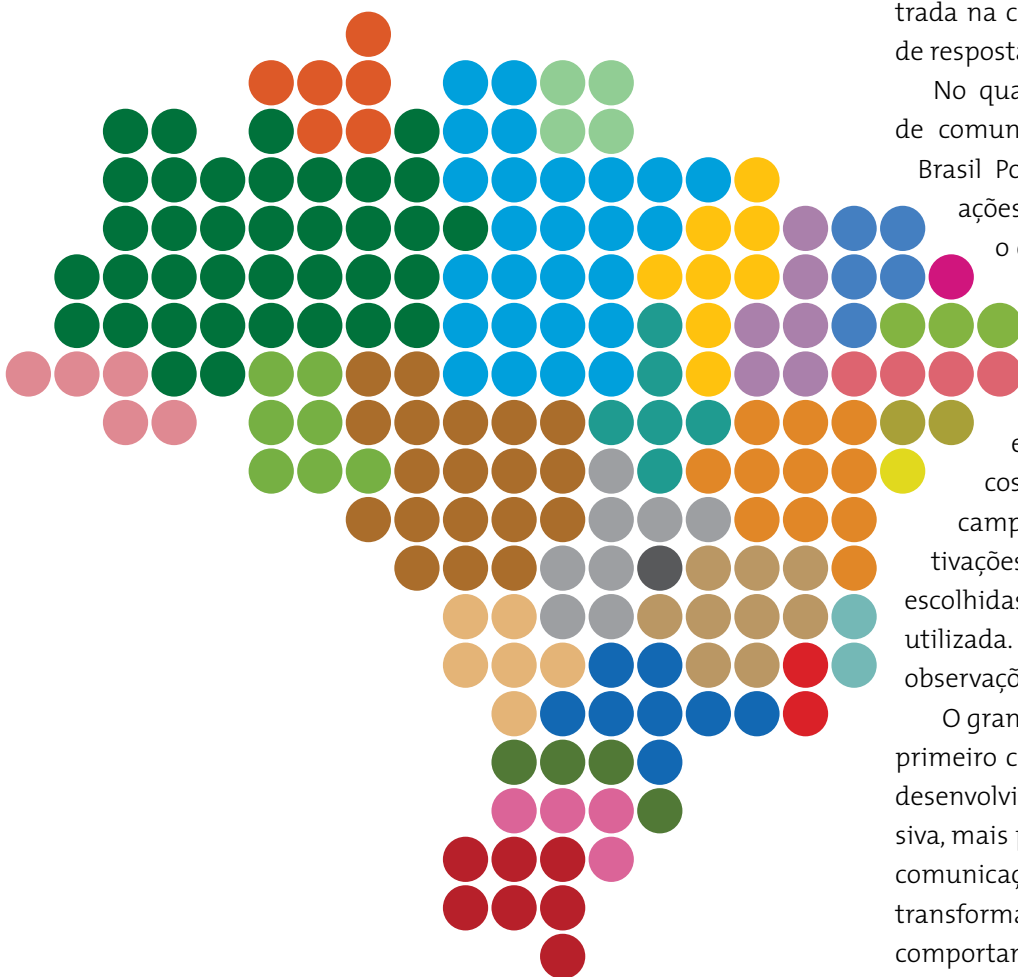
Ponto por ponto

O ponto em que precisamos chegar

Para ser um país

Mais justo

3 Sobre a primeira parte



A primeira parte desse relatório relata a experiência da Campanha Brasil Ponto a Ponto. Ela está dividida em seis capítulos. O primeiro explica como a consulta foi feita, tratando do modelo de trabalho e das estratégias utilizadas.

No segundo capítulo apresentamos as conclusões obtidas durante a primeira fase da consulta e detalhamos os principais resultados das visitas aos municípios de pior IDH do país, por se tratar de uma atividade única com o uso de técnicas participativas para escutar a voz daquelas populações que são raramente ouvidas na maior parte das pesquisas.

No terceiro capítulo tratamos os resultados obtidos durante a segunda fase da consulta, junto a uma reflexão sobre seu significado. Enquan-

to a primeira fase da consulta teve um caráter mais qualitativo, a segunda fase foi mais centrada na compilação quantitativa das milhares de respostas recebidas.

No quarto capítulo discute-se a estratégia de comunicação montada para a Campanha Brasil Ponto a Ponto, com algumas ponderações sobre o papel da comunicação para o desenvolvimento humano. Logo após, no quinto capítulo, trata-se da importância da construção de parcerias para o sucesso dessa empreitada. Por fim, no sexto capítulo, examinam-se os fundamentos teóricos que embasaram a organização da campanha. Lá são explicadas algumas motivações e justificativas para as estratégias escolhidas, fundamentadas na metodologia utilizada. Conclui-se esta parte com algumas observações finais.

O grande pano de fundo do relatório e deste primeiro conjunto de capítulos é uma visão de desenvolvimento mais participativa, mais inclusiva, mais próxima das ideias de razão pública e comunicação que conduzam a questões sobre transformação do conhecimento em mudanças comportamentais. Uma revisão dos principais resultados da campanha sob este viés pode oferecer uma perspectiva diferenciada de desenvolvimento mais centrada nos indivíduos, menos repetitiva em relação aos paradigmas passados e mais pragmática e concreta, que consiga estimular e mobilizar o interesse da população e dos governos na solução de sérios problemas que entravam o desenvolvimento humano no nosso país.

O objetivo desta primeira parte é apenas explicar o processo de consulta, apresentar sua justificativa, mostrar o que foi feito e falar dos resultados, para que, com isso, de modo concreto e transparente, possamos avaliar os demais conteúdos do relatório como parte de um processo de construção de soluções para os problemas apontados.



1

Entendiendo o proceso de consulta

OS FUNDAMENTOS DA CONSULTA: MODELOS E ESTRATÉGIAS

A Campanha Brasil Ponto a Ponto nasceu como resultado de um trabalho que se propôs a inovar na maneira de consultar as pessoas. A campanha assumiu características distintas e estratégias até então inéditas, que possibilitaram uma ampla participação da população no debate para definição do tema do relatório.

A conformação final alcançada pela estratégia de consulta pública do RDH brasileiro, no entanto, não estava pré-definida. Como todo processo inovador, esta consulta foi continuamente adaptada e aperfeiçoada ao longo do desenvolvimento dos trabalhos, a partir das novas parcerias e necessidades identificadas. Ou seja, como muitas questões a serem resolvidas surgiram no decorrer do trabalho, vivemos uma situação em que os trilhos tiveram que ser postos com o trem já em andamento.

O trabalho de gestão gerou lições que foram amadurecidas durante o processo, culminando com a tabulação dos resultados da campanha. No que segue, apresentamos um relato analítico sobre a experiência da consulta e de seu impacto sobre a estruturação do RDH. Esse registro visa a compartilhar as lições aprendidas na implementação dessa nova estratégia de consulta, bem como a oferecer subsídios a futuros trabalhos de consulta pública que pretendam uma abrangência semelhante à alcançada no caso brasileiro.

EVOLUÇÃO DA PROPOSTA DA CONSULTA

A abertura de espaços para um debate democrático é uma função importante de um Relatório de Desenvolvimento Humano. Isso significa que o processo de consulta deve contemplar diversas opiniões e mesmo pontos de vista divergentes. Nesse sentido, a consulta pode – e deve – ser mais do que um instrumento de mera obtenção de legitimidade do relatório, tendo o potencial para ser usada como uma oportunidade

de construção reflexiva de questões nacionais.

As diretrizes para Relatórios de Desenvolvimento Humano Nacionais do PNUD –³ que orientam a metodologia para definição dos temas, bem como todo o processo de redação e disseminação desses relatórios – privilegiam a aplicação de estratégias participativas para a escolha do tema a ser abordado em um RDH Nacional.

As diretrizes internacionais para elaboração de RDHs dividem-se em dois grandes blocos:

1. Padrões mínimos de consulta: O documento define princípios básicos para a elaboração de um relatório. Dentre esses princípios, são mencionados: i) apropriação pelos cidadãos do país ou região à qual o relatório se refere; ii) elaboração participativa; iii) independência de análise; iv) qualidade da análise; v) criatividade na apresentação e; vi) acompanhamento dos resultados. É sugerida ainda uma estrutura mínima de comitês técnicos e de consulta para a elaboração participativa e acompanhamento dos relatórios.

2. Boas práticas: os padrões mínimos definidos devem ser seguidos em todos os relatórios. A forma de implementar tais padrões, entretanto, será definida pela equipe responsável por cada relatório. Para facilitar e inspirar o trabalho das equipes coordenadoras, o documento traz exemplos e sugestões de boas práticas de participação já realizadas em várias localidades no mundo. As boas práticas apresentadas sugerem a inclusão de grupos marginalizados no processo de consulta, a condução de pesquisas produzindo dados primários com base amostral, o uso de técnicas participativas e promoção de debates públicos, entre outras iniciativas.

No entanto, o formato específico de consulta a ser seguido pode ser definido pelas equipes nacionais de coordenação dos relatórios, a partir do contexto de cada país. O processo de consulta pode, assim, assumir diversos formatos, que po-

dem diferir quanto à abrangência da consulta e, conseqüentemente, quanto às estratégias de comunicação e disseminação adotadas.

Neste relatório, a metodologia de consulta foi aprimorada ao longo de todo o seu processo de implementação. Esse processo de evolução metodológica está aqui registrado.

Em linhas gerais podemos classificar a evolução da proposta de consulta desenvolvida por esse relatório em duas etapas:

- Etapa 1 – Modelo Tradicional;
- Etapa 2 – Modelo Ampliado.

1. MODELO TRADICIONAL DE CONSULTA

O Modelo Tradicional é o modelo dos padrões mínimos exigidos para que um RDH seja reconhecido como tal. Ele contempla uma consulta prévia a representantes do governo (no caso brasileiro, do Governo Federal), das diferentes agências da ONU atuando no país, da mídia, de parceiros do PNUD e da sociedade civil. A estratégia de consulta consiste na convocação de reuniões, divididas por público-alvo, nas quais ocorre o debate sobre os possíveis temas do relatório. Todo o debate é registrado em ata.

A partir da identificação desses segmentos de público iniciou-se a elaboração de listas de possíveis convidados para cada uma das reuniões. No entanto, ao abordar a última das categorias listadas – a sociedade civil – a equipe deparou-se com um problema: o que é a “sociedade civil”? Em outras palavras, que nível de abrangência seria dado à categoria “sociedade civil” no contexto de elaboração do relatório? A sociedade civil poderia compreender apenas as instituições organizadas do terceiro setor, o que já conformaria um grande universo de consulta. Mas... e se o termo sociedade civil fosse associado a toda a população brasileira? Ou seja, se todos os cidadãos estivessem potencialmente representados nessa última categoria? Como planejar uma reunião que tivesse tal alcance e representatividade?

Essa reflexão inicial de que o Modelo Tradicional não possibilitaria um amplo alcance e

apropriação do debate por parte da população como um todo, aliada à convicção quanto à importância da promoção de um amplo processo de consulta para a construção de razão pública, guiaram a mudança de uma estratégia tradicional rumo a uma nova estratégia, de ampla participação, na definição do tema do relatório. Passamos, assim, a considerar os benefícios do Modelo Ampliado.

2. MODELO AMPLIADO

As boas práticas apresentadas nas diretrizes para Relatórios de Desenvolvimento Humano Nacionais do PNUD nos inspiraram a pensar na lógica dos processos de consulta além do Modelo Tradicional e a tentar ampliar essas estratégias para o seu grau máximo. Considerando a existência dessas boas práticas, a equipe do RDH do PNUD Brasil trabalhou no levantamento de experiências de outros Relatórios de Desenvolvimento Humano no mundo que pudessem colaborar para pensar o caso brasileiro. Essas experiências foram então consideradas e serviram de inspiração para a conformação do Modelo Ampliado, detalhado a seguir.

O Modelo Ampliado, materializado através de um conjunto de estratégias de consulta formuladas ao redor da Campanha Brasil Ponto a Ponto, representa uma extensão do Modelo Tradicional. Percebemos que poderíamos ir além de uma consulta ao público feita através de um instituto de opinião pública. Estudamos os trabalhos feitos pelos principais institutos de pesquisa de opinião do Brasil e verificamos respostas recorrentes baseadas em amostras que, apesar de bem selecionadas, envolvem em geral um número não superior a 3 mil indivíduos. Levamos em conta uma das máximas do “HDR Toolkit” (2004, p. 38), a de que “participação é tanto um meio de preparar um relatório que seja um catalisador para mudança como um fim em si própria”, e decidimos elaborar um processo de consulta que fosse não somente amplo mas também aberto (ou seja, sem categorias pré-selecionadas), possi-

bilitando o aparecimento de novas informações que ajudassem a formulação do relatório.

Dessa forma, para conduzir um processo completamente aberto, que permitisse alcançar a abrangência pretendida no processo de consulta e considerasse a heterogeneidade do público, foram delineadas estratégias diversificadas para alcançar distintos segmentos:

a) Governos: realização de reuniões com gestores públicos e parceria com a Confederação Nacional dos Municípios para consulta aos novos gestores municipais;

b) Mídia: realização de reuniões com representantes de veículos de comunicação, para disseminação da proposta e consulta sobre sugestões de tema;

c) Academia: envio de mensagem eletrônica a todos os cursos de pós-graduação cadastrados na base de dados da CAPES/MEC (4009 cursos ao total), convidando professores e pesquisadores a enviarem sugestões de temas para o relatório;

d) Sociedade civil organizada e população como um todo: considerando a amplitude deste último segmento, as seguintes ações foram estruturadas:

- disponibilização de enquete no *site* do PNUD (www.pnud.org.br), para que os interessados pudessem registrar a sua

sugestão de tema;

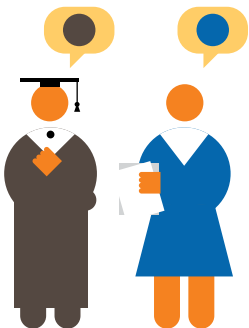
- lançamento do *site* para a Campanha Brasil Ponto a Ponto (www.brasilpontoaponto.org.br) com informações sobre o processo e espaço para opinião dos internautas;

- realização de audiências públicas em todas as regiões do país. Foram realizadas audiências públicas em Belo Horizonte/MG (09/10/2008), São Paulo/SP (10/11/2008), Belém/PA (26/11/2008), Brasília/DF (27/11/2008), Porto Alegre/RS (10/12/2008), João Pessoa/PB (15/12/2008) e Rio de Janeiro/RJ (18/12/2008), nas quais participaram representantes de governos estaduais, políticos, sociedade civil etc.;

- visita aos 10 municípios de menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do país (Traipu/AL, Manari/PE, Guaribas/PI, Caraúbas do Piauí/PI, Araisos/MA, Santana do Maranhão/MA, Lagoa Grande do Maranhão/MA, Centro do Guilherme/MA, Jordão/AC e Ipixuna/AM), para que a população desses municípios também pudesse opinar;
- parcerias, detalhadas ao longo desse caderno, para ampliar o potencial de alcance da consulta à população brasileira.

As estratégias mencionadas acima foram implementadas em duas partes. Na primeira parte, que compreendeu os meses de setembro a dezembro de 2008, foram realizadas as reuniões com o governo e mídia; as audiências públicas; as visitas aos 10 municípios de pior IDH do Brasil; a consulta aos cursos de pós-graduação do Brasil de todas as áreas; além das primeiras consultas via Internet através do *site* do PNUD (www.pnud.org.br) e do portal do V2V (www.portaldovoluntario.org.br). Na segunda parte, realizada do início de março até a metade de abril de 2009, ocorreu a grande ampliação do processo de consulta, com a campanha via *site* Brasil Ponto a Ponto, em articulação com as demais parcerias.

O processo de consulta foi construído sobre dois pilares fundamentais: uma estratégia ampla de comunicação e a construção de parcerias, como detalhado nas demais partes deste relatório. A estratégia de comunicação adotou um posicionamento pró-ativo, no qual as diferentes mídias contribuíram para motivar os indivíduos a participarem da campanha. A formação de uma ampla rede de parceiros possibilitou o uso de diferentes instrumentos de comunicação e de distintas contribuições ao processo.





2

Resultados da primeira
fase da consulta

A consulta aberta ao público teve dois momentos. No primeiro momento, principalmente durante os meses de novembro e dezembro de 2008, foram feitos quatro conjuntos de atividades, começando pelas reuniões de consulta mais formal em Brasília (dentro do modelo tradicional) até as visitas aos municípios de menor IDH do país. O número total de pessoas ouvidas nessas atividades foi de aproximadamente 2.500. Esse número, apesar de pequeno quantitativamente, foi muito importante em termos qualitativos, pois possibilitou uma articulação das primeiras ideias e formatos do RDH.

CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO DAS RESPOSTAS

A consulta foi aberta: não havia uma lista prévia de categorias a partir da qual as pessoas deveriam fazer sua escolha. Em outras palavras, as pessoas puderam responder livremente o que deveria ser mudado no Brasil para que a vida delas melhorasse de verdade. Essa metodologia deu origem a uma grande riqueza de informações sobre a vida e opiniões das pessoas. É importante notar que a grande maioria das pessoas não se focou em apenas um tema, mas ao invés, tratou de vários temas simultaneamente.

Além do desafio de desenvolver uma metodologia para transformar essa informação qualitativa em quantitativa, para que pudéssemos sistematizar e comparar as visões de diferentes pessoas, precisou-se lidar com visões integradas, nas quais as pessoas relacionavam vários temas ao mesmo tempo. Com isso, os temas foram subdivididos em temas setoriais (educação, saúde, violência etc.) e em temas *transversais* (que são aqueles temas comuns a vários assuntos ou setores, como valores, desigualdade etc.).

A necessidade de quantificar os resultados deveu-se ao grande número de respostas recebidas. Por mais que uma pessoa pudesse se dedicar inteiramente à leitura das respostas, ela não poderia extrapolar o pequeno universo do qual daria conta. Elaborou-se um conjunto de regras (ver Anexo 1 para uma visão detalhada da classificação utilizada) para escrita das palavras que melhor revelassem o significado atribuído nas respostas. A partir dessa lista preliminar, iniciou-se um processo de discussão dentro da equipe

do relatório, para o refinamento das categorias, e uma primeira nota técnica, com a definição das categorias de respostas mais frequentes, foi escrita.

Esse trabalho de classificação das respostas somente foi possível com a parceria de um conjunto de universidades, incluindo a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PPGE/PUCRS), a Universidade Presbiteriana Mackenzie (Departamento de Economia/SP), a Universidade Federal de Minas Gerais (CEDEPLAR/UFMG), a Universidade Jorge Amado (Departamento de Relações Internacionais/BA), e a FIB (Departamento de Direito – Belo Horizonte/MG), mais um conjunto de universitários da Universidade de Brasília (várias áreas/DF), da Universidade Católica de Brasília (UCB/DF) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), além de um conjunto de profissionais, incluindo voluntários dentro do próprio PNUD, que ajudaram na tabulação das respostas. Se, por um lado, a variedade de disciplinas e perfis dos voluntários enriqueceu muito a classificação, de outro, criou-se um desafio de articular a contribuição de mais de 160 pessoas.

O método utilizado para a construção de visões comuns na classificação das respostas consistiu de dois instrumentos. O primeiro foi a criação, para o processamento das respostas, de uma Intranet em que os voluntários pudessem ver em tempo real a evolução das classificações de todos os demais que estavam ajudando nessa tarefa. Isso permitiu o uso de expressões mais

usadas por todos para falar do mesmo fenômeno, promovendo a convergência no uso de categorias. O segundo procedimento foi a elaboração de várias Notas Técnicas até chegar à versão final (no Anexo 1). No total, mais de 7 versões foram produzidas, incorporando comentários e distinções conceituais que estavam permanentemente sendo discutidos à medida que se recebia *feedback* dos voluntários.

A essência do método é simples: escrever de modo direto o que foi dito pelas pessoas. A maior dificuldade encontrada foi referente ao uso de uma expressão para qualificar respostas que de fato incorporavam múltiplas alternativas. Um exemplo: foi comum encontrar pessoas dizendo que o que tinha que melhorar era “a saúde, educação, saneamento, transporte etc.”. Nesses casos, poderíamos ter desconsiderado essas respostas pela dificuldade de classificação. No entanto, reconhecemos que muito frequentemente essas respostas se referiam à provisão de bens ou serviços públicos. Quando esses registros apareceram, utilizamos a expressão *polpública* para poder utilizá-los. Como será visto a seguir, *polpública* foi, de fato, uma categoria bastante utilizada, refletindo certa indefinição das pessoas sobre o que realmente deveria mudar, mas que revelava certo descontentamento (e ao mesmo tempo esperança) com a provisão de bens públicos.

A característica da multiplicidade de alternativas em uma mesma resposta mostrou que a maior preocupação das pessoas não era apenas setorial: isto é, com a saúde ou a educação, independentemente da relação dessas respostas com outras. Pelo contrário, a intersectorialidade ou, em outras palavras, a transversalidade dos temas foi um aspecto fundamental na escolha dos temas para o relatório. Com isso, dividimos os grupos de temas em dois: os temas *setoriais* (ou *substantivos*) e os *intersectoriais* (ou *transversais*). O respeito à característica da intersectorialidade foi resultado de esse ser um fator constante na grande maioria das respostas.

AUDIÊNCIAS PÚBLICAS

Os principais temas apontados pelos participantes das audiências estão registrados abaixo. O relato dos resultados foi dividido em: i) resultados quantitativos, que expressam os temas mais mencionados pelos participantes nos formulários respondidos em papel; ii) resultados qualitativos, que registram um resumo do debate entre os participantes da reunião.

1| Belo Horizonte

A primeira das sete audiências realizadas para a etapa de consultas do Relatório de Desenvolvimento Humano Nacional 2009/2010 foi realizada em Belo Horizonte, como parte do V Seminário Internacional Sociedade Inclusiva, organizado pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, contando com a participação de mais de 200 pessoas, entre acadêmicos e representantes da sociedade civil. Lá, a pergunta utilizada pretendia compreender o que era mais importante para a vida das pessoas e como elas projetavam o país em um futuro próximo, apontando o que poderiam fazer, enquanto cidadãos, para evitar os problemas que se tornariam mais graves em 10 anos, estimulando, assim, uma reflexão sobre o papel que as pessoas poderiam ter na construção do país que queriam. No entanto, observou-se que dividir a pergunta utilizada sobre o que se precisaria mudar para “dar uma melhorada” e o que se precisaria mudar para “melhorar de verdade” não levou a diferenças de resposta. Na maioria dos casos, as pessoas não conseguiram diferenciar estas dimensões.

A temática da educação foi a que mais apareceu nas respostas ao questionário aplicado em Belo Horizonte. Entretanto, raramente apareceu sozinha, vindo, geralmente, como uma solução aos problemas de desemprego, baixos salários, violência, consumo de drogas e desrespeito ao meio ambiente. Essa ligação direta entre os diversos temas apresentados constituiu-se como a maior dificuldade na

classificação dos dados obtidos. Por outro lado, foi o seu maior mérito. Percebeu-se que a visão das pessoas é muito mais sistêmica do que setorial. Pode-se assim dizer que a dificuldade de hierarquização de problemas, que acabou sendo uma marca constante das respostas recebidas pela Campanha Brasil Ponto a Ponto, coexistiu com uma tentativa dos indivíduos de mostrarem as principais relações entre os diferentes temas.

Resultados Qualitativos

Nessa audiência pública, durante o processo de debate entre os participantes, a qualidade de ensino foi apontada como a principal causa dos problemas enfrentados pelas pessoas no Brasil. Segundo eles, uma educação de qualidade poderia aumentar o nível de renda e, acima de tudo, contribuir para uma maior conscientização da população brasileira de modo a garantir um voto mais acertado, o que levaria a melhores políticas públicas. Tais ações seriam diretamente responsáveis por melhorias na saúde e pela diminuição da violência, seja ela urbana ou doméstica. O aparecimento da questão do meio ambiente se fez muito como resposta a uma agenda de “ações educativas” voltadas à manutenção de florestas, ao correto tratamento de resíduos sólidos e ao

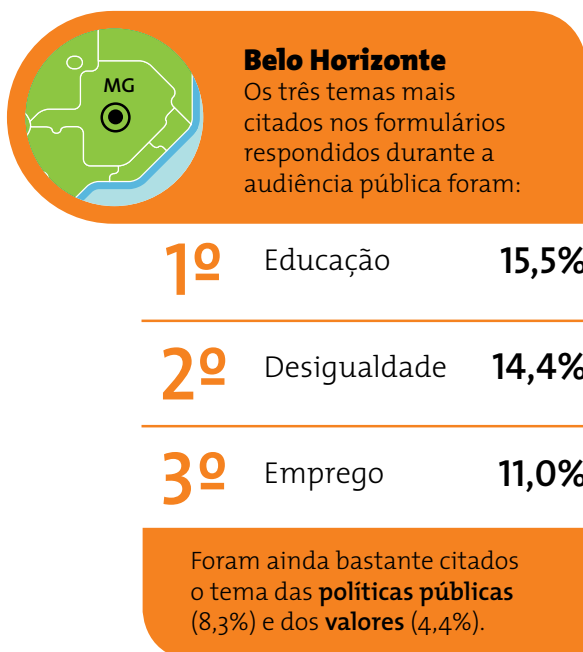
não desperdício da água.

Outra questão, ligada à educação pelos participantes da audiência, foi o exercício da cidadania e a “humanização” das pessoas, através da construção de uma escola mais inclusiva e voltada para o ensino de valores éticos, morais e humanistas, que contribuiriam para diminuir a desigualdade detectada no país (educação essa denominada educação cívica). Essa preocupação foi também relacionada a um enfraquecimento de instituições tradicionais, como a família, ou a um distanciamento crescente dos jovens da Igreja. Apenas a título de registro, vale destacar que a lembrança dessa faceta da educação foi extremamente presente também nas demais audiências realizadas.

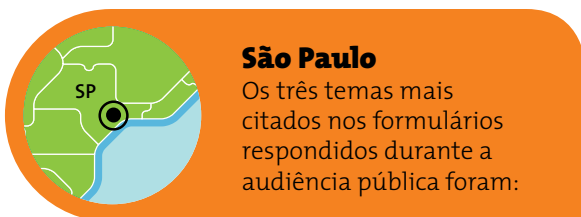
2| São Paulo

A segunda audiência pública foi realizada em São Paulo, fruto de uma parceria, com o Governo do Estado e com a Prefeitura de São Paulo, que ajudou na mobilização dos participantes. Essa audiência se beneficiou de uma alta densidade de redes sociais atuantes na cidade, o que garantiu um público de aproximadamente 100 pessoas, com representantes do governo estadual e municipal, Academia, sociedade civil e políticos. Quanto à pergunta utilizada, optou-se por simplificar a usada em Belo Horizonte (eliminando a questão sobre o principal problema em 10 anos), deixando somente: “O que precisa mudar no Brasil para a sua vida ‘dar uma melhorada’? E para melhorar de verdade?” Com isso a ideia era estimular uma reflexão nas pessoas, baseada na sugestão de diferentes graus de importância entre os temas. No entanto, o que se viu foi que as pessoas perceberam a distinção entre “uma melhorada” e “melhorar de verdade” com critérios variados. Um deles foi a diferença entre o que era bom para o indivíduo *versus* o que era bom para a sociedade.

Depois desse encontro ficou clara a necessidade de se pensar em uma pergunta que levasse a respostas em que os respondentes atribuíssem



hierarquia às suas prioridades, definindo o que é mais importante. Nessa tentativa, pensou-se em pedir às pessoas que escolhessem até três coisas e listassem em ordem de importância. Essa forma de perguntar foi posteriormente testada em Belém.



1º Desigualdade **22,7%**

2º Políticas públicas **16,0%**

3º Educação **13,2%**

O tema dos **valores** apareceu em cerca de 3,8% dos formulários respondidos

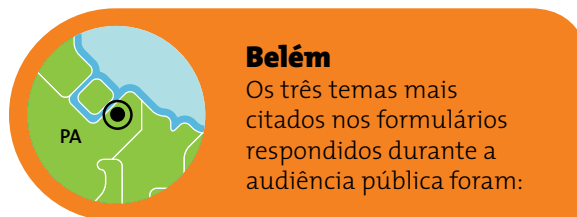
Resultados Qualitativos

Os temas que mais apareceram durante o debate nessa audiência foram desigualdade de acesso e de oportunidades, violência e falta de convivência entre as pessoas e a necessidade de uma educação cívica. Em outras palavras, apareceu uma reclamação consistente à falta de uma educação voltada ao ensino de valores éticos, solidariedade, cidadania, convivência etc. sugerindo aí a causa de termos no Brasil tanta violência, desigualdade, corrupção, incompreensão social etc. Para resolver esse problema, as pessoas apontaram para a necessidade de políticas públicas voltadas a essas áreas. No entanto, a solução apontada não pareceu estar endereçada ao problema identificado pelo grupo: falência dos valores da sociedade e a busca pelo que cada cidadão pode fazer pelo outro.

3| Belém

Para a audiência de Belém, já estavam claros todos os desafios técnicos surgidos na realização de uma consulta aberta no formato proposto pela Campanha Brasil Ponto a Ponto. Os principais desafios foram: i) inferir das respostas dos participantes o que era mais importante para eles; ii) lidar com diferentes quantidades de temas apresentados em cada resposta; iii) fazer com que as pessoas se engajassem à questão a partir de suas experiências de vida, visões de mundo etc.; iv) entender as razões para as escolhas dos participantes e; v) buscar a transversalidade dos temas (isto é, o que eles tinham em comum).

Para tentar descobrir o que era mais importante para os participantes da audiência pública de Belém, pediu-se que os 25 participantes desse encontro (representantes do governo local, Academia e sociedade civil) hierarquizassem suas escolhas, apontando três problemas, em ordem de importância e explicando o porquê de suas opções. Esta experiência gerou resultados positivos. No entanto, outras dificuldades surgiram posteriormente, na tabulação e interpretação das respostas, principalmente em relação à pon-



1º Liberdade de ir e vir e violência (empatados) **28,6%**

2º Políticas públicas, saúde, valores e desigualdade de renda (empatados) **14,3%**

Não houve um terceiro tema com grande número de registros

deração dessas escolhas hierarquizadas, razão pela qual essa metodologia foi abandonada (pelo menos dentro desse estudo, mas poderia ser melhor explorada em estudos futuros da mesma natureza).

Testou-se também a aplicação de duas perguntas diferentes: uma sugerindo uma análise individual e outra uma análise coletiva. Entretanto, em geral, as pessoas tenderam a elaborar análises mais coletivas, colocando-se no lugar das pessoas mais necessitadas, não diferenciando o critério proposto.

Resultados Qualitativos

Os principais resultados dos debates durante a audiência pública de Belém foram:

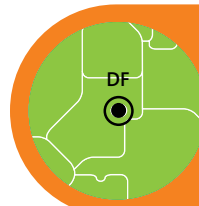
a) Segurança pública: A questão da violência foi bastante destacada. A insegurança, que afeta o direito de ir e vir dos cidadãos, amedrontados com a possibilidade de sofrerem agressões em seus momentos de lazer, apareceu em diversos discursos;

b) Educação cívica: O entendimento de que a educação deve ser pensada de forma mais ampla, incluindo a importância do aprendizado de valores éticos, de respeito ao outro e de uma verdadeira humanização dos processos de aprendizado despontou como um tema transversal em várias audiências. Belém não foi exceção: essa questão apareceu em várias falas, sendo inclusive apontada como solução para diversas mazelas vividas hoje em nosso país, como violência e corrupção;

c) Meio ambiente e saneamento básico: Em Belém, a sujeira das ruas, a poluição e a preocupação com o saneamento básico, tanto em zonas urbanas quanto rurais, foi um tema recorrente.

4 | Brasília

A audiência pública de Brasília seguiu o mesmo formato da audiência de São Paulo, pois como foi realizada apenas um dia após a de Belém, ainda não tinha sido possível comparar os diferentes modelos testados. Nesse encontro, ficou con-



Brasília

Os três temas mais citados nos formulários respondidos durante a audiência pública foram:

1º	Políticas públicas	32%
2º	Educação	24%
3º	Emprego	12%

solidada a noção de que a pergunta que vinha sendo feita, separada em duas partes (diferença entre “uma melhorada” e “melhorar de verdade”), não estava rendendo os melhores resultados. Do mesmo modo, a solução alternativa tentada em Belém, de pedir para que as pessoas hierarquiassem suas respostas, trouxe problemas de ponderação de difícil solução. Por esses motivos, optou-se por manter uma pergunta única e pedir aos trinta representantes que compareceram (secretários de governo local e representantes de entidades civis) a esse encontro que fizessem um esforço de apontar um único tema, de modo a criar nelas um estímulo à reflexão sobre qual é o principal problema nas suas vidas. Desta forma, optou-se por uma mudança de estratégia e, nas três cidades que se seguiram, usou-se a mesma pergunta, buscando-se também o estabelecimento de um denominador comum.

Resultados Qualitativos

Em termos qualitativos, em Brasília, o tema trabalho recebeu maior destaque durante o debate do que nas outras cidades. Além disso, muitas pessoas falaram em educação, educação cívica e segurança. Quanto ao tema do trabalho, a temática do desemprego e da falta de qualificação profissional esteve bastante presente nos discursos dos participantes. A provisão de serviços públicos foi vista como uma fonte importante de

geração de emprego e renda à população.

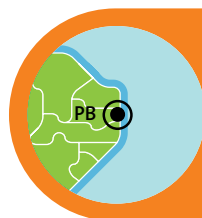
Outra questão que cumpre destacar em Brasília foi o aparecimento da ideia de impunidade como algo que fomenta a corrupção e a violência. Segundo alguns participantes dessa audiência, o sentimento de impunidade, em larga medida, faz com que as pessoas não respeitem as leis do país, aumentando, assim, o sentimento de insegurança da população com um todo. A educação apareceu como uma possível solução para esse problema, posto que geraria políticas mais eficazes de fiscalização e controle.

5| João Pessoa

Em João Pessoa, como nas demais audiências, tivemos uma discussão com novos elementos qualitativos que apareceram por ocasião da fala das 40 pessoas (representantes do governo local e da sociedade civil) que participaram do encontro. Em particular, percebeu-se uma maior interação entre os participantes em suas falas. Inclusive, pôde-se perceber que essa interação entre os participantes gerou até uma reavaliação completa das respostas de algumas pessoas, que afirmaram não terem percebido antes a importância relativa de alguns temas até que eles fossem levantados por outras pessoas.

Resultados Qualitativos

O debate versou principalmente sobre temas como educação, cidadania e violência. O interessante é que a falta de acesso à educação e à cidadania, apontados como principais fatores de desigualdade, apareceram associados, na mesma fala, na maioria das vezes. Cabe notar que o público dessa audiência cobrou uma maior participação da população nos debates políticos. Para eles, é preciso maior autonomia e compreensão social para se atingir uma gestão pública ética com igualdade social. Por fim, cabe destacar que a violência e o desrespeito aos direitos humanos apareceram em várias falas. Isso é interessante porque João Pessoa é uma cidade pequena, onde os índices de violência são baixos em comparação a outras cidades do país.



João Pessoa

Os três temas mais citados nos formulários respondidos durante a audiência pública foram:

1º	Educação	38%
2º	Políticas públicas	11,9%
3º	Educação para valores e desigualdade de renda	9,5%

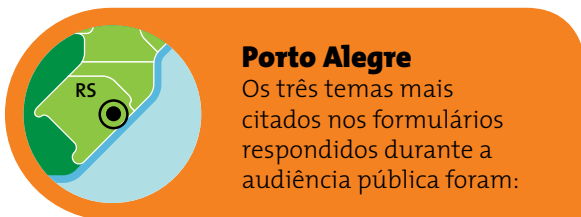
6| Porto Alegre

Em Porto Alegre, a audiência aconteceu no escopo do Seminário de Desenvolvimento Humano de Porto Alegre, promovido pela Prefeitura da Cidade. A mídia, através do sistema RBS de rádio, TV e jornais, teve um importante papel mobilizador, ao fazer ampla cobertura do evento nos dias anteriores, o que trouxe mais de 250 pessoas ao evento, entre políticos, secretários do governo local, acadêmicos e representantes de organizações civis. Um parceiro importante foi a Agenda 2020, que conseguiu mobilizar para o evento representantes de outras cidades do estado. Por todas essas razões, o público que atendeu à audiência na cidade foi bastante diverso e representativo, contribuindo, assim, para a qualidade das discussões ali levantadas.

Resultados Qualitativos

A educação e o meio ambiente apareceram como os principais problemas que afetam a vida das pessoas. A educação foi citada em vários sentidos, sendo apontada tanto como solução quanto como causa para esses problemas. A falta de educação seria um fator chave para o aumento das desigualdades e, conseqüentemente, de violência, na visão das pessoas. Por outro lado, a me-

lhoria da qualidade da educação foi vista como o principal instrumento para o desenvolvimento da cidadania, posto que, como afirmado por um participante, “não adianta discutir política se a pessoa não tem condições de entender o que esta sendo discutido. Só com pessoas educadas pode-se almejar uma melhoria na gestão do país.” Aliás, esse entendimento de que a educação pode ajudar os cidadãos a se tornarem pessoas mais conscientes de seu papel político e social é um tema que se destacou nesta primeira fase do processo de consulta. Em Porto Alegre, especificamente, surgiu um novo termo para o que se decidiu chamar de compreensão social – *urbanidade*: “o ser humano precisa ter mais respeito a si próprio e ao próximo. A vida em sociedade exige relação e precisa de amor para se equilibrar”, nas palavras de um participante.



- | | | |
|----|--------------------|-------|
| 1º | Educação | 25,8% |
| 2º | Políticas públicas | 12,9% |
| 3º | Desigualdade | 8,6% |

O tema da **violência** aparece em quarto lugar, com 7,4%; e o tema dos **valores** aparece com 5,5%.

7 | Rio de Janeiro

A última audiência desta etapa da consulta foi realizada no Rio de Janeiro, onde compareceram trinta pessoas. A discussão consolidou algumas percepções que surgiram nas primeiras audiências sobre a importância de tópicos como valores, educação e cidadania. O surpreendente

talvez foi o fato de a violência não ter aparecido como principal questão no Rio de Janeiro, lugar onde se noticia muitos crimes, roubos etc. Lá, como na maioria das outras audiências, os temas que mais apareceram nos discursos dos participantes foram: educação de valores, desigualdade e, somente então, segurança pública. Para muitos dos participantes, a desigualdade (de ética, cultural etc.) tem profundos impactos nos valores sociais.



- | | | |
|----|--|-------|
| 1º | Educação | 23,1% |
| 2º | Corrupção | 15,4% |
| 3º | Políticas públicas, gestão ética, distribuição de renda e desigualdade (empatados) | 7,7% |

Resultados Qualitativos

Uma grande ênfase foi dada nessa audiência à educação voltada para valores como ética, solidariedade e compreensão social (com relação ao meio e aos outros), que seriam a base para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, em que a corrupção (pessoal e institucional) seria controlada. Aliás, essa visão de que a sociedade brasileira é corrupta, inclusive no plano pessoal, foi outra questão interessante que surgiu em várias das audiências. As dificuldades da burocracia foram apontadas por alguns como as causas de uma postura que defende o uso do “jeitinho brasileiro” para a resolução dos conflitos interpessoais e com o governo.

TABELA 2.1 • Temas qualitativos



Cidade	Tema 1	Tema 2	Tema 3
Belo Horizonte	Educação	Qualidade da educação	Valores
São Paulo	Desigualdade	Violência	Educação cívica
Belém	Violência	Educação cívica	Meio ambiente e saneamento
Brasília	Trabalho	Educação e Educação cívica	Violência
João Pessoa	Educação	Cidadania	Violência
Porto Alegre	Educação	Meio ambiente	Educação cívica
Rio de Janeiro	Educação cívica	Desigualdade	Violência

A educação foi o tema setorial mais mencionado nos formulários respondidos pelos participantes das audiências. A liberdade de ir e vir, bastante relacionada à questão da violência e insegurança, juntamente com as políticas públicas e a desigualdade, também apareceram em destaque.

A tabela 2.1 resume os temas mais citados durante os debates nas audiências públicas

Ao compararmos os resultados quantitativos e qualitativos das audiências, observou-se uma coincidência no tema educação, que é mencionado majoritariamente tanto nos formulários como nos debates. No entanto, não há coincidência absoluta quanto aos outros temas mais mencionados. A questão da violência, por exemplo, não aparece de forma tão destacada nos formulários respondidos. Esta, no entanto, está fortemente presente durante os debates. É possível perceber também um destaque para o tema da educação de valores, que aponta para um sentido especial dado pelos participantes ao tema: a educação é percebida como um instrumento de promoção de convivência e respeito ao espaço público e ao próximo.

Assim, o que se observou de comum nas

audiências públicas é que as pessoas apontaram para a necessidade de uma educação mais voltada para a noção de valores a fim de se diminuir os principais problemas (violência, desigualdade, corrupção etc.), destacando ainda que uma educação nesse sentido seria derivada de políticas públicas mais eficazes e de uma gestão pública mais ética. Outro ponto interessante diz respeito ao aparecimento do tema da violência também em cidades menores, onde os índices oficiais de violência são baixos (como Belém e João Pessoa), o que destaca a ênfase dada ao tema da insegurança e da violência proveniente de pequenos conflitos interpessoais cotidianos.

Deste modo, o contraste entre os resultados quantitativos e qualitativos das audiências públicas apontou alguns caminhos interessantes para a escolha do tema do relatório: mais do que uma lista de assuntos mais mencionados pelos participantes, a análise do debate realizado permitiu a percepção do sentido atribuído pelas pessoas a alguns temas e seus elos. Ou seja, a análise qualitativa das audiências foi importante para um entendimento mais amplo das ligações que as pessoas fazem entre problemas e soluções.

CONSULTA A GESTORES GOVERNAMENTAIS

Como parte do processo de consulta, foi realizada reunião com representantes das diversas pastas ministeriais do Governo Federal. Foram enviados convites a todos os Ministérios e Secretarias Especiais e, destes, 17 estiveram representados na reunião. Durante o encontro, foram propostas duas questões para debate:

- 1) Quais são os principais problemas do país?
- 2) Quais são os melhores temas para o próximo RDH?

Os temas mais citados durante a reunião foram direitos e deveres (mencionado por 5 participantes), desigualdade (mencionado por 4 participantes), políticas públicas, com ênfase em intersectorialidade e articulação de políticas públicas (mencionado por 3 participantes), educação (mencionado por 2 participantes).

É interessante observar a grande sobreposição existente entre as discussões tidas durante as audiências públicas e as principais análises feitas durante essa reunião. O único elemento diferenciador deu-se mais no nível de um tema transversal (a questão dos direitos e deveres) do que em um dos temas substantivos. Deve-se notar também o reconhecimento de que muitos problemas têm caráter intersectorial e, como tal não, podem ser resolvidos com políticas isoladas.

CONSULTA ACADÊMICA

A academia também foi convidada a participar do processo, indicando um tema para o relatório e justificando o porquê da importância desse tema. Para essa etapa, foram enviados *e-mails* aos 4009 cursos de pós-graduação registrados no *site* da CAPES. A ideia era saber dos pesquisadores o que vem sendo produzido no Brasil e o que deveria ser olhado com maior atenção, quando da formulação de políticas públi-

cas, estabelecendo um diálogo com pessoas que vêm pensando nos temas de um ponto de vista científico e estratégico para o país.

Entretanto, o número de respostas não foi muito grande (apenas 182), em relação a todo universo possível, ainda que o prazo para envio tenha sido prorrogado em um mês além do previsto. A tendência geral foi a de que os professores falassem de suas pesquisas, sem relacioná-las com os grandes problemas do país. Apesar disso, muitas sugestões interessantes apareceram.

Quanto aos resultados, em termos qualitativos, os temas que mais apareceram na consulta acadêmica foram: meio ambiente (10,9%), educação (9,3%), políticas públicas (6,6%), trabalho (5,5%) e qualidade de vida (5,5%).

INTERNET

A primeira fase da consulta pública contou ainda com uma enquete no *site* do PNUD (www.pnud.org.br). A enquete foi respondida por cerca de 700 pessoas, que apontaram como principais temas a educação (15,4%), a desigualdade (10,7%), o meio ambiente (8,8%) e a violência (5%).

VISITAS AOS MUNICÍPIOS DE IDH MAIS BAIXO DO PAÍS

A pergunta chave da consulta foi abordada de diferentes ângulos durante a visita aos 10 municípios de pior IDH do país. Sempre que possível, buscou-se dos entrevistados uma análise mais profunda, priorizando e elaborando os temas que seriam, na opinião deles, mais importantes. Além das perguntas, foi pedido também aos entrevistados que identificassem três locais críticos e três locais de orgulho na sua cidade. Essas questões procuraram avaliar de uma maneira mais direta o meio em que os entrevistados viviam e as características de seus povoados. Foram feitas dez entrevistas por município, che-

gando-se ao total de 100 entrevistas. Além dessas entrevistas, foram feitos grupos focais em que os participantes identificaram e priorizaram problemas e soluções. Foram feitos dois grupos focais de discussão por município. A quantidade de participantes nos grupos variou de 6 a 34, com o total de participantes nos vinte grupos, chegando a 230 pessoas. Contando com as entrevistas, tivemos uma consulta que envolveu 320 moradores dos 10 municípios com o menor IDH do Brasil.

Através de uma análise dos dados levantados foi possível agrupá-los em temas, identificando os mais abordados pelas entrevistas e grupos de discussão. Nas entrevistas individuais, o tema mais citado foi a geração de renda. Nos grupos de discussão, os temas identificados com maior frequência foram saúde, educação e infraestrutura. Os temas relacionados à saúde e educação trataram prioritariamente da falta de acesso a serviços oferecidos por postos de saúde e escolas. Sobre a falta de infraestrutura, ênfase especial foi dada às deficiências em termos de malha rodoviária e acesso à eletricidade e água, tanto para consumo doméstico como para irrigação e criação de animais.

Quando se tratou dos obstáculos para a implementação das soluções, o maior desses foi a governança. Em particular, os participantes do grupo mencionaram tanto a falta de interesse e

competência do poder público como a limitada capacidade de mobilização das comunidades onde eles vivem, como barreiras para a implementação das soluções propostas.

O relatório preparado pelos consultores do PNUD que visitaram esses municípios detalha por localidade a ampla gama de problemas vividos por essas populações. Por exemplo, mostra como nos povoados de Pé da Serra e Sítios Baixa (em Manari/PE, com um IDH de 0.467) o acesso à água foi a prioridade identificada pelos seus moradores. A falta de água, em uma região que carece de infraestrutura, dificulta o cultivo agrícola e torna o dia a dia massacrante para as pessoas, devido à necessidade de terem de ir diariamente coletar água no poço mais próximo. As ruas de acesso são de areia e esburacadas, impedindo a chegada de carros pequenos. Por outro lado, no Bairro Sueiro Sales (em Jordão/AC, com um IDH de 0.475), que recebeu imigrantes depois da quebra dos seringais de 1993, quando a borracha local já não conseguiu competir internacionalmente, encontramos uma grande demanda por moradia e alternativas de geração de renda.

Na Aldeia Aconã (em Traipu/AL, com um IDH de 0.479), onde a população é de origem indígena, apareceu nas entrevistas um forte sentimento de opressão das mulheres, mostrando que os problemas afetados pelas populações que vivem em lugares de desenvolvimento humano mais baixo não se restringem a problemas de falta de recursos (água, energia, comida etc.), mas também de relações humanas. No povoado de Brejão (em Guaribas/PI, com um IDH de 0.479), os entrevistados relataram problemas tanto de falta de água como de violência doméstica e alcoolismo. A combinação de múltiplas privações como característica dos níveis mais baixos de desenvolvimento humano foi também encontrada no Bairro do Jacaré (em Centro do Guilherme/MA, com um IDH de 0.484), que é uma invasão de moradores que viviam na área rural e foram buscar emprego no centro urbano. As pessoas vivendo lá coexistem com o estigma de moradores

TABELA 2.2 • Obstáculos para soluções

Obstáculos	Frequência
Governo não se interessa nem investe	10%
Prefeito/administração	8%
Falta de união	8%
Passividade do povo	7%
Pouca renda	4%
Falta emprego	4%

de um bairro de marginais, onde a prostituição e a violência entre as pessoas imperam. Simultaneamente, os moradores que vivem lá falaram sobre o medo de serem expulsos do bairro.

Em muitas dessas localidades, como na Ilha das Canárias (em Araiões/MA, com um IDH de 0.486), a característica principal das privações das pessoas é marcada pelo seu sentimento de isolamento, que é político, social e econômico. O acesso a ilha só se faz através de barco, e as dificuldades para se chegar ao hospital mais próximo (em Parnaíba/PI) são significativas. O baixo desenvolvimento humano é marcado pela multiplicidade de privações e pelo isolamento espacial das pessoas. A mesma história aparece no Bairro Turrufão (em Ipixuna/AM, com um IDH de 0.487), no qual a moradora Antonia Beatriz chegou a afirmar que “aqui é um lugar esquecido”. É interessante observar que esse isolamento dá a muitas comunidades o sentimento de impunidade perante a vários tipos de violência, como no caso das áreas de Trapiá do Rosário, Chapada e Vermelho (em Caraúbas do Piauí/PI, com um IDH de 0.487). Esses povoados ficam distantes do centro urbano e dependem exclusivamente da agricultura para a subsistência.

Em um ambiente com pouca oportunidade de emprego e alta dependência do uso de bebidas alcoólicas, encontramos Erneulina dos Santos, de 15 anos, respondendo que “o que tinha que mudar no Brasil para a sua vida melhorar” era “sua família”. Essa caracterização encontrada nessas entrevistas marca a interseção entre problemas de recursos e problemas de convivência encontrada nessas localidades.

Por fim, é interessante notar que, à medida que se passou para os municípios de maior IDH relativo, começaram a aparecer questões sobre a governança local. No Bairro de Itaquipé (em Santana do Maranhão/MA, com um IDH de 0.488), o grupo entrevistado argumentou que o que precisa mudar no município é uma maior participação da população no processo de elaboração e implementação das políticas públicas,

para combater a corrupção e, com isso, melhorar os serviços para os mais necessitados. Essas localidades ficam à mercê de desastres naturais, como é o caso do Centro de João Banda (em Lagoa Grande do Maranhão/MA, com um IDH de 0.492), atingido por um deslizamento de terra que deixou muitas pessoas sem ter onde morar, mas permanecendo no local, com medo de novos deslizamentos.

Por essas razões apontadas, fica claro que é impossível ter um julgamento único sobre a realidade diversa desses municípios. Resultados, como os apresentados na Tabela 2.3 devem ser vistos com cautela pelas suas limitações. Por outro lado, eles nos trazem uma possibilidade de uma comparabilidade aproximada entre diferentes realidades.

Na tabela deve ficar claro que a necessidade por renda e provisão de bens públicos é apenas parte dos relatos. Na análise qualitativa das falas dos moradores dos municípios, são destacados outros problemas além dos presentes no quadro acima, tais como violência, apatia social e fraca governança.

TABELA 2.3• Temas principais

Temas mais mencionados	Para “dar uma melhorada”		Para melhorar de verdade		Total	
	N.	%	N.	%	N.	%
Renda	38	21	44	35	82	27
Governo	23	13	14	11	37	12
Saúde	21	12	12	10	33	11
Água	18	10	10	8	28	9
Educação	13	7	14	11	27	9
Moradia	13	7	9	7	22	7
Energia	14	8	4	3	18	6
Transporte	11	6	7	6	18	6
Total	177	100	125	100	302	100



3

Resultados da segunda
fase da consulta

Os resultados da segunda fase da consulta foram caracterizados por um grande volume de respostas. Os principais instrumentos de coleta de informações foram o site Brasil Ponto a Ponto, o SMS TIM e formulários de papel coletados pela rede das vinte secretarias de educação participantes e das consultoras da Natura. A campanha foi amplamente divulgada em jornais, revistas, televisão para incentivar a participação de todas as pessoas interessadas. Aqui são apresentados os resultados da segunda fase da consulta, de acordo com os diferentes instrumentos utilizados. Os dados foram tratados com base no registro de apenas um voto por pessoa, ou seja, mesmo que um participante tenha enviado mais de uma contribuição, sua opinião foi registrada apenas uma única vez.

RESULTADOS DAS GRANDES PARCERIAS

Estritamente falando, é difícil isolar as contribuições das diferentes parcerias, uma vez que todas contribuíram para o esforço de motivação das pessoas a participarem e também porque ficou a cargo destas a escolha do instrumento de participação. No entanto, é possível apresentar os principais resultados de acordo com o trabalho de alguns parceiros.

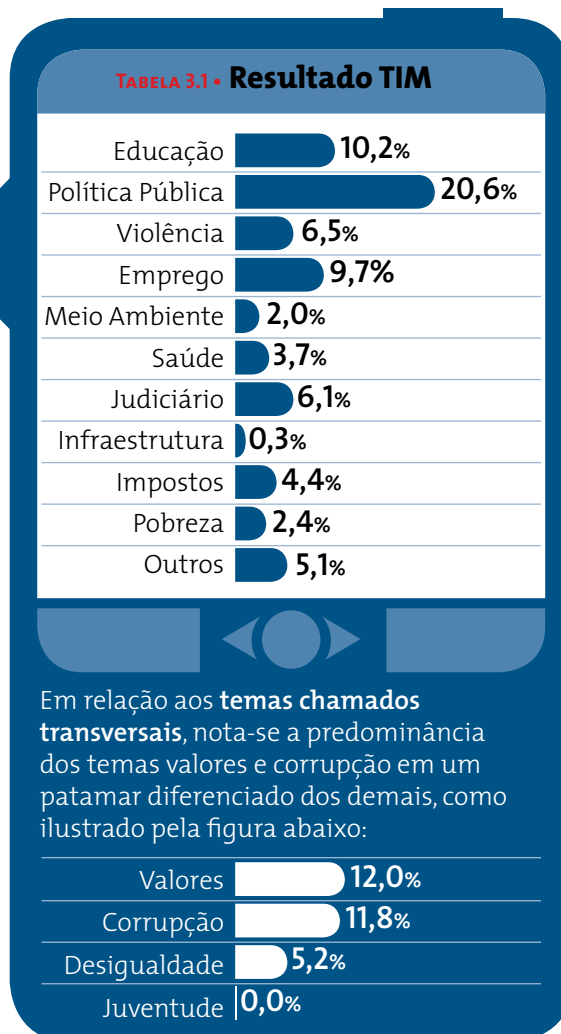
REDE GLOBO

Os efeitos de comunicação da Rede Globo de Televisão se fizeram sentir principalmente no público atingido pela campanha. O PNUD estima, com base em dados fornecidos pela Rede Globo, que um número superior a 90 milhões de pessoas deve ter escutado pelo menos uma vez a pergunta chave da Campanha Brasil Ponto a Ponto em um dos vários programas da emissora. A Rede Globo coletou entrevistas e depoimentos em seus vários programas e sites, mas sua grande influência foi sentida nos apoios que deu, como por exemplo, à semana da Campanha Brasil Ponto a Ponto nas escolas, ajudando a mobilização de professores e alunos, que foi registrada nas mais de 200 mil mensagens recebidas, cadastradas na sequência sob a parceria com o CONSED.

TIM

Dos 12 milhões de mensagens enviadas pela TIM, 6 milhões pediram às pessoas que enviassem suas mensagens via SMS. O retorno delas gerou uma amostra de 10 mil respostas vindas de todas as partes do país.

Os resultados foram separados em dois grupos. No primeiro grupo, mostram-se os principais temas substantivos escolhidos. A maior preocupação expressa foi acerca da insuficiente provisão de bens públicos. Vale lembrar que essa



categoria surgiu da presença exclusiva de vários serviços e bens públicos nas respostas das pessoas. Dentro dessa amostra, apareceu uma preocupação maior com o emprego do que nos resultados gerais.

É interessante indagar por que os temas acima foram classificados como *transversais*, enquanto os outros, do gráfico anterior, não o foram. De acordo com a noção de transversalidade, um tema, por exemplo, como *valores*, faz mais sentido quando é estudado não nele mesmo, mas como parte de outros temas substantivos, como educação, saúde, violência, meio ambiente etc. O mesmo vale para o tema *corrupção*: pode-se falar da corrupção na educação, na corrupção e violência, na corrupção e política, na corrupção e impostos, entre os outros. No gráfico ao lado, o que vemos é que o tema *valores* foi o mais citado, por pequena margem, como um tema transversal.

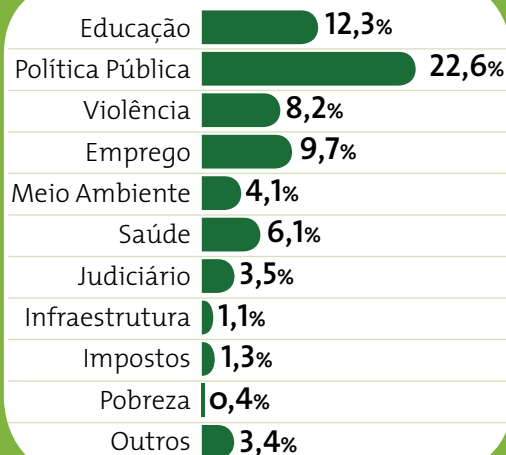
NATURA

Os resultados da Natura foram obtidos de uma amostra de mais de 60 mil respostas em todo o Brasil constituída, predominantemente, de mulheres (além disso, outras 10 mil respostas via *site* Natura entraram no *site* Brasil Ponto a Ponto, mas não foram computadas nos resultados da Natura pela impossibilidade de isolá-las). O padrão dos resultados é muito semelhante ao obtido pela amostra da TIM. Existe uma maior ênfase na questão da política pública, a qual, na classificação utilizada, reflete a baixa qualidade ou provisão insuficiente de mais de um bem público (por exemplo, saúde, educação, saneamento etc.) colocados de maneira simultânea. De forma similar, os principais temas são praticamente os mesmos nas amostras de TIM e Natura, com exceção do tema saúde, que aparece mais na seleção desta amostra.

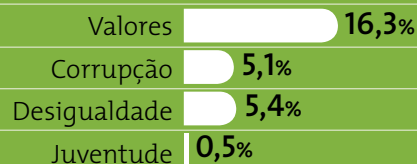
CONSED

A grande maioria das contribuições originadas através da parceria com o CONSED entrou via *site* Brasil Ponto a Ponto. No entanto, para aquelas escolas que não dispunham da pos-

TABELA 3.2 • Resultado Natura



Na seleção dos **temas transversais**, aparece uma grande incidência do tema valores, em um patamar muito superior aos demais, como mostra o gráfico abaixo. A história que emerge da combinação dos temas substantivos com o dos transversais é de preocupação geral com o tema dos valores relativos à provisão de bens públicos, em particular com as questões da educação, emprego e violência.



sibilidade de retorno de suas respostas via *site*, organizou-se, em parceria com o CONSED e as Secretarias Estaduais de Educação, um esquema de envio e retorno das respostas em papel. Pode-se dizer com segurança que essas respostas refletem as opiniões daquelas pessoas que frequentam as escolas mais pobres da amostra.

Os resultados mostram uma grande preocupação com temas que já apareceram nas outras amostras, com a diferença em uma maior ênfase nas questões da educação e violência. Isso significa que a percepção dos estudantes é mais focada nessas questões e menos influenciada por uma ideia geral de uma cesta de bens públicos.

INTERNET

Os resultados coletados pela Internet foram superiores a 400 mil participações e, sem dúvida, marcaram, em termos quantitativos, a compilação feita neste relatório. Perdeu-se uma grande quantidade de respostas devido a duplicações (entradas repetidas várias vezes) e a palavras usados nas respostas (estas não foram aceitas).

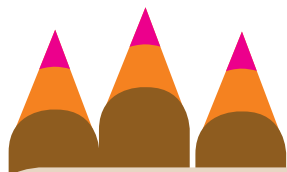
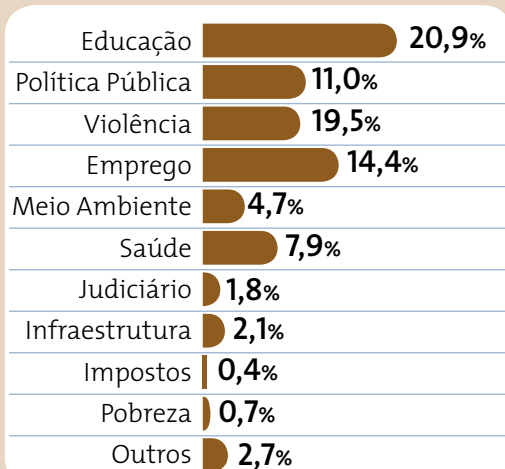
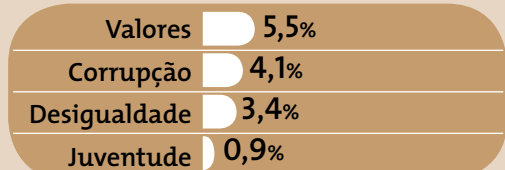


TABELA 3.3 • Resultado Consed



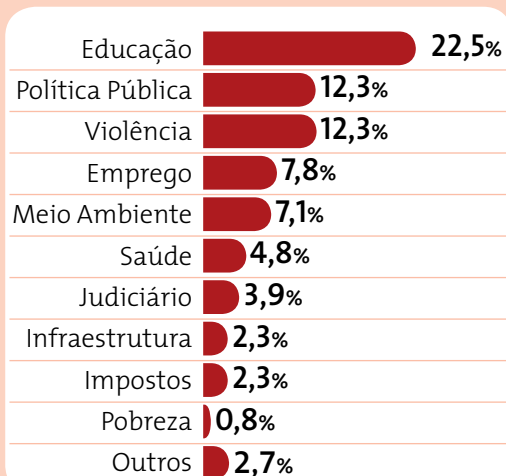
Em relação aos temas transversais, repete-se aqui o padrão apresentado nas duas amostras anteriores, com maior incidência da questão dos valores sobre as demais, e a temática exclusiva da juventude (que trata de pontos relativos à falta de oportunidade dos jovens) vindo por último. Portanto, nota-se que não existe nenhum fosso entre as preocupações geradas pelos subgrupos TIM, Natura e aquelas provenientes dos grupos mais pobres, na sua maioria jovens entre 13 e 17 anos.



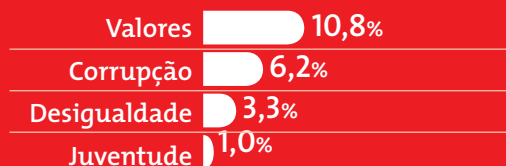
No final, trabalhou-se com uma amostra inferior a 300 mil respostas. Cabe notar que todos os estados brasileiros foram representados com pessoas de mais de 264 cidades participando dessa amostra.

Os resultados mostram uma preocupação predominante com o problema da educação no país, seguidos dos mesmos problemas levantados pelas outras amostras. No entanto, o grande diferencial dessa compilação é a certeza de contar com grande quantidade de respostas, muitas dessas deixadas em vídeo no site www.brasilpontoaponto.org.br. As contribuições foram diversas e os resultados abaixo mostram apenas as categorias mais frequentes.

TABELA 3.4 • Resultado Internet



Resultados semelhantes aos colhidos pelas amostras anteriores foram vistos para os temas transversais, consolidando a importância do tema valores na preocupação das pessoas que participaram.



A preocupação com os valores

Há vários anos vivemos mudanças importantes nas relações humanas que afetam não somente os países mas as empresas, senão à maneira de viver das pessoas dentro das famílias, nos lugares de trabalho e nas suas vizinhanças. A pressão é forte, existe uma maior insegurança e violência, e nos países com níveis tão altos de desigualdade, que se mantêm apesar do crescimento e do progresso, se propaga um sentimento de desigualdade e injustiça. Se o crescimento não melhora a vida das pessoas pobres, o que acontecerá com a crise?

Perguntar sobre os valores pode ser uma mostra de interesse pelas pessoas, pelo que elas dão valor e têm razões para dar valor e, portanto, por aquilo que elas tanto buscam em suas vidas e as motiva em suas lutas cotidianas para serem melhores pessoas, famílias, vizinhos e cidadãos.

Fundamentalmente, a aspiração ao respeito, à justiça e à paz se refere ao reconhecimento da dignidade humana e ao bom trato às pessoas. A justiça se refere à grande desigualdade, existente em nossos países, que atravessa toda a sociedade, e a paz, às condições de insegurança que se vive.

Os valores se formam constantemente, entram pelos olhos e pelos ouvidos, desde a família, as escolas, os meios de comunicação, a política e a propaganda. As práticas sociais são valorizadas e as mesmas pessoas terminam sendo valorizadas ou não. Assim, esse tema é muito central ao enfoque do desenvolvimento humano entendido como ampliação de capacitações, que coloca as pessoas no centro de sua preocupação e, como tal, o que elas valorizam, o que orienta sua maneira de viver nesta época de grandes preocupações.

O QUANTO PODEMOS CONFIAR NESSES RESULTADOS?

Uma questão que pode preocupar os leitores com uma formação mais estatística diz respeito ao caráter voluntário das amostras coletadas. Afinal, promoveu-se uma discussão nacional incentivando a participação das pessoas sem forçá-las a nenhum tipo de registro cadastral. Pelo contrário, permitiu-se até mesmo a participação anônima das pessoas, com o intuito de encorajar visões sinceras sobre o que elas pensam. Como saber então se o registro que temos não trata apenas de preocupações isoladas de uma parcela da população brasileira que, com isso, traria um viés aos resultados apresentados? Como podemos ter segurança que essas preocupações são legítimas?

Cabe ressaltar, em primeiro lugar, que a escolha do tema não foi o único objetivo da consulta. Mesmo que ela não ajudasse no tema, ela seria válida como um instrumento de promoção de discussão pública sobre os problemas vividos pelas pessoas no Brasil. Nesse sentido, podemos dizer que a consulta tinha uma finalidade não

apenas instrumental (a escolha do tema do RDH), mas também constitutiva (a promoção da razão pública). Por esse motivo é que a consulta teve esse formato aberto, deliberativo, que incentivasse a participação do maior número de pessoas. Se tivéssemos estratificado a amostra, teríamos um processo diferente, que não cumpriria o objetivo constitutivo da consulta.

Tendo dito isso, o portfólio de amostras foi pensado levando em consideração várias preocupações com grupos vulneráveis da sociedade. A visita aos municípios de menor IDH refletiu nossa preocupação com os mais pobres e que dificilmente são ouvidos em pesquisas nacionais consideradas representativas, devido ao seu isolamento geográfico e ao alto custo de chegar até eles. Do mesmo modo, a preocupação com as mulheres, que muitas vezes sofrem as piores consequências da falta de desenvolvimento humano, foi refletida na parceria com a Natura (em que mais de 95% das consultoras são mulheres). Por fim, a preocupação com os jovens e com o fu-


turo do país fez com que investíssemos na parceria com o CONSED, direcionando uma parte importante da consulta para as escolas. Tivemos uma oportunidade de ver a opinião daqueles que enviaram suas respostas via SMS, refletindo um outro *background* socioeconômico distinto dos demais.

Quando comparadas, as amostras mostram um alto grau de robustez referente aos 6 temas de maior incidência. A única exceção é o tema judiciário dentro da amostra TIM. No entanto,

os resultados abaixo confirmam que, talvez pelo grande tamanho de todas as amostras, foi possível a seleção de temas coerentes com os resultados finais.

Os dados finais revelam uma grande representação geográfica da amostra, cobrindo mais de 300 cidades brasileiras, com um pequeno viés de gênero em relação à participação das mulheres e em relação a jovens, estudantes de escolas públicas em todo o Brasil.

TABELA 3.5*
Resultados Agregados



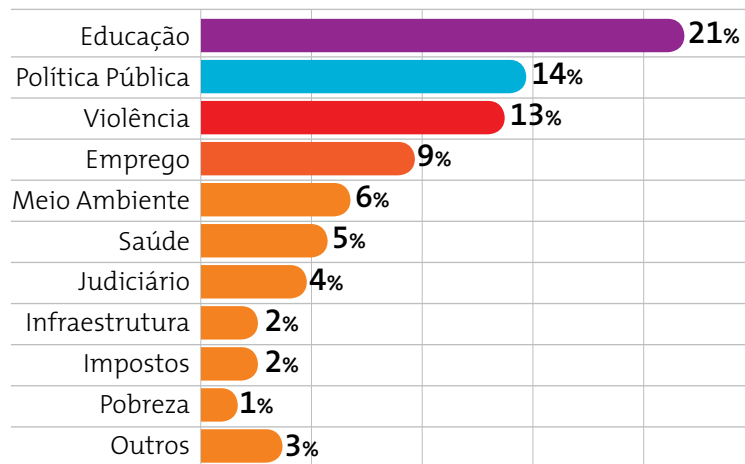
	Estudantes/ Consed	Natura	Site	Tim	Total
TEMAS SETORIAIS					
Educação	20,9%	12,3%	22,5%	10,2%	21%
Política Pública	11,0%	22,6%	12,3%	20,6%	14%
Violência	19,5%	8,2%	12,3%	6,5%	13%
Emprego	14,4%	9,7%	7,8%	9,7%	9%
Meio Ambiente	4,7%	4,1%	7,1%	2,0%	6%
Saúde	7,9%	6,1%	4,8%	3,7%	5%
Judiciário	1,8%	3,5%	3,9%	6,1%	4%
Infraestrutura	2,1%	1,1%	2,3%	0,3%	2%
Impostos	0,4%	1,3%	2,3%	4,4%	2%
Pobreza	0,7%	0,4%	0,8%	2,4%	1%
Outros	2,7%	3,4%	2,7%	5,1%	3%
TEMAS TRANSVERSAIS					
Valores	5,5%	16,3%	10,8%	12,0%	11%
Corrupção	4,1%	5,1%	6,2%	11,8%	6%
Desigualdade	3,4%	5,4%	3,3%	5,2%	4%
Juventude	0,9%	0,5%	1,0%	0,0%	1%

RESULTADOS FINAIS

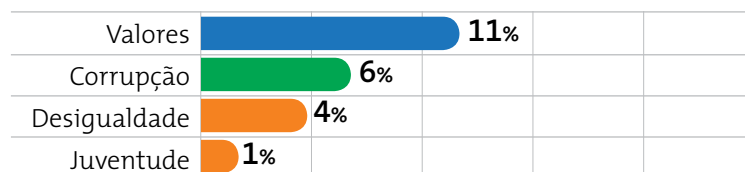
A escolha do tema não foi um exercício mecânico. Ela foi orientada pelas primeiras consultas, feitas nas Audiências Públicas, que sinalizaram que os temas não podiam ser vistos como uma “lista de supermercado”. Desde as primeiras discussões ficou claro para a equipe do RDH que se tratava de uma escolha de tema que deveria refletir um alto grau de articulação (ou transversalidade) entre as respostas, pois assim estariam

aparecendo as visões das pessoas. Essa reflexão nasceu durante a primeira fase da consulta. Talvez a grande questão levantada nessa investigação tenha sido a respeito de uma percepção pública sobre a necessidade de pensarmos a intersectorialidade de políticas públicas e sociais. O bem-estar dos indivíduos é multidimensional. Por que não pensar seus elementos de maneira integrada?

TABELA 3.6 • Resultados finais



Uma comparação à parte entre os principais **temas transversais** mostra que o tema **valores**, que inclui as questões de discriminação (racial, de gênero, sexual, de idade, à deficiência etc.), entre outras, foi o mais mencionado em termos gerais, como mostra a tabela abaixo. Isso por si só constitui uma surpresa, pois poderia-se esperar que questões mais comentadas, como a própria corrupção (que não está desvinculada de todo com a temática **valores**) e a desigualdade (social e de renda), fossem mais citadas, o que acabou não acontecendo.



Uma análise dos resultados principais agregados confirmou a predominância dos temas substantivos da educação e violência com a questão dos valores como o grande ponto de articulação possível entre os principais elementos setoriais. A preocupação expressa com a política pública servirá de base para o caderno de políticas, pois, não sendo um tema substantivo, precisa de um tratamento diferenciado.

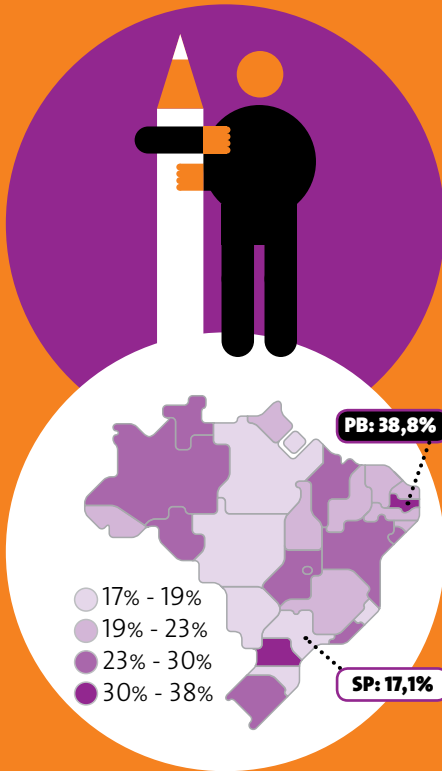
Dado o tamanho do país e sua complexidade, não se pode fingir que uma seleção de temas possa representar toda a diversidade de opiniões encontrada, que muitas vezes mascara grandes desequilíbrios de espaço ou simplesmente de estrutura social. No entanto, a compilação de todas as opiniões nos dá um norte a seguir e nos possibilita várias desagregações possíveis, como as expostas a seguir, que indicam a natureza espacial das preocupações expressas por grupo temático.

TABELA 3.7 • Resultados finais por região

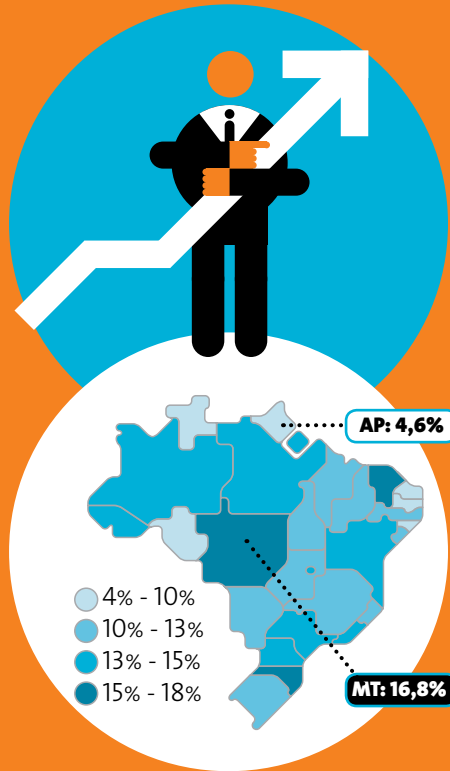
Maior índice

Menor índice

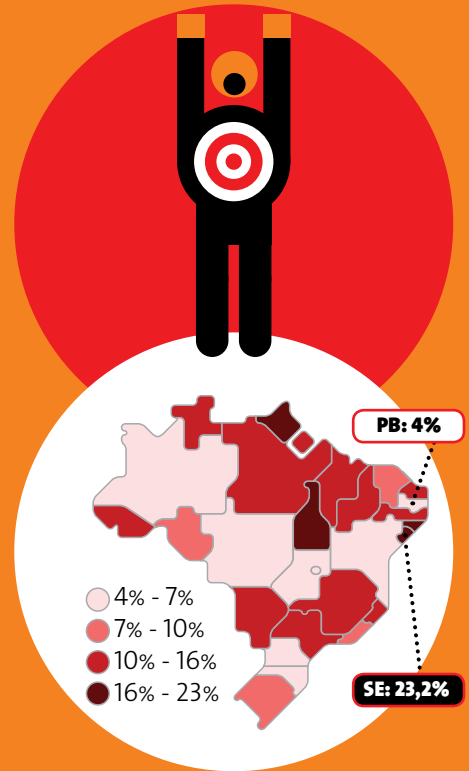
EDUCAÇÃO



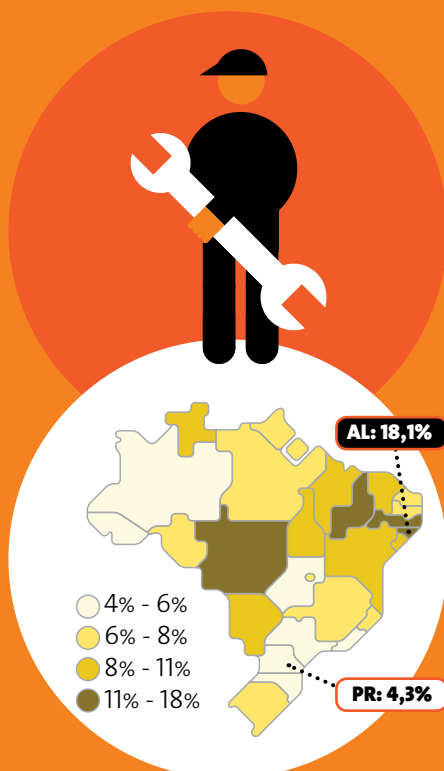
POLÍTICA PÚBLICA



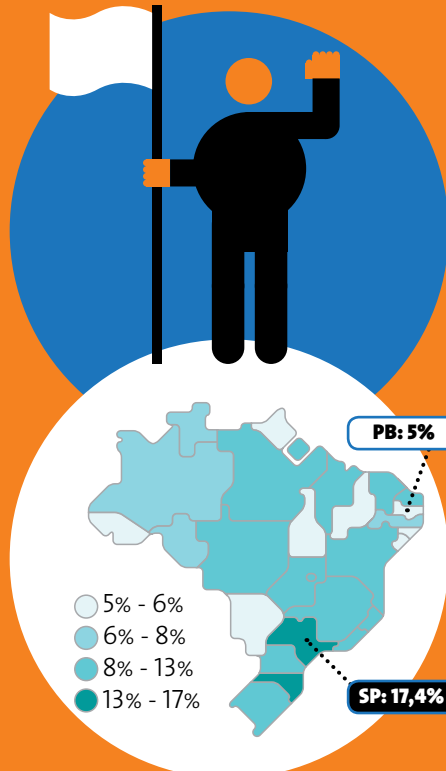
VIOLÊNCIA



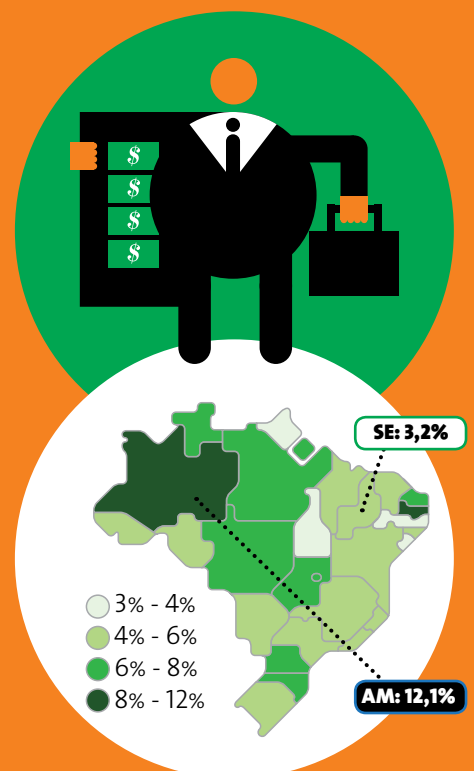
EMPREGO



VALORES



CORRUPÇÃO



Mas o que significa fazer um Relatório de Desenvolvimento Humano sobre valores, com ênfase nas questões da educação e violência? Como podemos articular os principais temas dentro de uma perspectiva de, talvez, uma grande crise de valores individuais e sociais que parece viver a sociedade brasileira e à qual se atribui tantas mazelas importantes, como os altos níveis de vio-

lência contra a pessoa (para diferenciá-la daqueles tipos de violência contra a propriedade)?

A tarefa de elucidação dessas e de outras questões caberá ao segundo caderno do RDH, que conterà um estudo sobre os principais problemas levantados na consulta, sob a perspectiva dos valores. No entanto, podemos contar com o benefício de uma primeira reflexão a seguir.

Contribuição Especial Professor Eduardo Giannetti, Instituto de Ensino e Pesquisa – Insper, São Paulo

O pulso da mudança

*O que esperar do Brasil? Do ponto de vista lógico, existem três formas básicas de se pensar o futuro. A previsão lida com o provável e responde à pergunta: **o que será?** A delimitação do campo do possível lida com o exequível e responde à pergunta: **o que pode ser?** E a expressão da vontade lida com o desejável e responde à pergunta: **o que sonhamos ser?** As relações entre esses modos de conceber o futuro não são triviais. Há duas direções de causalidade relevantes em jogo.*

De um lado, é claro, está o princípio de realidade. Se o desejável não respeitar os limites do exequível, ele se torna vazio e quixotesco (quando não trágico). Desde a sua origem no iluminismo europeu, boa parte da missão ocupacional da ciência econômica tem sido tentar disciplinar os voos alheios e submeter o voluntarismo de políticos, reformadores e visionários aos rigores da consistência e da exequibilidade. Algumas das principais ferramentas da teoria econômica – conceitos como restrição orçamentária, custo de oportunidade, trade-off e consistência intertemporal – trazem a marca desse compromisso com o princípio de realidade. A aritmética desagradável é um dos ofícios do economista e o balde de água fria uma de suas especialidades. Não foi à toa que a economia adquiriu a pecha de dismal science.

Ocorre, porém, que a direção de causalidade corre também na outra direção: o desejo de mudança modifica o futuro. A realidade objetiva deve ser conhecida e respeitada, mas ela não é toda a realidade. A vida das nações, não menos que a dos indivíduos, é vivida em larga medida na imaginação. A capacidade de sonho de um povo fertiliza o real, expande as fronteiras do possível e reembaralha as cartas do provável. Quando a vontade de mudança e a criação do novo estão em jogo, resignar-se ao provável e ao exequível é condenar-se ao passado e à repetição medíocre.

Se é verdade, portanto, que o sonho desligado da realidade é vazio, como enfatiza a economia, é preciso ter em mente que o contrário dessa grande verdade não deixa de ser também uma grande verdade: a realidade desprovida do poder transformador do sonho é deserta. O desejo move. No universo das relações humanas, o futuro responde à força e à ousadia do nosso querer.

Com o que sonham e se preocupam os brasileiros? A ampla enquête de opinião promovida pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), por meio da Campanha Brasil Ponto a Ponto, permite tomar o pulso e revelar o norte do desejo de mudança que pulsa na sociedade brasileira. Diante de uma mesma pergunta – “O que precisa mudar no Brasil para a sua vida melhorar de verdade?” – cerca de 500 mil brasileiros tiveram a oportunidade de oferecer uma resposta e formular sua visão. Os principais resultados da pesquisa são: i) a educação – seguida de violência e emprego – é a principal aspiração/problema (temas substantivos) de nossa sociedade; ao passo que ii) valores morais (como respeito, justiça e paz) e a formação do caráter das pessoas figuram como os mais frequentes temas transversais, permeando as respostas e escolhas substantivas.

(continua na próxima página)

Duas principais mensagens podem ser apreendidas dos resultados da pesquisa. A primeira é a clara explicitação da força do desejo de mudança no Brasil. Existe uma injustificável distância entre o que efetivamente somos, de um lado, e o que poderíamos e desejamos ser como nação, de outro. O pulso da mudança bate com força na imaginação dos brasileiros. Há um Brasil potencial querendo despertar e desenvolver-se a partir das promessas e desafios do Brasil real. O reconhecimento claro de nossas dificuldades e deficiências civilizatórias, fruto de particularidades de nossa formação histórica e erros de política pública, é o primeiro passo neste caminho.

A segunda mensagem do relatório diz respeito à direção da mudança. A identificação do capital humano, especialmente na sua dimensão ética de formação de valores e normas de convivência como a principal aspiração dos brasileiros em relação a um futuro melhor, confere um conteúdo substantivo à visão do desenvolvimento como “a expansão da capacidade humana para levar uma vida mais livre e digna de ser vivida” (Amartya Sen).

O que se demanda não são soluções prontas ou medidas particulares que melhorem a renda, as condições materiais de vida e o bem-estar, mas sim as capacitações e as virtudes que ampliem o leque efetivo de escolhas diante dos cidadãos e permitam à sociedade como um todo afirmar os seus valores e viver à altura do seu potencial. Os brasileiros não só reconhecem a extensão do hiato que os separa do que almejam ser como são capazes de identificar a principal deficiência subjacente a essa realidade.

Em termos de políticas públicas, o desdobramento prático desses resultados nada mais faz do que corroborar a análise e a recomendação feitas por Eugenio Gudín há exato meio século, quando a euforia desenvolvimentista incendiava a imaginação brasileira e, lamentavelmente, relegava o capital humano a uma posição subalterna entre os desafios da nação: “O problema do desenvolvimento econômico tem sido geralmente encarado no Brasil sob o prisma do curto prazo e do imediatismo, isto é, da execução de determinados melhoramentos materiais de resultados tangíveis em um período governamental. Se há, entretanto, problema que exija planejamento de longo prazo, com expectativa de resultados seguros mas só gradativamente evidenciáveis, este é o da formação de gente, isto é, de uma população sadia, ativa e capaz. É a qualidade da população que constitui o elemento decisivo do desenvolvimento”.

Faz sentido a ideia de uma civilização brasileira? Uma resposta afirmativa a essa pergunta não precisa implicar qualquer tipo de roubo xenófobo, rompante nacionalista ou furor colérico. A construção de uma visão generosa e original do nosso futuro é tarefa da imaginação crítica e criadora – de uma antropofagia paciente e criteriosa, capaz do sonho, mas também do senso de realidade e da ponderação.

O que ela implica é a identificação dos nossos valores e uma efetiva adesão a eles. Os brasileiros sabem que podemos ser mais do que somos e que não devemos nos resignar à condição de imitação modesta ou cópia empobrecida do modelo que nos é oferecido pelos “países ricos” – o chamado Primeiro Mundo. Sem visão de futuro não há futuro. Sob a luz austera do provável e exequível, a visão de um Brasil que mereça ser sonhado pode parecer remota. Mas ela não é uma abstração vazia. A força do seu apelo anima de esperança o caminho e ilumina desde já o nosso horizonte imaginativo. Sonhar é preciso. O futuro será o que fizermos dele.



A comunicação não é apenas importante para o desenvolvimento humano. Ela é essencial a ele. Sem comunicação não existe a possibilidade da troca de ideias, do surgimento de críticas e de respeito a divergências. A comunicação é fundamental para a construção da razão pública, pois ela permite um engajamento dos indivíduos que, de outra forma, não ocorreria.

Cabe à comunicação não somente informar os indivíduos mas também possibilitar canais para que eles se expressem. Para que isso ocorra é importante também motivar os indivíduos. Na versão tradicional de comunicação, os RDHs são produzidos e então comunicados ao público. Na versão adotada aqui, antes do RDH poder ser produzido é importante coletar as vozes das pessoas, e, para isso, é preciso ir além: é necessário motivar as pessoas a refletirem sobre diferentes problemas de suas vidas dos quais elas muitas vezes buscam apenas escapar.

Contribuição Especial Percival Caropreso, Setor 2 1/2

(responsável pela criação da estratégia de comunicação da Campanha Brasil Ponto a Ponto)

Levei boa parte da minha vida vendendo coisas. Fiz campanhas de comunicação que mobilizaram multidões em direção a prateleiras de supermercados, a revendedoras de carros, a agências bancárias, a restaurantes, a aeroportos, a lojas de todo tipo e em todos os lugares do mundo. Sei bem o poder da comunicação pra mexer com o coração, a cabeça, a decisão e o arbítrio: vender marcas e produtos para milhões de pessoas.

Este Relatório de Desenvolvimento Humano nasceu dessas pessoas, consumidores, mas também cidadãos. Foram eles que nos disseram o que temos que produzir para a sociedade e que mais fielmente reflete o que todos querem ter: direitos, valores, respeito, dignidade, qualidade de vida.

Sem comunicação não teríamos informado, sensibilizado, conscientizado, mobilizado, oferecido canais de participação e provocado a ação de mais de meio milhão de brasileiras e brasileiros, que nos deram seus pontos de vista sobre suas aspirações e ambições.

Levei boa parte da minha vida vendendo coisas. Participar da campanha de comunicação deste nosso relatório foi um privilégio, mais uma lição e um prazer, principalmente pelo que eu ajudei a vender a essa gente toda.

O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A COMUNICAÇÃO

Em um mundo onde as pessoas são constantemente bombardeadas por informações, muitas divertidas e agradáveis, a todo momento, é difícil competir com assuntos mais reflexivos, muitas vezes considerados distantes das vidas das pessoas. Para atrair a atenção dos indivíduos e se comunicar com sucesso é preciso ter uma estratégia que valorize a simplicidade na forma de levar a mensagem ao público.

De fato, o item mais conhecido do Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH) é o Índice de Desenvolvimento Humano (o IDH), que ganhou notoriedade mundial em grande parte

pela sua simplicidade. Conceitualmente foi assim que ele surgiu: como uma tentativa de ser tão simples como o Produto Interno Bruto (PIB) para avaliar o bem-estar da sociedade. Isso para que fosse entendido pela população e por governantes. A escolha de três dimensões foi proposital. Se o índice tivesse vinte dimensões, poucos o lembrariam. Não é por coincidência que o IDH é muito mais conhecido do que o RDH. Muitos inclusive chamam o relatório no Brasil de o “Relatório do IDH”.

Esse princípio de simplicidade – grande virtude do IDH – foi também o pilar da estratégia

A comunicação tem papel fundamental na mobilização dos públicos em torno de uma ideia ou causa. Assim, se a sensibilização dos meios para gerar comunicação espontânea é cada vez mais importante, como forma de destacar-se em meio a tantos e variados impactos de publicidade, para as marcas para as quais trabalhamos, em uma campanha como a Brasil Ponto a Ponto ela é vital: sem isso, os comportamentos não se alteram e o que se quer que aconteça não ocorre. Pois – ainda mais no caso de uma ação que objetiva envolver pessoas em um esforço coletivo de desenvolvimento – é necessário mostrar às pessoas o quanto a participação delas é importante e motivá-las a colaborar com aquilo que beneficiará a todos, indistintamente.

Com isso em vista, resta conceber as mensagens mais adequadas e planejar a mais eficiente forma de divulgação, conforme as características próprias de cada meio e veículo, seja rádio, televisão, revista, jornal ou meio digital, pois sempre que o planejamento ocorre o resultado costuma ser positivo.

No caso da Brasil Ponto a Ponto, foi montada uma estratégia que envolveu o planejamento de ações de sensibilização, desenvolvimento de materiais de esclarecimento e agendamento de reuniões com profissionais da mídia para encaminhamento de pautas. Como resultado, veículos de comunicação de todo o Brasil aderiram com simpatia, entre os quais podem-se citar A Cidade, Jornal do Brasil, Gazeta do Povo, Meio & Mensagem, Folha de São Paulo, Época, Zero Hora, Gazeta Catarinense, Gazeta Mercantil, G1, Terra, Globo Online, Portal Editora Abril, Portal IG, Maplink, TV Globo, RBS, Globo News, Rádio Eldorado, CBN, Rádio Guaíba, Rádio Nacional de Brasília e Rádio Gaúcha, e o resultado atingido superou as expectativas, indicando com firmeza que uma comunicação eficiente é parte fundamental do desenvolvimento humano.

de comunicação adotada na Campanha Brasil Ponto a Ponto. Por isso é que foi feita apenas uma pergunta para o público: “o que precisa mudar no Brasil para a sua vida melhorar de verdade?”. Por essa mesma razão, trabalhou-se a ideia de ponto, de unidade, como o princípio organizador de uma proposta mais complexa. Ser simples não é fácil, e por essa razão foram testadas pelo menos dez perguntas antes de chegarmos à definitiva. O resultado foi uma questão que pôde ser entendida por um grande número de pessoas e com a qual elas puderam falar de suas vidas de uma maneira franca e aberta.

No entanto, cabe aqui notar que, quando falamos de pessoas, tratamos de indivíduos que são extremamente diversos. O entendimento dessas diversidades é um dos grandes princípios do desenvolvimento humano. No seu livro mais conhecido, *Desenvolvimento como Liberdade*, o Professor Amartya Sen fala de várias fontes de diferenças individuais e sociais entre as pessoas, tais como:



- Diferenças pessoais: Pessoas que têm idades diferentes ou são de gênero distinto, ou têm características físicas diversas, níveis de escolaridade distintos, ou mesmo têm habilidades ou deficiências diferentes;

- Diferenças ambientais: Pessoas que vivem em condições climáticas diversas ou que sofrem poluição ou doenças diferentes;

- Diferenças no clima social: Pessoas que vivem em lugares onde o crime ou a violência é mais elevada ou onde as pessoas não confiam nas outras, ou onde as leis são seguidas em comparação onde não são;

- Diferenças em relações entre as pessoas: Pessoas podem se relacionar diferentemente, dependendo dos padrões de comportamento no lugar em que vivem; podem seguir costumes e tradições diferentes;

- Diferenças dentro das famílias: As pessoas podem viver em famílias que seguem princípios de vida diferentes. Isso vale para como os pais se relacionam com seus filhos ou como maridos e mulheres dividem responsabilidades e oportunidades.

Todos esses elementos sugerem que os padrões de comunicação são múltiplos e que estratégias de comunicação podem produzir resultados variados de acordo com as diferenças que encontramos entre as pessoas. Por essa razão é que, além de ser simples a comunicação para o desenvolvimento humano, este pode se beneficiar do uso de estratégias diversas, pensadas em conjunto de modo articulado.



A Inteligência emergente e a criação coletiva do conhecimento

“O que precisa mudar no Brasil para a sua vida melhorar de verdade?”

Ao dirigir esta pergunta a milhões de cidadãos conectados e a milhares de habitantes dos municípios menos desenvolvidos, além das audiências públicas e das consultas ao meio acadêmico realizadas, a concepção do tema deste relatório adota metodologia que respeita como básica a capacidade de auto-organização dos povos.

Não haveria sentido em realizar esta escolha de outra forma, pois o próprio conceito de desenvolvimento humano implica a supressão da opressão e de atos discriminatórios, como, por exemplo, a imposição de alternativas. O fenômeno recente da popularização da capacidade de emitir comunicações traz em seu âmago esta tendência de transparência e de multiplicação de manifestações democráticas e ascendentes.

O Brasil em 2009 se apresenta como solo fértil para esta abordagem, tendo, em termos aproximados, 190 milhões de habitantes com 152 milhões de celulares, 65 milhões de usuários na rede mundial de dados, sendo 25 milhões de ligações residenciais. Esta rede congrega manifestações sociais, de trabalho e de cultura de comunidades fncadas nos rincões de um vasto território, desde a presença dos povos indígenas na Internet, até as lan houses, que representam cerca de metade dos acessos e surgem como grande fenômeno sociológico nas periferias físicas das metrópoles, hoje transformadas em centros emissores de comunicação.

Outros fatores que indicam a conveniência desta consulta popular são, além do aprimoramento do processo democrático, o crescente respeito à liberdade de expressão, a pirâmide etária com mais de 50% dos jovens menores de 20 anos e a intensa divulgação das expressões culturais nascidas no seio da população, sobrepondo-se à pouca tradição de cultura clássica. Socializar a autoria do tema adotando a construção coletiva do conhecimento é o mesmo que recorrer às ideias de outros não por erudição, mas como reconhecimento de que o coletivo é a formação de um saber ascendente, pois as contribuições dos indivíduos concatenam-se entre si e com as instituições representativas.

Assim sendo, esta iniciativa elabora uma das respostas possíveis à questão levantada por John Nabbitt, quando expressa a necessidade de aumentarmos a nossa atenção para aspectos mais humanos, high touch, na utilização das soluções high tech, trabalhando o fenômeno da perda de sensibilidade e da crescente alienação. É o desenvolvimento da tecnologia colocado a serviço dos indivíduos no empenho de comunicar e ampliar a convivência entre os diferentes grupos de indivíduos, conectados via rede ou presencialmente em suas comunidades, virtuais ou físicas.

Cumpre-se, assim, uma necessidade das gerações futuras que, mais do que um pensar diferente, espera uma ação diferente, em que as soluções coletivas partam das iniciativas individuais ousadamente concretizadas através do comprometimento de muitos. E só assim o desenvolvimento sustentável será perene.

Uma das principais características do método adotado é a de tratar os cidadãos como pessoas híbridas, pois ao mesmo tempo em que são alvos do desejo de desenvolvimento humano, tornam-se parte do processo de criação do mesmo, ao responder à pergunta que busca a definição do conceito e iniciar assim um círculo virtuoso de interatividade com brasileiros, estabelecendo uma conexão direta entre os mesmos e a entidade mais representativa da humanidade. Esse método contém elementos da teoria do caos, enquanto amplia o processo de estruturação do tema e, ao mesmo tempo, insere caráter de ordem com o resgate expedicionário garantidor da participação daqueles sem condição de conectarem-se, com as consultas ao meio acadêmico e as audiências públicas. Assim, coaduna-se com o nascimento de organizações caórdicas, geradoras de riqueza humana não só no sentido econômico, como o ponderado por Dee Hook.

(continua na próxima página)

A própria pesquisa é a construção de um conhecimento colaborativo, wiki e, portanto, vai além de um caráter meramente econômico, porque detecta uma autopercepção em termos nacionais até então desconhecida, e que, como informação, passa a ser fonte geradora de riqueza, como o ressaltado por Pierre Lévy, Derrick de Kerckhove e Don Tapscott. Sendo assim, a realização desta pesquisa evidencia a dinâmica de rede, mostra a inteligência emergente, um macrocomportamento provocado por milhões de micromotivos, como um novo entendimento da compreensão da sociedade humana em geral e da brasileira em particular, como o constatado por Steven Jonhson a partir da observação do funcionamento dos formigueiros, cérebros, cidades e softwares.

A Campanha Brasil Ponto a Ponto se assemelha muito à observação deste tipo de funcionamento sistêmico, no qual a organização se faz pela soma do saber agir de cada elemento ou habitante, e não se fundamenta no mito da rainha, da escolha baseada na autoridade.

O reconhecimento da importância de todos os pontos, antes periféricos e receptores, hoje centrais e locais para emissores de mensagens, mesmo que a maioria dos brasileiros ainda não possua conexões virtuais, evidencia a compreensão do fato de todos fazerem parte das redes, embora alguns, limitados à sua vizinhança física, necessitem do contato pessoal para captar suas opiniões.

Neste caso, a comunicação que se pretende com este relatório torna-se um processo de disseminação do poder de escolha, ao compartilhar a construção de soluções do interesse de todos. Parte do individual para o coletivo, do regional para o nacional, do local para o global e agora retorna com o global influenciando o local, do nacional para o regional, pretendendo orientar o desenvolvimento coletivo, o qual só pode ser conseguido pela soma dos planos individuais.

A compreensão do alcance desta escolha inclui a percepção da possibilidade de mapeamentos das ocorrências nas respostas, pois embasada nas manifestações individuais, constrói um saber coletivo, podendo-se observar tendências por região e categorias traduzindo escalas de valores diversas, embora paradoxalmente formem um todo em torno do conceito de nação.

As grandes distâncias geográficas, as diferenças climáticas regionais e o mau desempenho nacional no coeficiente de Gini, como medida da distribuição da renda, indicando grande dispersão em torno da média, são fatores que dificultariam a escolha centralizada de alternativas para este tema. Como paradoxo, a unidade nacional, evidenciada pela língua, pela grande popularidade do futebol, da frequência às praias, da audiência das novelas e agora do hábito de navegar na Internet, indica esta preferência nacional pelo fazer popular na trama do tecido social, unificando linguagem, ideais e preferências, com a conseqüente criação do todo sem perder as identidades regionais.

Ouvir todos os pontos de vista possíveis, aproveitando a democratização e a transparência resultantes da disseminação do poder de emitir comunicações e considerá-los na construção conjunta dos destinos coletivos já é, em si, um passo importante para um Brasil melhor.





5

Construção de parcerias e estratégias

A participação das pessoas não é algo que aconteça por mágica. Ela precisa ser promovida, possibilitada e também motivada. Como coloca o manual do PNUD HDR Toolkit promover a participação das pessoas “toma tempo, recursos, entendimento e perseverança” (p.38). Mas os benefícios não devem ser desprezados: a participação garante a construção de capacidade e o interesse para que as mensagens do relatório sigam adiante, de um modo mais efetivo.

PRINCÍPIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE PARCERIAS

O investimento na construção de parcerias foi a principal estratégia escolhida pela Campanha Brasil Ponto a Ponto para a promoção da participação das pessoas. De fato, sem a existência dessas parcerias a campanha não teria existido. No total, foram construídas 25 parcerias com contribuições diferentes para a campanha. Os princípios utilizados para a construção dessas parcerias foram distintos. Eles podem ser sumarizados em cinco pontos principais:

1| Foco local: A promoção das audiências públicas somente foi possível através do apoio de instituições locais, que ajudaram a promover o evento e a articular a participação dos interessados. Esse foi o caso das parcerias com a Sociedade Inclusiva/MG, com a Prefeitura de Porto Alegre/RS, com a Agenda 2020/RS, com o Governo do Estado de São Paulo, com a SUDAM, o Governo do Distrito Federal, o SEBRAE/RJ, a CNM e com a UniGente;

2| Comunicação em ampla escala: Para que a mensagem chegasse a milhões de pessoas em todo o Brasil foi necessário a construção de parcerias que tivessem esse alcance. Esse foi o caso das parcerias com a Rede Globo, com a MTV e com a TIM;

3| Redes sociais: A parceria com grandes redes sociais possibilitou a construção de uma segmentação amostral focada em grupos geralmente ignorados, como o dos jovens vivendo nas grandes periferias ou de mulheres. As par-

cerias com o CONSED e a Natura viabilizaram esse alcance, permitindo não somente uma grande cobertura nacional mas a possibilidade de construção de diálogos que possam ser concretizados no futuro em ações positivas em parceria com os membros dessas redes;

4| Fóruns: A parceria com redes de comunicação possibilitou a criação de fóruns de discussão entre grupos diferentes, dentre os quais tivemos: o Portal MTV dentro da Campanha O que é Desenvolvimento?, abrindo espaço para a participação do público jovem; o Portal da Revista Época, coletando a opinião de atores, cientistas, políticos, esportistas, entre outros; e o Portal do Voluntário, promovendo a participação de uma rede que congrega mais de 60 mil pessoas;

5| Parcerias complementares: Muitas parcerias surgiram de oportunidades únicas e do reconhecimento de que colaborações com o projeto deveriam ser registradas. Esse é o caso da parceria com: o Museu da Pessoa, para registrar as vidas de muitos que deram suas opiniões à campanha; da Companhia Suzano, que doou papel para que pudessemos consultar as escolas mais pobres do Brasil (que não têm acesso à Internet); o Setor 2 1/2 e a Visar, que trabalharam na comunicação da campanha; e a VitaDerm, que ajudou na divulgação;

6| Suporte acadêmico: A parceria com a academia foi fundamental na tabulação dos milhares de questionários que chegaram ao PNUD de todas as partes do Brasil. No total, foram mais de 160 voluntários de mais de 10 disciplinas diferentes, que ajudaram na tabulação das respostas recebidas durante a consulta. A troca com os acadêmicos foi fundamental na elaboração de um modelo interpretativo fundamentado em significados compartilhados com pessoas de várias disciplinas e com experiências de vida distintas.

Os parceiros contribuíram com sugestões, promoveram suas estratégias e interagiram com o entendimento de que esse processo pode também contribuir para seus interesses corporativos ou pessoais na promoção do desenvolvimento humano.

FORMATOS DE COMUNICAÇÃO

a) Tradicional

O formato tradicional de comunicação foi adotado no período inicial da consulta e corresponde à realização de reuniões com representantes de três setores: Governo Federal, Mídia e Agências das Nações Unidas presentes no Brasil. Para a organização das reuniões, foi realizado um levantamento das instituições que faziam parte de cada um dos setores a serem ouvidos e, em seguida, convites para as reuniões foram enviados. As instituições convidadas indicaram representantes, que compareceram às sessões de consulta. Toda a discussão foi registrada em ata.

Como este formato de comunicação foi implantado ainda durante a fase inicial de consulta pública, os participantes puderam opinar não só sobre os possíveis temas para o relatório mas também sobre estratégias que possibilitariam a participação do maior número de pessoas na fase de consulta. Como as reuniões contavam com a participação de pequenos grupos de pessoas, isso possibilitava um debate mais profundo sobre as sugestões levantadas pelos participantes. Essa dinâmica contribuiu muito para o desenho da fase seguinte da consulta pública, na qual foram incorporadas estratégias inovadoras de comunicação.

b) Audiências Públicas

As audiências foram reuniões abertas para as quais foram convidadas ONGs, governos, academia e população em geral. Nelas, o PNUD fez uma breve apresentação do processo de consulta que se estava realizando e pediu às pessoas que respondessem a uma pergunta (ou duas, dependendo da cidade) e depois debatessem com os outros participantes o porquê de suas escolhas.

As perguntas não foram as mesmas em todas as audiências, justamente porque foram testadas algumas alternativas ao longo do tempo, à medida que se percebia a necessidade de fazer

ajustes que levariam à reflexão a que se almejava, conforme detalhamento mais adiante.

O elemento mais importante das audiências foi a possibilidade de se fomentar um debate entre os participantes, de modo a perceber interligações entre os temas por eles propostos. No formato utilizado, as pessoas responderam ao questionário no início da audiência e depois foram convidadas a trazer suas respostas ao público. Em alguns casos, nas audiências em que havia muitas pessoas, foi necessário fazer um sorteio para a seleção de falas. Em outros, quando havia poucas pessoas, foi dada a possibilidade para todos que desejassem participar ficassem à vontade para fazê-lo. O contato mais próximo com as pessoas foi fundamental para um entendimento qualitativo dos temas e para a formulação de uma taxonomia preliminar para a

Evolução da pergunta chave no processo de consulta

Audiências	Perguntas
Belo Horizonte	Foram feitas duas perguntas: 1) (No presente) O que precisa mudar no Brasil para sua vida “dar uma melhorada”? E pra melhorar de verdade?; 2) (No futuro) Se tudo continuar como está no Brasil, qual será nosso maior problema daqui a 10 anos? E o que você mudaria agora para isso não acontecer?
São Paulo e Brasília	O que precisa mudar no Brasil para a sua vida “dar uma melhorada”? E para melhorar de verdade?
Belém	1) O que precisa mudar no Brasil para sua vida melhorar? Liste por ordem de importância até três coisas e explique. 2) O que você acha que poderia ser mudado para melhorar a vida dos brasileiros? Liste por ordem de importância até três coisas e explique.
Porto Alegre, João Pessoa e Rio de Janeiro	O que precisa mudar no Brasil para sua vida melhorar de verdade? Escolha apenas uma questão. Sim, é difícil, mas pense naquilo que é mais importante entre tudo o que é importante. Se der, explique a razão de isso ser mais importante do que tudo o mais.

tabulação das respostas de toda a campanha. Através das diferentes falas foi possível começar a entender o que cada palavra significa nos diferentes contextos utilizados.

A evolução das perguntas ao longo do tempo refletiu a busca por uma questão que pudesse despertar uma reflexão, um julgamento de valor, nos indivíduos participantes. O principal nexo entre as diferentes perguntas foi uma trajetória de simplificação desse estímulo reflexivo.

c) Técnicas Participativas em Municípios de baixo IDH

Paralelamente às audiências públicas, foram visitados os dez municípios brasileiros de menor Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M), escolhidos com base no Atlas de Desenvolvimento Humano do PNUD. Mesmo cientes de que os dados do Atlas, baseados em informações censitárias de 2000, estão defasados, optamos por trabalhar com a última informação disponível. O objetivo foi o de incluir as perspectivas desses moradores no processo de identificação do tema do próximo RDH.

Dentro de uma perspectiva de desenvolvimento humano, é importante priorizar a voz dos mais pobres. Esse foi o caso dos moradores dos municípios (e comunidades carentes vivendo ao redor) desses lugares, em geral muito isolados dos demais.

Para essa etapa do processo de consulta, foi feito um amplo esforço de preparação logística, de forma a permitir que os dez municípios fossem visitados em um período de quarenta dias. Para tanto, todas as prefeituras foram contatadas previamente, e um detalhado plano de visitas foi desenvolvido. Duas pessoas foram a campo para registrar os depoimentos de moradores e realizar atividades baseadas em técnicas participativas. Em particular, foram realizadas: i) entrevistas individuais; ii) visitas guiadas; iii) grupos de discussão; e iv) técnicas audiovisuais. Desse processo, nasceu também um blog (www.podemudar.wordpress.com), em que foram registrados os principais acontecimentos da viagem.

Em lugar de serem sugeridos temas, a pesquisa e suas atividades foram planejadas para revelar, a partir das reflexões das pessoas, os temas de maior importância para os municípios investigados. A intenção foi estimular o pensamento crítico e as reflexões das pessoas, para que elas pensassem não somente o que precisa mudar mas também como mudar. Uma característica importante das atividades foi a flexibilidade de adaptação aos diversos contextos nos quais as pessoas participaram. Por exemplo, em grupos em que existia um participante claramente dominante, em vez de a avaliação das propostas mais importantes ser feita em grupo, deu-se a oportunidade para que cada membro votasse individualmente nas propostas que achasse mais relevantes, deixando o participante dominante como o último a votar.

d) Internet

O uso da Internet foi um dos grandes diferenciais desta campanha. No início, a preocupação era de que a Internet pudesse ser um formato de comunicação totalmente elitista, pois, afinal de contas, é necessário um computador e um canal de acesso (que são geralmente caros) para participar. No entanto, através da evolução da parceria com o CONSED, percebeu-se que se poderia usar a rede de computadores instalada em escolas públicas de todo o Brasil como uma maneira de possibilitar o acesso de jovens pobres que estudam em escolas públicas a esse canal.

No início da campanha, a Internet começou a ser usada para veicular as questões piloto. Isso foi o que aconteceu na enquete promovida no *site* do PNUD e no *site* Portal dos Voluntários, com um alcance mais limitado em termos de classes sociais. Depois, com a criação do *hotsite* em parceria com a campanha promovida juntamente com o CONSED e a Rede Globo, atingiu-se outro perfil de usuário, com muitas pessoas jovens e pobres participando.

Esse formato de comunicação não teria sido possível há dez anos. A popularização da Internet entre o público (muitos em associações de

moradores, lan houses, escolas públicas etc.) possibilitou uma compilação de vozes de todas as partes do Brasil e de vários tipos e perfis socio-demográficos. No entanto, cabe enfatizar que o uso da Internet isolado talvez não tivesse o mesmo efeito. O grande número de respostas só foi viável através do uso complementar de outras formas de comunicação, como a televisão, telefonia e uso de redes sociais.

No *site* Brasil Ponto a Ponto as pessoas foram convidadas a deixar sua mensagem por escrito ou por vídeo. Existia um espaço para que elas se identificassem, mas o anonimato também era possível. Deste modo, procurou-se incentivar a participação franca, irrestrita e pessoal de todos.

e) Telefonia

A telefonia celular foi um dos meios de comunicação que mais cresceu, não somente no Brasil mas no mundo inteiro, nesta última década. O telefone móvel, diferentemente daquele de linha fixa, está diretamente associado a indivíduos e não ao domicílio deles. No Brasil, estima-se que se tenha mais de 180 milhões de celulares em uma população de 191 milhões de pessoas. O celular, no seu formato pós ou pré-pago, encontra-se amplamente difundido na maior parte das classes sociais.

O uso do SMS (mensagem de texto via celular) surgiu como uma possibilidade de acessar indivíduos que não conheceram a campanha por outros meios. A parceria com a TIM foi natural pelo fato de essa companhia pautar sua ação social em bases de desenvolvimento humano. Foram enviadas 12 milhões de mensagens SMS para todo o Brasil, durante um período de 3 semanas, em que 6 milhões de SMS convidavam as pessoas a acessar o *site* www.brasilpontoaponto.org.br e outros 6 milhões pediam às pessoas para responderem diretamente por celular.

f) Televisão

A busca por parcerias que possibilitassem a divulgação da consulta pela televisão foi imprescindível para ampliar o alcance da Campanha

Brasil Ponto a Ponto. Duas emissoras de televisão foram parceiras nesse processo: Rede Globo de Televisão e MTV.

A Rede Globo, líder de audiência no país, com um share de 50% da audiência total, disponibilizou distintos canais para a divulgação da campanha:

- Cobertura no jornalismo diário (duas reportagens foram exibidas no Jornal Nacional, uma no Jornal Hoje e várias na Globo News, e o jornalismo local providenciou uma ampla cobertura da campanha);
- Divulgação em programa de entretenimento semanal (duas reportagens foram exibidas no Fantástico);
- Disseminação da consulta por meio do portal de jornalismo da emissora na Internet (G1);
- Espaço em programa de auditório, exibido aos domingos (divulgação em dois programas do Faustão);
- Elaboração e veiculação de anúncios curtos (15 segundos) incentivando a população a participar da campanha. Os anúncios foram divulgados 7.215 vezes ao longo da programação diária da emissora, durante todo o mês de março e primeira quinzena de abril de 2009.



A MTV já planejava realizar, no primeiro semestre de 2009, uma campanha sobre desenvolvimento sustentável. A parceria do PNUD com a emissora possibilitou, então, a divulgação da consulta pública no contexto das atividades da MTV. A emissora produziu e veiculou:

- Uma vinheta de 30 segundos sobre desenvolvimento, divulgada 1.300 vezes, que convidava a população a participar da Campanha Brasil Ponto a Ponto;
- Um fórum no Portal da MTV para as pessoas registrarem e discutirem suas opiniões sobre a pergunta da campanha;
- Programas de debate, como o Debate MTV, so-

bre “O que precisa mudar no Brasil para sua vida melhorar de verdade?”.

Além das atividades de divulgação realizadas com o apoio das duas emissoras parceiras, a campanha foi divulgada também por meio de entrevistas concedidas pela equipe do relatório a diversas emissoras nacionais e locais.

Considerando o amplo alcance pretendido pela Campanha Brasil Ponto a Ponto, a adoção da estratégia de comunicação por meio de emissoras de televisão foi fundamental para o alcance do grande número de participações registradas na fase de consulta pública do relatório.

Contribuição especial Cláudia Gaigher, TV Morena, afiliada da Rede Globo

Quero falar!

Foi este o sentimento que percebi nas pessoas aqui em Mato Grosso do Sul: a necessidade de falar e a certeza de que serão ouvidos.

Quando começou a consulta da Campanha Brasil Ponto a Ponto me surpreendi ao ver no site do PNUD depoimentos de diferentes regiões daqui do estado. Gente de cidadezinhas isoladas, que estão longe do padrão de qualidade de vida e de oportunidades das grandes metrópoles brasileiras, escrevendo os seus anseios, as suas críticas, dando a sua opinião. Eu me encantei ao perceber o quanto o nosso povo está atento. Não importa a situação social, acesso ou escolaridade: todos sabem certinho aquilo que precisam no seu universo próximo e no país como um todo.

Em Campo Grande as pessoas se perguntavam: “Você já respondeu a Brasil Ponto a Ponto?”. Uma adesão que revelou o quanto somos carentes de alguém que possa verdadeiramente prestar atenção naquilo que é dito.

Nas escolas públicas e particulares, um enorme movimento transformou a consulta em disciplina. Os professores aproveitaram a chance para aulas de cidadania em que todos podiam discutir o que pensam da cidade, do estado, do país. Nas aulas de português, a campanha surgiu como uma grande oportunidade de exercitar a escrita, elaborar um texto. Isso em um universo bem conhecido dos jovens: o mundo da informática. Houve até uma associação de bairro que cedeu os computadores utilizados em aulas gratuitas de informática para que os moradores participassem com as suas opiniões.

Nos nossos telejornais locais a gente estimulava as pessoas, líamos alguns depoimentos. Imediatamente as pessoas ligavam na redação dizendo que queriam participar ou que concordavam com aquele pensamento mostrado. No site do nosso grupo tinha sempre um lembrete para as pessoas participarem.

Uma prova de que nesse gigante, que é o Brasil, as diferenças culturais, sociais, econômicas e geográficas não impedem a participação quando o povo tem um canal para ser ouvido. Mais que isso, a campanha Brasil Ponto a Ponto foi um incentivo a todos. Nós nos sentimos importantes como indivíduos essenciais na formação da nação brasileira. Espero que tanta expectativa seja consumada em ações, para que todos vejamos as nossas necessidades atendidas.

A MTV e a Campanha Brasil Ponto a Ponto

O Brasil enfrenta muitos desafios para o seu pleno desenvolvimento. Desafios de crescimento econômico, distribuição de renda, saúde, melhora da educação, segurança pública, entre diversos pontos que muitas vezes parecem não se unir num país de tamanho e complexidades tão grandes. Se ainda levarmos em conta que, numa sociedade democrática, o próprio modelo de desenvolvimento não é apenas fruto de pressões de grupos com interesses específicos no presente, mas também herança de decisões passadas que produzem custos e consequências ao longo do tempo para as gerações futuras, temos então um quadro em que raramente jovens e estudantes participam ou mesmo são ouvidos nos processos de decisão.

Nesse contexto, os veículos de comunicação têm um papel fundamental não só para disseminar informação mas também para formular debates que reflitam os anseios da sociedade e unam os diferentes pontos do Brasil. A MTV participou da Campanha Brasil Ponto a Ponto, promovida pelo PNUD com o propósito de definir o tema do próximo Relatório de Desenvolvimento Humano, com o objetivo de ouvir nossa audiência e entender como uma parte significativa dos jovens brasileiros vê os desafios do desenvolvimento, e com a responsabilidade de quem entende que este deve ser apenas o ponto de partida para uma nova relação entre a sociedade brasileira, seus anseios e expectativas, e o modelo de desenvolvimento do país.

g) Interpessoal

A comunicação face a face ainda é uma das melhores maneiras de disseminação de informação. Grandes redes sociais que operam no país perceberam o valor das redes como instrumento de ação social e privada, como é o caso da Natura. O valor dessas redes é uma grande riqueza, não somente pelo que elas produzem mas pelas relações de confiança, reciprocidade e comunicação que elas representam. O que importa, quase sempre, não é apenas transmitir informação, mas passá-la com confiança, com segurança de que ela é séria. A credibilidade no formato de comunicação interpessoal é um ativo fundamental nessa modalidade.

Utilizando o princípio da comunicação face a face, foi estabelecida parceria com a Natura para o processo de consulta pública. A Natura conta com uma rede de mais de 600 mil consultoras que atuam em todo o país. As coordenadoras da rede Natura participaram de um processo de capacitação e sensibilização sobre a Campanha Brasil Ponto a Ponto, que viabilizou a distribuição

de formulários impressos com a pergunta da campanha à grande parte da rede de consultoras. Estas puderam registrar suas respostas, repassando a questão também para mais uma pessoa da sua rede. Esse processo de comunicação permitiu um retorno efetivo de respostas de mais de 70 mil pessoas em todo o Brasil.



Outra importante parceria acionada nesse processo foi a da Confederação Nacional dos Municípios (CNM). Esta agrega todos os municípios brasileiros e possui canal de comunicação direto com grande parte dos gestores municipais. A CNM apoiou a Campanha Brasil Ponto a Ponto, disponibilizando um *link* de divulgação em seu *site* na Internet e produzindo uma chamada para rádio que foi divulgada em cerca de 1.500 emissoras de radiodifusão cadastradas no seu banco de contatos.

Baseando-se no princípio da diversidade dos indivíduos, um dos pilares do desenvolvimento

humano, procurou-se montar um portfólio de formatos de comunicação, isto é, um conjunto de maneiras diferentes de se comunicar com o público. A seleção desses formatos dependeu basicamente da disponibilidade de diferentes tecnologias, tais como a Internet, telefonia móvel e redes sociais. Cada uma, separadamente, possui o grande mérito de se dirigir ao público de uma maneira em particular, mas o maior mérito de todas foi a possibilidade de fazerem parte de uma estratégia articulada.

Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED)

A Campanha Brasil Ponto a Ponto foi aberta à participação de todos os brasileiros. No entanto, foi realizado um esforço adicional para ouvir também as vozes das crianças, adolescentes e jovens do país. Assim, na semana de 16 a 21 de março de 2009 foi realizada uma grande mobilização nas escolas, para que as crianças, adolescentes e jovens pudessem participar desse processo.

Para possibilitar a mobilização das escolas, o PNUD fez uma parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Vinte estados aderiram à campanha: Alagoas, Amapá, Bahia, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Roraima, Rondônia, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe e Tocantins. A adesão das Secretarias de Educação estaduais foi voluntária.

As Secretarias de Educação foram responsáveis pela mobilização das escolas de sua rede (escolas da rede pública estadual) para participação na campanha. As escolas puderam participar de duas formas:

- As escolas que possuíam acesso à Internet, participaram por meio do site da campanha;*
- As escolas que não possuíam acesso à Internet participaram por meio do registro da resposta dos alunos em formulários em papel.*

As Secretarias de Educação dos estados foram parceiras diretas na mobilização das escolas da rede estadual. No entanto, as escolas da rede pública municipal e as escolas particulares também puderam participar. As escolas interessadas puderam acessar o site da campanha e buscar o espaço destinado exclusivamente às escolas. Nesse espaço, foram disponibilizadas todas as informações para participação das escolas interessadas.

A atuação do CONSED e das Secretarias de Educação estaduais foi fundamental para os resultados alcançados pela campanha. Grande parte da participação registrada no site foi estimulada pela atuação das escolas. A parceria com a Rede Globo também foi imprescindível nesse processo, pois a emissora atuou na divulgação das atividades que seriam realizadas nas escolas, incentivando a participação dos alunos e a adesão de outras escolas.



6

Fundamentos conceituais e metodologia

“O campo da avaliação social não pode ser dominado por uma espécie de engenharia de valor neutro. É importante que novos desafios avaliativos sejam enfrentados, levando-se em consideração a forma como juízos de valor são feitos, como podem ser julgados e questionados (ao invés de serem apenas colocados em prática).”

Amartya Sen

(no prefácio do livro "Desenvolvimento Humano", organizado por Sakiko Fukuda-Parr e A.K. Shiva Kumar, OUP, 2003)



JULGAMENTOS DE VALOR

Relatórios e indicadores são geralmente trabalhos técnicos. Eles envolvem números, estatísticas, gráficos e termos difíceis de entender, a não ser por especialistas. No entanto, poucas vezes se percebe que relatórios e indicadores são construídos levando-se em consideração julgamentos de valor. Isto é, julgamentos sobre o que é bom e o que é ruim, sobre o que é importante e sobre o que não é. Chamamos esses julgamentos de *normativos* pois tratam dessas normas sobre o que é certo, sobre o que é correto e importante e, portanto, merece atenção.

Podemos então perguntar quais são os julgamentos normativos que a formulação de um RDH envolve? O primeiro tipo de julgamento normativo é sobre a escolha dos temas (ou tópicos) a serem tratados pelo relatório. A identificação e seleção de diferentes questões a serem examinadas em um RDH devem refletir não somente o que é considerado tecnicamente relevante mas, principalmente, o que é importante para os indivíduos e sociedades para os quais os relatórios são feitos. Afinal, um Relatório de Desenvolvimento Humano deve homenagear a voz e o sentimento das pessoas. Esse reconhecimento é crucial estrategicamente e por essa razão merece toda a nossa atenção.

Entretanto, é essencial mencionar também um segundo tipo de julgamento normativo que possui um caráter ideológico. A principal ideologia que divide a formulação de RDHs é sobre como os mercados, em comparação aos governos, podem ajudar as diferentes sociedades a ter um desenvolvimento econômico que seja eficiente e que gere justiça social. Na maior parte das vezes, a disputa entre eficiência e equidade como objetivo de políticas sociais é influenciada por crenças ideológicas. O pragmatismo defendido pela perspectiva do desenvolvimento humano demanda o aceite desses dois objetivos de política social, considerando tanto os mercados como os governos como partes importantes na promoção do desenvolvimento humano.

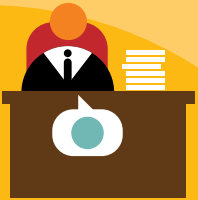
Finalmente, cabe também mencionar um outro tipo de julgamento de valor que é muito comum no campo da formulação de indicadores. Usualmente, os indicadores são justificados com base em considerações técnicas. No entanto, cabe perguntar por que se escolhe um indicador e não outro? Por que se assume um peso e não outro? O que normalmente se esconde nesses procedimentos são escolhas que refletem julgamentos de valor. Com tudo isso é difícil dizer que um Relatório de Desenvolvimento Humano é neutro, livre de valores. Por isso, o melhor caminho é reconhecer essa fundamentação normativa (leia-se de julgamentos de valor) e tentar colocar na prática o que a teoria do desenvolvimento humano já argumenta conceitualmente há muito tempo.



ESCOLHA DOS TEMAS

Sempre que se elabora um RDH há vários tipos de consultas que podem ser feitas em relação a vários julgamentos de valor que são necessários para a elaboração de um relatório deste tipo. O pior cenário seria estar em uma situação em que não há nenhuma consulta, ou seja, uma situação na qual o relatório não é dividido com

ninguém fora do PNUD antes de ser publicado. Outra alternativa seria optar pela realização de consultas na formulação do relatório. Mas uma consulta sempre é realizada da mesma forma? Pelo contrário. Existem pelo menos cinco formas, ou graus diferentes de valor de consulta (do mais baixo ao mais alto), que podem ocorrer:



Grau 1

O tema do relatório já foi definido. O relatório já foi preparado e aberto à consulta bem no final apenas para revisão com alguns parceiros nacionais. Esse é o nível mais baixo conceitualmente de participação, dado que apenas um número muito limitado de mudanças é possível;



Grau 2

O tema do relatório já foi definido, mas são feitas reuniões para a inclusão de questões adicionais. Essas sessões são feitas com parceiros nacionais e representam uma oportunidade para a consideração de como o tema deve ser tratado;



Grau 3

O tema do relatório ainda não foi escolhido e os parceiros nacionais são chamados a ajudar nessa escolha, mas dentro de uma escolha limitada na qual eles somente podem eleger entre tópicos pré-definidos. Aqui pode existir algum grau de liberdade dependendo do número de opções abertas as pessoas;



Grau 4

O tema do relatório não foi escolhido e a consulta é aberta sem impor alternativas pré-definidas para que as pessoas possam refletir sobre as questões mais apropriadas de acordo com a relevância e importância para suas vidas. A consulta no entanto é limitada à participação de poucos grupos;





Grau 5

O tema do relatório não foi escolhido e a consulta é ampla e aberta a toda a população, dando total liberdade de expressão a um grande número de pessoas, que, voluntariamente, pode registrar sua voz.

O processo de consulta pode, assim, assumir diversos formatos, que podem diferir quanto à abrangência da consulta e, conseqüentemente, quanto às estratégias de comunicação e disseminação adotadas.

O processo de consulta pública na elaboração do RDH Brasil 2009/2010 optou pela adoção do grau máximo de consulta (grau 6), escolhendo estratégias até então inéditas, que possibilitaram uma ampla participação da população no debate para definição do tema do relatório. A motivação dessa iniciativa foi clara: realizar a missão do desenvolvimento humano de explicitar os julgamentos normativos contemplados na busca do que é desenvolvimento para uma sociedade.

Escolher o tema de um RDH através de perguntas abertas à população não é uma tarefa fácil, pelos problemas logísticos que envolve. Mas tanto do ponto de vista teórico como do empírico, esse tipo de consulta faz parte da essência

de um Relatório de Desenvolvimento Humano, pois o respeito à opinião dos indivíduos é a base de tudo para o desenvolvimento humano. Essas opiniões devem ser qualificadas pelo debate, pela troca de ideias, pela criação de oportunidades e estímulos que apelem à razão de cada um.

A participação das pessoas pode se dar de maneiras distintas, muitas das quais são superficiais, não se envolvendo nos processos de tomada de decisão. Essa foi uma preocupação do PNUD ao organizar as audiências públicas: estruturar um modelo de participação em que os indivíduos tivessem uma oportunidade efetiva de se expressarem. No que segue, o Professor David Crocker esclarece os diferentes sentidos em que participação pode ser considerada. Essa é uma discussão fundamental para a luta por um modelo de desenvolvimento humano mais participativo, no qual sejam estimuladas as capacitações e autonomia dos indivíduos.

Contribuição especial Professor David Crocker, Universidade de Maryland, Estados Unidos

Com base no trabalho classificatório de Bina Agarwal, J. N. Pretty, John Gaventa, e Jay Drydyk,¹ no livro Ethics of Global Development: Agency, Capability, and Deliberative Democracy,² eu gostaria de distinguir, ampliando a classificação sugerida por eles – indo do mais fraco até o mais forte – um espectro de modalidades de participação nos processos de tomada de decisão em grupos:

i) Participação nominal: Esta é a forma mais fraca na qual alguém pode participar em um processo de tomada de decisão em grupo. Ela acontece quando alguém é um membro de um grupo, mas não vai aos seus encontros. Algumas pessoas são membros de grupos, mas são incapazes ou preferem mesmo não ir aos encontros, porque, por exemplo, sentem-se perseguidas ou acreditam que não são bem-vindas;

ii) Participação passiva: Na participação passiva, as pessoas são membros de grupos e vão as reuniões oficiais dos grupos para tomada de decisão. No entanto, elas apenas escutam passivamente relatos sobre decisões que outros já tomaram. A elite informa à não elite o que a elite fará ou já fez, e as pessoas que não fazem parte da elite participam apenas fazendo perguntas, quando muito, ou apenas escutando;

iii) Participação consultiva: Nesse modelo, as pessoas que não fazem parte da elite participam dando informação e expressando suas opiniões (insumos, preferências, ou mesmo propostas) para os membros da elite. No entanto, a não elite nem delibera entre si nem toma nenhuma decisão. Os que decidem são apenas aqueles que fazem parte da elite. Apesar de escutarem as pessoas que não fazem parte da elite, eles não assumem nenhuma obrigação em fazê-lo;

(Continua na próxima página)

iv) *Participação por pedidos*: Aqui as pessoas que não fazem parte da elite pedem para as autoridades tomarem certas decisões e fazerem certas coisas, normalmente para remediar grandes problemas. Embora seja prerrogativa da elite decidir o que fazer, a não elite tem aqui o direito de ser ouvida, e a elite tem a obrigação de escutar e receber os pedidos, pelo menos. Este modelo participativo, assim como o modelo de participação consultiva, é muito usado nos processos tradicionais de tomada de decisão;

v) *Implementação participativa*: As elites determinam os objetivos e os meios principais, e as não elites implementam os objetivos e decidem, quando podem, somente a respeito das táticas a serem seguidas. Nessa modalidade, as não elites fazem mais do que apenas escutar, comentar e expressar suas opiniões. Do mesmo modo que jogadores de futebol, eles acabam tomando decisões, mas o plano geral sobre o que fazer pretence ao técnico do time;

vi) *Barganha*: Com base em qualquer poder coletivo ou individual que eles tenham, as não elites, neste modelo, barganham com as elites. Nessa posição, aqueles que barganham são mais adversários do que parceiros. Cada lado é, em grande parte, senão na totalidade, motivado pelo autointeresse, e a influência das não elites no acordo final depende do que elas estão dispostas a abrir mão ou de sua capacidade de extrair concessões. Quanto maiores forem os desequilíbrios entre o poder das elites em comparação com o das não elites, menor será a influência das não elites nos resultados finais. Uma elite pode aceitar uma perda agora para alcançar um ganho maior no futuro. Alianças e apoios de atores fora da barganha tendem a melhorar o poder de barganha das não elites;

vii) *Participação deliberativa*: Nesse modelo as não elites (algumas vezes entre si, outras vezes com as elites) deliberam juntos, alternando propostas e razões para fundamentar acordos sobre políticas que, ao menos, a maioria estaria contente em aceitar.

Quanto mais progredirmos na lista, mais forte será o modelo participativo, no sentido de maiores garantias dadas à autonomia e à agência individual ou coletiva. É preciso ter mais agência para ir a uma reunião, do que ficar em casa mesmo sendo um membro. Necessita-se muito mais agência ainda para comentar ou solicitar algo do que meramente escutar as decisões tomados pelos outros, ou fazer algo que mandam. Tanto na participação por barganha ou na deliberativa, encontramos um tipo de participação dos indivíduos que não fazem parte da elite que manifesta uma agência ainda mais robusta, porque elas fazem parte dos processos de decisão nos quais os indivíduos não são recipientes passivos das decisões dos outros.

Deve-se notar também que diferentes tipos de participação podem ser diferentes em relação às suas consequências. De interesse particular para a abordagem das capacitações que focam o papel da agência na vida dos indivíduos é a extensão na qual as não elites podem – através de diferentes tipos de participação – fazer uma diferença positiva no mundo, por exemplo, por meio da promoção do desenvolvimento humano. Em um contexto particular, por exemplo, alguma forma de participação não-deliberativa, tal como a barganha ou os pedidos, pode ser mais eficaz do que a participação deliberativa na promoção do desenvolvimento como expansão de agência e capacitações. Além disso, vale dizer que um modelo não deliberativo de participação pode agora ter um papel muito importante na geração de uma participação deliberativa no futuro.

1. Cf. PRETTY, J. N. "Alternative Systems of Enquiry for Sustainable Agriculture", *IDS Bulletin*, 2: 25, 37-48; GAVENTA, John. "The Scaling Up and Institutionalizing of PRA: Lessons and Challenges". In: BLACKBURN, J. and HOLLAND, J. (Eds.). *Who Changes: Institutionalizing Participation in Development*. London: Intermediate Technology Publications, 1998, p. 157; DRYDYK. "When is Development More Democratic?" 259-260.

2. Cambridge: Cambridge University Press, 2008, p. 342-344.

A escolha da pergunta, dentro da consulta, não foi uma tarefa trivial. Primeiro, porque dentro de uma perspectiva de desenvolvimento humano é interessante desenvolver uma pergunta que seja respondida a partir da experiência dos indivíduos e de como eles se sentem sobre as possibilidades de melhoria de suas vidas. Uma pergunta que fosse simplesmente sobre a *melhoria do Brasil* não faria isso. Segundo, porque a questão deve evitar vieses previsíveis, sugerindo a existência de uma única resposta certa. É fundamental, dentro da perspectiva do desenvolvimento humano, a promoção e respeito à diversidade humana. Finalmente, formular uma pergunta desse tipo é difícil, pois ela deve inspirar uma atitude valorativa e reflexiva sobre os estilos de vida que as pessoas têm razões para considerar importantes. Depois de muitas tentativas, como discutido em detalhe mais adiante, chegamos à questão: “o que precisa mudar no Brasil para a sua vida melhorar de verdade?”.

É importante notar que, nessa frase, *o Brasil* é um meio para melhorar a vida das pessoas, e não um fim em si mesmo. Muitas vezes se inverte essa lógica, perguntando às pessoas simplesmente o que é preciso para melhorar o Brasil. No entanto, o país, na sua estrutura econômica, administrativa e funcional pode estar muito bem, escondendo com isso a vida real dos brasileiros, que é o que importa descobrir. Por esta razão é que a pergunta da consulta deixa claro que o espaço avaliativo é o ser humano, *a sua vida*.

Do mesmo modo, mesmo sabendo que vários fatores influenciam a vida de todos, pediu-se as pessoas que falassem sobre o que é preciso para sua vida melhorar *de verdade*. O conceito aqui é simples: quando tudo é considerado importante, fica difícil ver o que é mais essencial de tudo. Um exercício de hierarquização de prioridades deve fazer parte de qualquer discussão sobre julgamentos de valor. Por isso o uso da expressão *melhorar de verdade*, com o objetivo de estimular uma reflexão sobre as prioridades das pessoas.

CRÍTICAS À CONSULTA PÚBLICA

Os críticos à ideia de consulta podem contrargumentar que a consulta é um processo caro e que, além disso, “todos nós já conhecemos a realidade dos fatos”. Realmente, pode ser um processo caro, não somente em termos monetários mas também em termos de tempo e foco dos times que preparam o RDH. Contudo, esses custos, muitos deles não monetários, podem ser compartilhados através de parcerias com grandes redes, tais como companhias de telefone, redes de televisão, bancos e agências governamentais, entre outros. A construção de parcerias, no entanto, vai muito além de uma mera divisão de tarefas. Ela pode ser uma fonte de ideias, de visões de mundo e de sensibilidade social que muito pode contribuir para o sucesso do projeto. Os críticos, no entanto, poderiam argumentar ainda que se leva tempo para a finalização e articulação entre essas parcerias. E teriam toda a razão.

No entanto, a construção de parcerias e alianças estratégicas deve ser considerada não somente como um instrumento para uma consulta. Esta deve ser pensada muito além disso, como uma grande riqueza em si mesma, que é fundamentalmente necessária não somente para o relatório mas para levar a mensagem do desenvolvimento humano no país. Sendo assim, a questão sobre o gasto de energia e tempo na construção de parcerias estratégicas não parece ser uma questão de *sim ou não*, mas uma questão de *quando*. E não unicamente para um RDH, mas para outras atividades que visem a promover o desenvolvimento humano – com a resposta óbvia de que é extremamente desejável ter todos os parceiros juntos desde o princípio de um RDH. Além disso, argumentamos que a formação de parcerias é a coisa certa a fazer, porque sempre que possível é relevante respeitar a noção de que a escolha de um tema/assunto é uma questão normativa e, por essa razão, é fundamental es-

cutar as pessoas através de uma ampla gama de parceiros.

Em outras palavras, tanto quanto possamos simpatizar com a ideia de que “já conhecemos a realidade dos fatos”, permanece o respeito à consulta aos indivíduos como uma questão de princípio e comprometimento, e o fato de que os resultados finais desse tipo de argumento podem ser estabelecidos apenas empiricamente.

Os críticos podem também argumentar que a realização de uma consulta ampla e aberta pode gerar expectativas entre as pessoas que participaram, e que essas não poderiam ser honradas pelo PNUD. Isso de fato pode acontecer. No entanto, é importante enfatizar que o PNUD, ao implementar um processo amplo de consulta, realiza um exercício em transparência e comprometimento com a sociedade, com o objetivo de honrar essas expectativas geradas. E esse caderno é parte desse exercício, pois explica em detalhe a toda a sociedade os critérios utilizados para escolha dos temas para o relatório.

Este exercício é também muito benéfico para a dinâmica do desenvolvimento humano no país, pois ele utiliza a consulta como uma base para o diálogo e ações futuras – uma das mensagens centrais do desenvolvimento humano. Essas mesmas expectativas podem aumentar o interesse e envolvimento das pessoas no processo de elaboração do relatório, oferecendo novas e melhores condições para a implementação de quaisquer recomendações que surjam no processo. A responsabilidade do PNUD de fato aumenta, mas os retornos do engajamento da sociedade parecem ser ainda maiores.



PRINCÍPIOS PARA CONSTRUÇÃO DE UM RDH NACIONAL: COMUNICAÇÃO E NOVAS PRÁTICAS

As vantagens em escutar as pessoas na forma de uma consulta aberta para a escolha do tema de um RDH não param aqui. Um novo mundo vem à luz quando o foco do relatório passa a estar nas parcerias e compromissos assumidos. Em particular, a questão da comunicação vem à tona novamente. Geralmente, os RDH são feitos e, depois de prontos, são então *comunicados* ao público. Mas, com o processo de consulta, surge a necessidade da criação, desde o início, de canais de comunicação permanentes com a sociedade, demandando o uso de novas abordagens e criação de novas estratégias para o estabelecimento de fluxos de informação constantes e eficientes.

O impacto dessa necessidade sobre a estruturação do relatório é evidente: ele deve ser mais amigável, escrito de forma concreta, menos formal, possibilitando o acesso não somente a governos e Academia mas também a parceiros da sociedade civil e ao grande público. No longo caminho promovido por um RDH mais participativo, transparente e comprometido com a realidade exposta pelas pessoas, a consequência lógica é uma mudança no seu formato e natureza. Por essa razão, este relatório é composto de cadernos, e deve buscar novas formas de linguagem para divulgar seus resultados.

Uma vez que entendamos que a consulta é uma característica marcante do desenvolvimento humano, que pode orientar conceitualmente e empiricamente o trabalho de um RDH, parece natural extrapolá-la ao seu limite lógico, propondo levá-la ao seu máximo grau de uma consulta ampla e aberta a toda população do país.

Dessa foram, podemos resumir os argumentos apresentados em dois princípios, essenciais para a construção de um RDH Nacional neste novo formato:

1| Princípio da essencialidade da consulta: Em outras palavras, esse é o princípio de que escutar as pessoas é importante para a elaboração de um RDH. De fato, esse princípio é a pedra fundamental de um relatório, tal como já colocado pela publicação do PNUD, o HDR Toolkit (que orienta sobre a elaboração de RDHs). Uma vez que passemos dos padrões mínimos para uma preocupação com os padrões máximos, chegamos à conclusão lógica que uma consulta deve ser aberta e ampla. A estratégia decorrente desse princípio deve ser o fortalecimento de boas práticas de consulta já em operação com a criação de novos mecanismos;

2| Princípio do relatório que se entenda: Ou seja, evitando a produção de documentos que sejam de difícil leitura para o grande público, que sejam obscuros em seus argumentos. Isso não significa evitar o trabalho técnico necessário, mas simplesmente enfatizar uma tradução desses resultados em formatos mais compreensíveis pelas pessoas, tais como cartilhas, jogos, programas de TV ou rádio e outros formatos inovadores a serem discutidos com os parceiros.

Esses dois princípios são interdependentes. Assim, sempre que a consulta for ampla e que forem estabelecidos compromissos com o público, maior será o incentivo para que os relatórios sejam escritos diretamente para o grande público.

Escrever para o grande público, em um contexto de construção de parcerias, é, por si só, um grande resultado de desenvolvimento humano, porque é somente através do estímulo ao debate e à discussão pública que o desenvolvimento pode ganhar a sua *âncora normativa* (isto é, uma base a partir da qual se quer ir socialmente, fundamentada nos valores do grande público). Uma consulta ampla e aberta serve às funções de conscientização das pessoas ao mesmo tempo em que confere legitimidade aos resultados obtidos. Certamente, através da promoção da participação do público, do estímulo ao debate e à troca de ideias pode-se realizar não somente o papel instrumental da consulta (a definição do tema do RDH) mas a missão de promoção de

liberdade de pensamento e voz, que é tão cara à perspectiva de desenvolvimento humano.

Não existem muitas ocasiões nas quais os cidadãos possam ser ouvidos sobre os seus problemas em bases regulares. Existe o voto. Existe a eleição. Mas, depois disso, muitas vezes a gestão pública procede sem a devida atenção às reais necessidades das pessoas. Algumas experiências inovadoras no Brasil mostram que o conceito de política pública pode transcender o de política governamental.

Isso de modo algum nega a grande responsabilidade que o Governo (em todas suas esferas) tem sobre o bem-estar de seus cidadãos. Mas essa perspectiva acredita que os indivíduos podem potencialmente ser autônomos, senhores e senhoras de seus próprios destinos. A superação de barreiras tão grandes ao desenvolvimento humano precisa de sinergias entre diferentes níveis de esfera pública. As políticas governamentais têm um grande papel a cumprir, assim como as ações de responsabilidade social e daqueles indivíduos que se sentem responsáveis não pela criação dos problemas passados, mas pelas soluções futuras.

A implicação prática desse conceito mais amplo de política pública é direta: é importante escrever o RDH não somente para os governos mas para todos aqueles que se sintam parte das soluções dos problemas. Com isso, o relatório pode ser visto não como um fim em si mesmo, mas como um instrumento na obtenção de um resultado social concreto, tratando de problemas reais e relevantes para todos, a serem resolvidos não somente pelos governos mas por todos que estiverem na posição de ajudar.

O oposto a isso seria a geração de um *relatório morto*, que consumiria recursos humanos e financeiros para a mera geração de algumas manchetes televisivas por um par de dias. Para se evitar isso, a consulta deve ser seguida de um relatório que seja prático, objetivo e concreto em suas análises e recomendações. Disso depende o interesse, reconhecimento e comprometimento que ele pode gerar.

Ouvindo as pessoas e ouvindo com as pessoas – para que todos possam se ver

Escutar as pessoas para definir o que é desenvolvimento é frequentemente uma metáfora. Isso porque o que está em jogo não é apenas escutar, como uma forma de prestar atenção aos sons. Mas sim, na maior parte das vezes, escutar é traduzido na prática como participar e expressar-se de forma escrita, a qual é então resumida e comunicada de vários modos. O uso de tais meios de participação e expressão se referem ao que os ouvintes fazem: participação significa não somente falar mas, principalmente, escutar. Significa também escutar além do que as palavras dizem através dos seus significados explícitos. Pense na forma pela qual qualquer pessoa com habilidades sociais aprende a ser sensível a mensagens expressas pela linguagem corporal.

Metáforas utilizando a ideia de visão são mais comuns em política pública e planejamento para o desenvolvimento: nós vemos os problemas, as causas e efeitos, e nós vemos – ou pensamos que vemos – as soluções correspondentes. Ver é uma atividade mais unilateral do que escutar, na vida diária. Enquanto podemos ver os outros mesmo quando eles estão silenciosos, somente podemos ouvi-los quando nós estamos silenciosos. E eles falam, e somente podemos escutá-los se prestarmos atenção. Na nossa vida não podemos realmente ver se não escutarmos. Muitas coisas importantes não são visíveis na superfície, e suas implicações e importância dependem em grande parte dos valores e significados que as pessoas têm razões – através da reflexão e discussão – para dar. Os valores e significados devem ser expressos, discutidos e considerados.

Quando nós escutamos no planejamento ou nas políticas, muitas vezes esta escuta se dá de modo restrito e particular: escutando a sinais de mercado. Os mercados são canais essenciais de informação, mas eles dão tipos de informação bem limitados. Muitas motivações básicas não conseguem ser refletidas em valores de mercado, tais como as necessidades por identidade, significado, estima ou segurança. Os mercados são insuficientes para muitos tipos essenciais de escuta, incluindo o aprendizado daquilo que não pode ser comprado ou vendido, ou o aprendizado do que motiva as pessoas além do dinheiro e também para que as pessoas se vejam – se reconheçam, se respeitem, mantendo suas bases de afiliação e cooperação. Uma escuta respeitosa ensina sobre a realidade das motivações das pessoas e evita suprimir a sua motivação e o seu conhecimento de suas próprias situações sobre um aparato de uma melhor prática, estipulada monológica e centralizadamente. Os planejadores e gestores de políticas necessitam de habilidades para poderem Escutar para Mudar (esse é o título de um livro escrito por Hugo Slim e Paul Thompson [Londres: Panos Institute, 1993]). Experimentos em diálogos públicos transformativos e democracia deliberativa, incluindo o Brasil, oferecem lições interessantes.

Assim, as razões para escutar são muitas e não são reconhecidas em apenas uma perspectiva ideológica ou de religião. Somente se escutarmos uns aos outros é que nós poderemos fazer sentido, de maneira confiável, a nós como uma representação coletiva, evitando o autismo social. Somente se escutarmos podemos esperar que nos escutem. E, somente através disso, podemos aprender – tal como em uma investigação apreciativa, na qual tentamos descobrir o que as pessoas acham que são os sucessos nas suas vidas e em suas organizações, indo além dos problemas, para tentar construir o futuro com base nesses sucessos, identificando também os significados dados ao sucesso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Campanha Brasil Ponto a Ponto foi, em vários sentidos, um projeto piloto. A ambição de levar o dever da consulta pública ao seu máximo potencial lógico, o de uma consulta ampla e aberta, trouxe um conjunto de dificuldades que foram enfrentadas à medida que os problemas surgiram. Grandes desafios de logística foram superados através do desejo de se fazer algo inovador pelo desenvolvimento humano. Foi assim que esse relatório pôde contar com o entusiasmo e participação de mais de 25 parceiros, para não falar no exército de mais de 160 voluntários, de todas as partes do Brasil, que ajudaram na elaboração desse documento.

O grande pano de fundo da realização da Campanha Brasil Ponto a Ponto, como parte do RDH, é uma visão de desenvolvimento humano mais participativa, mais próxima a novos conceitos de comunicação e transformação do conhecimento em mudanças comportamentais. Uma leitura da metodologia proposta e de resultados dentro dessa perspectiva pode oferecer uma possibilidade de desenvolvimento humano mais centrada no indivíduo e menos repetitiva em relação aos paradigmas de desenvolvimento passados.

O tema escolhido centrado na questão dos valores é o principal foco dos capítulos a seguir. Na segunda parte, tratamos de elementos que compõem um diagnóstico da questão de valores em termos teóricos e empíricos. Na terceira parte, examinamos soluções concretas e boas práticas que possam contribuir para uma melhoria efetiva da vida dos brasileiros que nos honraram com sua participação nessa consulta, assim como da vida de todos nós.



NOTAS PARTE 1

1. Para maiores informações, visite <www.pnud.org.br>.

2. O conceito de razão pública é muito utilizado na discussão de liberdades constitucionais (por exemplo, ver Freeman, S. *Rawls*. London: Routledge, 2007.), mas é aqui mais amplamente usado para referir-se a razões compartilhadas (políticas, filosóficas etc.) com outras pessoas na sociedade.

3. O documento “*HDR Toolkit – for national and regional human development teams*” está disponível em:
<http://hdr.undp.org/external/toolkit/index.html>

ANEXO 1 - Nota Técnica

Esta Nota Técnica foi distribuída para todos os voluntários que participaram da tabulação dos dados da Campanha Brasil Ponto a Ponto. Ela é a nota final, depois de todas as discussões conceituais sobre os temas utilizados, foram produzidas mais de 7 versões desta mesma nota.

Regras Gerais

a) Como escrever as palavras ou categorias?

- 1) Usar apenas caracteres minúsculos (não usar letras maiúsculas). Exemplo: emprego (e não Emprego)
- 2) Não usar acentos ou outros sinais gráficos (ç, -, &, \$, espaço etc.). Exemplo: educacao (e não Educação)
- 3) Se houver a necessidade de combinar duas palavras, não usar espaço ou “e”. Exemplo: violenciadrogas (e não violenciaedrogas ou violencia drogas)

b) Como escolher as palavras ou categorias para sistematizar a resposta?

- 1) Preferencialmente, usar apenas uma palavra ou categoria para traduzir a ideia registrada na resposta. Exemplo: educacao, emprego, desigualdadesocial, polpublica

c) Como escolher apenas uma palavra ou categoria?

- 1) Tente identificar se não há uma categoria mais ampla, à qual possam ser incorporados todos os subtemas listados pela pessoa. Exemplo: A pessoa menciona na resposta a questão das drogas, da violência doméstica, da falta de policiamento e da educação, para que as pessoas não usem a violência para resolver os seus problemas. Neste caso, a resposta pode ser classificada como “violencia”.
- 2) Se possível, procure identificar qual tema foi mencionado como o mais importante pela pessoa que registrou a resposta. Exemplo: A pessoa menciona três temas (educação, saúde e transporte), mas concentra grande parte da sua resposta em explicar por que a educação é a base de tudo e como acredita que, com educação, o país se desenvolveria melhor. Neste caso, a resposta poderia ser resumida a “educacao”.
- 3) Outra possibilidade é verificar se não há uma relação de meios e fins na lógica da resposta. Neste caso, deve ser privilegiado o fim elegido pela pessoa. Exemplo: A pessoa menciona que gostaria de ter mais renda para ter acesso a uma boa educação e, então, conseguir um bom emprego no futuro. Neste caso, a educação aparece como meio para o alcance do emprego. A resposta, aqui, poderia ser classificada como emprego.
- 4) Se a resposta envolver a provisão de bens públicos, isto é, bens ou serviços ofertados pelo estado, tais como saúde, educação, segurança pública, usar a categoria polpublica. Em linhas gerais, essa categoria diz: “A pessoa não sabe muito bem o que precisa mudar, mas ela identifica essa mudança com a atuação do estado”.

5) Se a resposta envolver uma mistura entre bens públicos e outros privados, do tipo saúde, educação, meio ambiente, drogas, valores, corrupção generalizada na sociedade, então a regra é escolher apenas a primeira resposta, neste caso, saúde. É claro que muita informação é perdida, mas por outro lado não há nada nessa regra que sugira algum viés particular na resposta.

Importante: antes de usar a regra 4 ou 5, observar se não é possível seguir uma das regras anteriores (1, 2 ou 3).

6) Por fim, quando não for possível traduzir a resposta em apenas uma palavra ou categoria, busque combinar duas palavras. No entanto, esta opção deve ser usada apenas em último caso, quando não for possível resumir a resposta seguindo as orientações do item anterior. Observe também que a combinação não deve ultrapassar duas palavras. Combinações de três ou mais palavras não devem ser adotadas.

Resumindo:

1	Tentar identificar categoria mais ampla na resposta
2	Tentar identificar tema ao qual foi atribuído maior importância pela pessoa
3	Tentar identificar relação entre meios e fins e registrar os fins mencionados
4	Menção a bens públicos, que não se encaixe em nenhuma das categorias anteriores: usar polpublica
5	Resposta com mistura de bens públicos e outros temas, que não seja possível usar nenhuma das regras anteriores: registrar o primeiro tema que aparece na redação da resposta

Categorias mais frequentes

A seguir estão listadas as categorias mais frequentes, identificadas até o momento. Se possível, procure classificar as respostas encontradas segundo uma das categorias listadas. Se realmente não for possível encaixar as respostas em uma das categorias listadas, crie uma nova categoria, observando as regras gerais explicadas no início deste documento. As categorias a seguir estão agrupadas em sub-temas:

Temas relacionados à EDUCAÇÃO

Categoria	Explicação
educacao	Categoria mais geral. Usada quando: i) há menção, na mesma resposta, a diversos elementos relacionados à educação (ex: estrutura das escolas, qualidade da educação, salário dos professores etc.); ou ii) aparece apenas a palavra educação, sem maiores detalhes.
educquali	Usada quando há menção específica a temas ligados à qualidade do ensino (ex: melhoria da qualificação dos professores, novas técnicas pedagógicas etc.).
educvalores	Usada quando a resposta faz referência à educação como meio para a formação de valores, quando a educação é vista como alternativa para formar cidadãos melhores (com mais respeito aos outros, mais comprometidos com a sociedade etc.).
alfabetizacao	Usada quando a resposta menciona como problema apenas a alfabetização ou o analfabetismo

Temas relacionados à CORRUPÇÃO

Categoria	Explicação
corrupcao	Categoria mais geral. Usada quando a resposta identifica como tema a corrupção de forma geral, que deve ser usada também para incluir a corrupção dos políticos (quando não há a limitação a um tipo específico de corrupção).
corrupcaosocial	Usada quando é mencionada especificamente a corrupção das pessoas no dia a dia (e não a corrupção dos políticos).

Temas relacionados à POLÍTICA

Categoria	Explicação
politica	Categoria mais geral. Usada quando a resposta menciona como problema a política de forma geral, não identificando nenhum tema específico dentro dessa questão. Ex: "A política não é levada a sério no país".
participacaopol	Usada quando a resposta estiver relacionada à necessidade de maior participação dos cidadãos nos temas políticos ou na gestão de políticas públicas.

Categoria	Explicação
gestaopublica	Usada quando a resposta estiver relacionada à forma de atuação dos políticos ou funcionários públicos na gestão dos temas públicos (definição de políticas públicas, falta de implementação de programas, decisão quanto à alocação de recursos etc.). Mas exclui a menção específica à corrupção, que seria classificada no bloco anterior de temas.

Temas relacionados à DESIGUALDADE

Categoria	Explicação
desigualdadesocial	Categoria mais geral. Usada quando a resposta faz menção a várias dimensões de desigualdade, que são maiores do que a desigualdade apenas de renda. Quando há menção à desigualdade de renda associada a outros fatores de desigualdade, a resposta pode ser classificada também como desigualdadesocial.
desigualdaderenda	Usada quando é mencionado como problema apenas a desigualdade de renda.
discriminacao	Usada quando há referência a qualquer forma de discriminação (por raça, etnia, gênero, idade etc.). Inclui também a questão do preconceito.

Obs: Evitar usar a palavra igualdade. Sempre que surgirem temas relacionados a igualdade ou desigualdade, devem ser usadas uma das categorias acima.

Temas relacionados a SEGURANÇA E VIOLÊNCIA

Categoria	Explicação
violencia	Categoria mais ampla, inclui questões de violência (em suas várias formas – doméstica, nas escolas, nas ruas etc.) bem como questões relacionadas a segurança pública.

Temas relacionados a EMPREGO E TRABALHO

Categoria	Explicação
emprego	Usada quando a resposta faz referência a emprego ou a trabalho como forma de geração de renda. O foco aqui é a renda.

Categoria	Explicação
trabalho	Usada quando a resposta faz referência a emprego ou a trabalho, mas com preocupações relacionadas à satisfação no trabalho, carreira, qualidade de vida etc. Aqui o foco não é apenas renda, mas condições e qualidade do trabalho (valorização profissional).

Temas relacionados à CONVIVÊNCIA EM SOCIEDADE, RELAÇÃO COM O MUNDO

Categoria	Explicação
compreensãosocial	Faz referência à dificuldade de os indivíduos compreenderem o que acontece à sua volta, de conseguirem captar uma informação e aplicá-la em sua realidade. Compreende ainda a percepção dos indivíduos sobre como as pessoas à sua volta vivem. O foco aqui é a relação do indivíduo com a sociedade na qual vive.
valores	Categoria mais geral. Abrange todos os problemas relacionados a valores – problemas da falta de respeito, honestidade, reciprocidade etc. entre as pessoas. Engloba as duas categorias abaixo.

Temas relacionados à PROVISÃO DE BENS PÚBLICOS

Categoria	Explicação
polpublica	Usada quando a resposta faz menção à demanda por diversos serviços/políticas públicas oferecidos pelo Estado, sem destacar nenhum deles como mais importante. Exemplo: educação, saúde, saneamento, transporte etc.

Obs.: Quando há a menção à demanda por diversos serviços públicos, procure identificar se um deles não é destacado como mais relevante ou se estes não podem ser classificados dentro de uma categoria mais ampla. Apenas se não for possível, use a classificação polpublica. E se o agrupamento for mais amplo, escolha apenas o primeiro da lista.

Temas relacionados à QUESTÃO DA JUSTIÇA

Categoria	Explicação
justica	Categoria mais ampla. Envolve relação com as leis, com o judiciário. Obs.: Não usar o termo injustiça, registrar como justiça.

Categoria	Explicação
leis	Usada quando é mencionado especificamente o tema de obediência às leis.
judiciario	Usada quando são mencionado especificamente problemas de funcionamento do judiciário.
impunidade	Registrar quando a questão da impunidade é referida especificamente, com o uso dessa palavra específica.

Alguns outros temas frequentes

Categoria	Explicação
drogas	Autoexplicativa.
fome	Autoexplicativa.
impostos	Problema dos altos impostos pagos.
infraestrutura	Vale aqui para todas as áreas em que o que falta esteja relacionado à falta de infraestrutura.
juventude	Usar como referência aos problemas que são mais específicos, quando indicados, dos jovens.
meioambiente	Categoria geral em que se pode incluir problemas de poluição, lixo etc.
pobreza	Autoexplicativa.
saneamento	Autoexplicativa. Seria categorizada como infraestrutura, mas, de fato, como é importante, merece uma entrada própria, se o problema for mencionado especificamente como saneamento.
saude	Autoexplicativa.
transporte	Deve-se usar transporte como categoria geral para problemas de trânsito, distância etc.

ANEXO 2

% dos temas transversais por Estado

	Valores	Corrupção	Desigualdade	Juventude	Total
Acre	6,2	5,3	7,1	1,1	100
Alagoas	5,3	4,7	2,8	1	100
Amazonas	7	12,1	2,2	0	100
Amapá	5,9	4,2	2,8	1	100
Bahia	11,3	6,2	4,1	0,6	100
Ceará	11,3	5,6	5,2	1,9	100
Dist. Federal	12,1	8,1	4,9	0,5	100
Espírito Santo	13,1	5,5	3,4	1,3	100
Goiás	10,1	8,3	3,4	0,4	100
Maranhão	9,4	4,9	2,5	0,8	100
Minas Gerais	10,3	5,3	4,6	0,7	100
Mato G. do Sul	6,2	5,5	3,6	1,1	100
Mato Grosso	10	6,9	5,5	0,6	100
Pará	10,3	7,5	2,9	0,9	100
Paraíba	5	9,9	2,3	0,4	100
Pernambuco	8,2	3,9	3,2	1,2	100
Piauí	5,8	4,8	4,5	1,7	100
Paraná	10,4	7,5	3,4	0,3	100
Rio de Janeiro	12,2	6,2	3,7	0,4	100
R. G. do Norte	9,4	7,5	2,8	0,4	100
R. G. do Sul	9,3	6,2	5,2	0,9	100
Rondônia	7,5	5,9	2,4	0,8	100
Roraima	7,7	7,1	2,4	0,6	100
Sta. Catarina	15,1	7,8	3,9	0,5	100
Sergipe	4,8	3,2	3,2	0,8	100
São Paulo	17,4	6,4	2,6	1,1	100
Tocantins	5,2	3,7	3,7	1,1	100

% dos temas setoriais por Estado

	Educação	Política Pública	Violência	Emprego	Meio ambiente	Saúde	Judiciário	Infraestrutura	Impostos	Pobreza	Total
Acre	21,9	14,4	13,2	5,7	7,1	5	5,1	2,6	1,7	0,2	100
Alagoas	21,2	9,7	20,2	18,1	3,8	7,1	1,7	1,4	0,3	0,7	100
Amazonas	29,5	15,4	6,1	3,6	5,8	2,8	5,8	3,6	4	0,3	100
Amapá	23,1	4,6	20,8	7,2	6,9	10,6	1,5	7,5	0,3	1,1	100
Bahia	25,1	13,9	7,5	9,7	4,9	3,9	5,1	2,1	2,6	0,5	100
Ceará	20,5	17,6	9,4	10,9	2,7	5,1	4,3	1,3	0,8	0,4	100
Dist. Federal	24,3	14	6,6	7,2	3,7	5,2	7	2	2,1	0,5	100
Espírito Santo	17,2	12,5	14,3	7,2	6,2	6,5	4,2	2,3	2,4	0,7	100
Goiás	26,9	12	5,4	5,4	12,4	2,1	4	2,9	2,9	0,2	100
Maranhão	24,6	12,3	14,2	11,3	3,9	6,5	2,3	1,6	1	0,8	100
Minas Gerais	21,8	12,1	12,4	7,6	8,2	5	4,2	2,1	2	0,7	100
Mato G. do Sul	19	12,5	13	10,8	8,9	6,7	2,9	3,4	2,8	0,6	100
Mato Grosso	17,6	16,8	6,9	14,6	5,1	5,7	3,8	2	1,8	0,4	100
Pará	18,3	14,6	14,1	7,3	6,8	7,6	3,7	1,4	0,8	0,3	100
Paraíba	38	8,3	4	6,9	8,2	1,7	5,2	3,3	4,2	0,3	100
Pernambuco	22,4	12,9	14,3	14,9	4,7	6,5	2,3	1,4	0,8	0,8	100
Piauí	22,2	12,4	16,1	13,2	2,6	4,9	3,2	1,4	0,7	0,3	100
Paraná	30,9	14,2	5,3	4,3	4,7	2,4	6,3	1,6	5	0,3	100
Rio de Janeiro	24	14,3	8,4	6,1	5,8	4,1	6,3	1,5	3,4	0,5	100
R. G. do Norte	23,1	9,8	13,4	7,9	6,8	7,9	4,7	1,7	1,7	0,6	100
R. G. do Sul	25,4	10,8	10,4	7,2	7,2	3,4	4,5	1,6	3,7	0,5	100
Rondônia	25	10,3	8,6	7,3	13,3	4,5	3,9	5,1	2,4	0,5	100
Roraima	26,5	8,7	16,2	10,1	4,8	7,4	2,2	2	0,6	0,9	100
Sta. Catarina	18,2	16,1	6,7	5,8	7,1	4,5	4,9	1,8	2,3	0,4	100
Sergipe	25,6	10,9	23,2	10,3	6,1	3,9	1,7	2,2	0,8	0,7	100
São Paulo	17,1	14,9	12	6,5	5,3	5,5	2,9	1,8	1,3	1,1	100
Tocantins	21	11,2	21,5	9,1	8,2	6,1	2,1	3	0,6	1,1	100

PARTE 2

Valores de vida e desenvolvimento humano

ZÉ PENUDO E O DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL

Era uma vez um menino
Que tinha pena de tudo
Do pobre, por não ter nada,
E do rico, por ter tudo.
Por ser tão penalizado
Logo foi apelidado
Com o nome "Zé Penudo".

Penudo se preocupava
Vendo que o povo sofria,
Sem poder dormir de noite,
Sem querer sair de dia,
E vendo na sociedade
Faltar solidariedade,
Tolerância e alegria.

Zé Penudo então cresceu,
Estudou, fez faculdade,
Depois arranjou emprego
Em uma grande entidade,
Onde lhe deram a missão
De estudar uma nação
E sua sociedade.

Foi na ONU o emprego
Que Penudo conseguiu
E, ao saber de sua missão,
Ficou feliz e sorriu.
Disseram que ele estudasse,
Entendesse e explicasse
Os problemas do Brasil.

Mas falar só de problemas
Não iria lhe agradar,
Penudo, então, resolveu
Às pessoas perguntar:
"De tudo o que você viu,
O que mudar no Brasil
Para a vida melhorar?"

Assim, quando alguém falasse
Das suas preocupações,
Apontaria os problemas,
E daria condições
De, na mesma ocasião,
Fazer uma previsão
Das possíveis soluções.

Pensando dessa maneira,
Penudo pegou a estrada.
De cidade em cidade
A pergunta era levada.
E as respostas que eram dadas
Eram todas anotadas,
Foi assim sua jornada.

Zé Penudo percorreu
Todo o solo brasileiro

Dos pampas à Amazônia
De Belém a Juazeiro.
Com o relatório pronto
O Brasil, de ponto a ponto,
Fora visto por inteiro.

Mas não foi só viajando
Que Penudo trabalhou,
Através da Internet
Ele também perguntou
E, assim, quinhentas mil
Pessoas, pelo Brasil
Zé Penudo entrevistou.

Foram muitas as respostas,
Que Zé Penudo ouviu,
Para essa mesma pergunta
Que ele sempre repetiu:
"Para a vida melhorar,
Você pode me apontar
O que mudar no Brasil?"

Estudando as respostas
Mostrou-se uma evidência,
Duas coisas no Brasil
Tiram nossa paciência:
Em toda a nossa nação,
Tá faltando educação,
Tá sobrando violência.

Outra coisa importante,
Que também foi percebida
No estudo de Penudo,
Não deve ser esquecida:
É que muitas coisas boas
Dependem só das pessoas
Pra melhorar nossa vida.

De acordo com a pesquisa,
As pessoas apontaram
Coisas muito valiosas
Que elas consideraram.
Coisas como a amizade,
Respeito e tranquilidade,
Elas sempre desejaram.

São bens que não se adquirem
Pela força do dinheiro
E nem o governo tem
Para dar ao brasileiro.
Precisam ser conquistadas
Pelas ações praticadas
Todo dia, o ano inteiro.

Governo faz uma escola,
Hospital, delegacia,
Organiza a previdência,
Intervém na economia.

Mas a família é que ensina
O menino e a menina
A saudar com um "Bom dia!".

Não pense, então, que o Governo
Cura todas nossas dores
Pois dos fatos sociais
Nós também somos atores
E a pesquisa de Penudo
Já mostrou que, sobretudo,
Precisamos de valores.

Valores nos orientam
Ao tomarmos decisões
E nos servem como guias
Para todas as ações.
Moldam o comportamento
E nos levam ao momento
Das grandes transformações.

Valores como a esperança,
O amor, a liberdade,
O respeito pelo outro
Chamado de alteridade,
Não se compra nem se vende
Na família é que se aprende
Desde nossa tenra idade.

Foi assim que, Zé Penudo,
Concluiu, em sua pesquisa:
Desenvolver os valores
É o que o Brasil precisa.
Com valores se avança,
Pratica-se a esperança
E tudo se realiza.

Penudo ficou feliz
Com a sua conclusão
E agora está cuidando
De toda a divulgação
Das coisas que concluiu,
Contando para o Brasil
Como foi a sua missão.

Dizer que a vida melhor
Que estamos desejando,
Se alcança com atitude,
Com todo mundo ajudando,
Cada um faz sua parte,
Assim, com engenho e arte,
A vida vai melhorando.

Você, que leu essa história,
Já mostrou que tem pendor
Para de grandes mudanças
Ser um colaborador.
Por isso está convidado
A também dar o seu recado
E mostrar o seu valor.

INTRODUÇÃO: DO “BRASIL PONTO A PONTO” A AÇÃO

Como vimos na Parte 1 desse relatório, que descreveu a consulta *Brasil Ponto a Ponto*, as pessoas disseram que para suas vidas melhorarem é preciso que haja mais respeito, tolerância, responsabilidade, paz, menos discriminação, mais fraternidade (entre muitos outros valores levantados) não somente em suas casas, mas nas escolas, no trabalho, no trânsito, enfim, no seu dia a dia. É importante observar que no meio da multiplicidade de problemas apresentados surgiu uma voz clara falando da necessidade de uma melhoria de valores de convivência na sociedade brasileira como um fator importante na busca por uma vida melhor.

Mas o que são valores? Como eles são formados? E no nosso país, é possível dizer que há um “perfil de valores dos brasileiros”? Podemos falar de “valores públicos” para tratar das questões de convivência levantadas durante a consulta? Qual a relação dos valores com grandes problemas nacionais, apontados pelo *Brasil Ponto a Ponto*, como a violência e a baixa qualidade da educação? É para responder essas questões que a Parte 2 do caderno do Relatório de Desenvolvimento Humano existe.

A mensagem central dessa discussão é objetiva: precisamos de valores humanos, valores de vida e valores públicos para a promoção do desenvolvimento humano. Precisamos de valores para ter paz nas nossas casas, na rua e ter uma esperança de futuro por meio de uma educação de qualidade. Trataremos, no decorrer desta seção, de explicar melhor esses conceitos, de revelar o quão relevantes são para entender nossa realidade e de propor uma nova perspectiva para o desenvolvimento humano, consolidada no estímulo à formação de uma razão pública inclusiva, qualitativa, participativa e positiva.

A discussão sobre valores pode parecer moralista, subjetiva e anacrônica. Frequentemente, o discurso sobre valores é usado para condenar os outros, para reprimir, para julgar. Em sociedade, cada indivíduo tem direito à sua voz, à sua opinião. Sempre que confrontados, sentimos que ninguém tem o direito de nos impor suas próprias preferências ou julgamentos morais. Então, por que devemos nos importar com os valores, que podem servir mais para agravar do que para resolver os problemas?

Primeiro, porque parece que no Brasil a violência urbana e a degradação dos valores de vida invadiram todas as áreas. Essa ausência de valores de vida, isto é, de valores vivos, postos em prática, pode ser percebida no trabalho, no trânsito, na escola, nos esportes, nos serviços de saúde, na política, em casa, entre outros espaços. Nesse sentido, tratar os valores é uma maneira de entendermos o enfraquecimento dos vínculos interpessoais, o esvaziamento do sentido das ações coletivas, a banalização da violência, a violação dos direitos humanos, a proliferação do preconceito e o desengajamento moral que marca muito da vida cotidiana no país.

Segundo, porque pensar a questão dos valores nos abre novas perspectivas para encararmos velhos problemas, como a desigualdade, as instituições políticas e as regras de sociabilidade que caracterizam não somente a história do nosso país, mas de toda a América Latina.

Terceiro, porque a discussão sobre valores nos permite entender melhor as relações interpessoais em nível *micro*, como nas famílias, entre amigos, em pequenos grupos, abrindo a possibilidade de pensarmos estratégias de promoção de compromissos sociais duradouros, de laços de solidariedade, quebrando a tendência de afastamento e descompromisso que existe com os próximos. Podemos, assim, ver a exclusão moral e a desumanização do outro como forma de violência que nos impede buscar o desenvolvimento humano com autonomia ética dos indivíduos.

Finalmente, cabe mencionar que pensar os valores nos possibilita tratar do desenvolvimento humano construído a partir do diálogo e da democracia, em que valores são vistos como resultados de práticas sociais e experiências subjetivas compartilhadas, concretizando em ações e instituições que simbolizam e mediam diferentes interesses políticos e sociais.

Entender os problemas levantados é o primeiro passo para pensar em como resolvê-los. Mas aqui tratamos apenas em compreendê-

los, deixando para o bloco seguinte o foco nas melhores práticas e alternativas para a promoção de “políticas de valor” que levem a um avanço no desenvolvimento humano do país. No entanto, de modo indireto, muitas soluções e políticas acabam naturalmente transparecendo aqui. Nesse contexto, devemos ver esta Parte 2 do relatório como um passo importante na busca por soluções práticas e concretas que possam contribuir para a melhoria na vida de todos.





7

O que são valores?

Valores são crenças, guias, metas gerais que nos informam sobre como agir melhor na vida. Valores fazem parte da nossa vida. Eles são importantes não apenas nas nossas grandes decisões, mas nos acompanham no cotidiano, nas nossas conversas, nas nossas pequenas escolhas e ações diárias. No entanto, nem todos os valores são vividos. Alguns fazem parte apenas do nosso discurso; não se refletem em nossas práticas sociais, gerando contradições entre nossa subjetividade e forma de vida. Outros são ditos e vividos. A estes chamamos de *valores de vida*, isto é, aqueles valores que vivemos. Alguns valores podem ser individuais, outros podem ser compartilhados ou coletivos. Chamamos aos valores coletivos que promovem o bem comum de valores públicos. Alguns valores podem ser mais circunstanciais, comuns em determinada etapa de nossa vida, outros podem ser mais permanentes. O importante, no entanto, é notar que os valores são construídos dentro de culturas diferentes, sofrendo a influência de normas, costumes, instituições e regras distintas dentro das quais os indivíduos exercem suas decisões. Por isso, dizemos que os valores são uma construção sociopsíquica. Mais do que isso, as prioridades que damos a diferentes valores chegam a influenciar a percepção que temos da realidade¹.

Valores podem ser facilmente confundidos com atitudes, culturas, normas, costumes, tradições e motivações. Para entender melhor o que valores significam e como se diferenciam de outros conceitos, começamos com uma breve caracterização nas duas áreas que mais deram atenção ao tema: a sociologia e a psicologia. De maneira nenhuma isso significa que outras contribuições importantes não possam ser encontradas em disciplinas como a filosofia², antropologia, economia, ciência política, arquitetura, entre outras, como veremos no decorrer deste caderno. Apenas reflete uma opção por concentrar esforços nas áreas nas quais o tema valores tem recebido mais atenção da literatura contemporânea.

VALORES: ENTRE A PSICOLOGIA E A SOCIOLOGIA³

SOCIOLOGIA: PRIMEIRAS CONTRIBUIÇÕES

Dentro da sociologia encontramos orientações distintas sobre o tema dos valores. Estes podem ser vistos em relação a atividades e experiências⁴, conectando motivações a atitudes (vistas aqui como um processo no qual alguém entende uma situação e decide depois como agir). Os valores seriam, assim, gerados pelas pessoas em situações concretas. Ou podem ser vistos como compromissos com critérios referenciais para reflexão e ação, servindo de componentes fundamentais para todo o sistema social⁵, podendo ou não ser observados. Nesse contexto, podem orientar as normas (mais específicas), influenciando assim na determinação do comportamento dos indivíduos.

ESTRUTURA SOCIAL E VALORES

A sociologia⁶ mostrou também que existe uma relação entre a estrutura social (por exemplo, a estrutura familiar ou ocupacional) e valores, entendidos tanto como antecedentes como consequentes dessa estrutura. Em particular, trataram da relação entre a motivação de realização e determinadas estruturas ocupacionais que permitem maior autonomia estimulam valores maiores de realização. Esses valores podem ser transmitidos também para filhos e podem diferir entre classes sociais. Assim, classes sociais mais altas dariam uma maior importância aos valores de autodireção, enquanto as classes sociais com menos recursos tenderiam a enfatizar os valores de conformidade⁷.

PSICOLOGIA: PRIMEIRAS CONTRIBUIÇÕES

O debate sobre valores na psicologia começou na década de 1950 com as primeiras teorias procurando esclarecer se “valores”

eram propriedades que estavam nos objetos ou nas pessoas. Uma dessas teorias tratava esse conceito dentro de um contexto de uma hierarquia das necessidades humanas, sendo algumas fisiológicas (comida, bebida etc.), outras de segurança (estabilidade, proteção etc.) ou mesmo de pertencimento e estima⁸. Deste modo, novos valores estariam relacionados à satisfação progressiva de algumas necessidades humanas. Outra dessas teorias⁹ colocava valores como crenças estáveis que davam origem a “sistemas de valores”. Valores seriam crenças prescritivas, isto é, balizadoras do melhor curso de ação, que seriam usadas como critério para orientar o nosso comportamento. Alguns desses valores fariam parte do núcleo fundamental de nossa personalidade enquanto outros seriam menos estáveis.

TEORIAS TRANSCULTURAIS NOS PLANOS CULTURAL E INDIVIDUAL

Mais recentemente, a partir das décadas de 1980 e 1990, a psicologia voltou-se para o objetivo de encontrar valores transculturais, isto é, comuns a várias culturas, que permitiriam comparar as sociedades e pessoas em todo o mundo. No plano cultural, os valores seriam materializados em políticas voltadas para a resolução de problemas coletivos, podendo ser vistos, em prioridades orçamentárias ou em iniciativas para a resolução de problemas particulares¹⁰. No plano individual, os valores serviriam para caracterizar as prioridades das pessoas e suas decisões, atitudes e comportamentos¹¹. Essas teorias transculturais no plano cultural (para diferenciar do plano individual) apontam para problemas básicos que todas as sociedades enfrentam. Aqui, o grande debate parece envolver uma medida de quão coletivista ou individualista é uma sociedade. No plano individual, procuram categorizar os indivíduos em tipologias de valores relacionadas às suas motivações.

A PSICOLOGIA SOCIAL

Na psicologia social o estudo sobre valores procura explorar a interação entre as dimensões sociais e psicológicas. Ela se interessa em como as diferentes situações podem influir nas decisões que as pessoas tomam, de seguirem normas ou determinados comportamentos. Mas as dimensões sociais e culturais não podem ser vistas em bloco. Ao contrário: elas são diversas e, portanto, é preciso especificar caso a caso os elementos em questão. Os principais princípios de interação relacionados ao estudo de valores focalizam os planos da cultura, da estrutura familiar e da socialização dos indivíduos como realização de sua autonomia. Podemos assim tentar descobrir como as variáveis sociais, políticas ou econômicas influem na formação dos valores ou como os valores podem afetar as atitudes e comportamentos dos indivíduos e grupos.

CARACTERÍSTICAS DOS VALORES

A expressão “valores” é usada com muita frequência em contextos diferentes. Políticos reclamam da “erosão de valores familiares”, a mídia discute a “falta de valores na política”, filósofos tratam da “falta de valores éticos”, psicólogos tratam de “valores morais distorcidos”, campanhas de marketing pregam “novos valores” para um mundo melhor. O conceito de “valores” pode às vezes parecer muito abstrato, multifacetado e difícil de ser entendido de forma unificada. Parte da dificuldade em entender o que são valores advém de sua multiplicidade. Falamos de “valores humanos”, “valores morais”, “valores culturais”, “valores pessoais”, “valores de família”, “valores religiosos”, “valores universais”, entre outros. É importante tentar caracterizar os valores segundo categorias de análise para que possamos simplificar esses universos de discursos. No que segue, exploramos as

principais classes diferenciadoras de valores¹² com o propósito de esclarecer o que afinal são valores e quais tipos de valores existem.

VALORES PESSOAIS, SOCIAIS, INSTITUCIONAIS E ORGANIZACIONAIS

As pessoas não têm apenas seus valores individuais. Elas também olham para os valores das outras pessoas e para aqueles incorporados em normas institucionais e culturas organizacionais. Enquanto os valores pessoais tratam das crenças que os indivíduos têm sobre como agir melhor em suas vidas, os valores sociais refletem as percepções que as pessoas têm sobre os valores dos outros. Isso significa que elas não possuem apenas um conjunto de valores, mas podem ter mais do que um conjunto de valores sociais de acordo com quem sejam “os outros” aos quais esses valores se referem.

É importante notar a possibilidade de conflitos entre os valores pessoais e sociais e a existência de estratégias de reconciliação entre esses dois conjuntos de valores para a saúde psicológica das pessoas. De um lado extremo podemos encontrar estratégias de reconciliação conformistas. De outro, podemos encontrar formas distintas de hedonismo, vistas como negação dos valores sociais.

Valores institucionais ou organizacionais diferem de valores pessoais e sociais porque não são intrapsíquicos, isto é, não são propriedades da psique dos indivíduos. Em lugar disso, são conhecidos por meio de metas, de normas e de culturas estabelecidas dentro das instituições ou organizações¹³.

Em resumo, pode-se dizer que existem diferentes níveis nos quais os valores podem ser avaliados. A escolha do nível apropriado vai depender muito do propósito da análise. O

QUADRO 7.1 Sistemas de valores

Diferentes valores fazem parte da nossa estrutura cognitiva e emocional, expressando diferentes tipos de motivação. Quando pensamos em um valor particular, geralmente não pensamos nos demais valores. Mas quando agimos, nosso comportamento é de fato um resultado que reflete um balanço relativo de todos os valores que guiam a ação de acordo com os contextos diferentes. Para melhor entender os valores é importante olhar para a forma como eles são priorizados pelas pessoas. Os valores não são importantes por si próprios, mas como parte de uma “arquitetura” de escolhas e influências. Um “sistema de valores” é uma expressão usada para organizar as diferentes prioridades dadas a distintos valores. Podemos considerar que a estrutura do sistema de valores humanos pode ser a mesma, embora pessoas possam ser diferentes em termos das prioridades que elas dão a distintos valores.

Dentro desse contexto, os sistemas de valores são caracterizados pela existência de uma ordem de prioridades entre os valores e por certa estabilidade e previsibilidade nessa relação hierárquica entre eles. As pessoas podem diferir na organização dinâmica de suas prioridades de valores, mas espera-se um mínimo de estabilidade entre eles para que possamos caracterizar um “sistema de valores”.

É interessante notar que sistemas de valores são permeados por laços de afetividade. Tais laços produzem objetivos motivacionais que orientam a priorização de valores, pois as pessoas podem buscar fortalecer determinados tipos de emoção ao hierarquizar um ou outro valor.

foco da discussão vai determinar se os valores a serem avaliados serão os pessoais, os sociais ou os institucionais/organizacionais.

FUNÇÕES DOS VALORES

Uma característica essencial dos valores é que eles podem servir várias funções¹⁴. Isto é, eles podem ser úteis para a obtenção de determinados fins.

Uma primeira função dos valores é o estabelecimento de padrões e critérios sociais sobre o que é desejável. Como tal eles podem ser importantes para a configuração de nossas opiniões em questões sociais, políticas ou religiosas. Podem ser usados para que possamos avaliar e julgar aos outros ou a nós mesmos. Desse modo, valores podem ser vistos como um “padrão de valor”. Por essa razão, são peças centrais no diálogo como elemento de convencimento e persuasão das outras pessoas, influenciando a formação de crenças, atitudes e comportamentos.

Uma segunda função dos valores é servir como guia da conduta dos indivíduos. Como “guias”, eles não determinam, mas apenas influenciam e motivam a ação dos indivíduos. Os valores podem, dessa forma, representar objetivos sonhados ou desejados e, como tal, podem explicar parte do comportamento das pessoas. Sistemas de valores, por refletir diferentes prioridades atribuídas aos distintos valores, ajudam as pessoas a escolherem entre alternativas e tomarem suas decisões finais sobre o que fazer e como agir. O mesmo vale para valores organizacionais ou institucionais. Sendo assim, influem na configuração da ordem social particular de determinada sociedade.

Uma terceira função dos valores é de natureza psicológica: eles podem nos ajudar a racionalizar, a entender diferentemente situações que vivemos, ajudando a melhorar e a manter nossa autoestima. A racionalização é importante como um mecanismo de defesa psicológica e precisa de valores como uma base

racional de autojustificação.

Essas três funções principais dos valores, quais sejam, de padrão de julgamento, guia de conduta e racionalização, podem ser vistas separada ou conjuntamente em ação, como por exemplo, em situações de conflito nas quais as pessoas têm que julgar se os valores expressos pelos outros são persuasivos ou não, decidindo posteriormente que ação tomar (por exemplo, decidindo agir independentemente, com respeito, educadamente, ou não) e como entender o que passou (por exemplo, um comentário impiedoso de um amigo pode ser racionalizado como uma expressão de sinceridade).

DURAÇÃO E PERMANÊNCIA DOS VALORES

Valores, e as prioridades que damos a eles, não são nem totalmente estáveis nem totalmente instáveis. Se fossem totalmente estáveis qualquer mudança de valores seria completamente impossível. Se fossem totalmente instáveis não haveria nenhuma possibilidade de persistência e transmissão de valores. Valores possuem algum grau de permanência e estabilidade que é importante para a caracterização de personalidades e padrões de socialização¹⁵ mas são dinâmicos.

Valores podem ser desejáveis em termos absolutos, mas uma vez integrados fazem parte de um sistema de valores e suas prioridades podem ser relativas. Por isso se pode dizer que os valores têm um caráter duradouro do ponto de vista absoluto (por exemplo, é desejável que sejamos sempre honestos, não somente de vez em quando), mas relativo segundo sua priorização na hierarquia de valores.

Valores e prioridades podem mudar de acordo com a faixa etária, fases da vida e envelhecimento físico. Valores são inicialmente aprendidos, quando se é criança, mas à medida que são encontradas novas situações sociais, como por exemplo, na adolescência, novos valores se tornam importantes, competindo por um

melhor espaço na hierarquia de valores dos indivíduos. Também é possível que as pessoas se tornem mais conservadoras quando se tornem pais/mães, com maior foco na organização e um menor foco no hedonismo. Valores e suas prioridades podem ser assim vistos como duradouros, embora mutáveis. Isso porque, quando as circunstâncias das pessoas mudam, seus julgamentos de valor podem mudar também.

INTENSIDADE DOS VALORES

Alguns valores são mais “intensos” que outros quando são considerados mais importantes dentro do processo de formação de uma hierarquia de valores. Portanto, a intensidade de um valor é manifesta na sua priorização quando da formação ou mudança de sistemas de valores. Dentro da visão transcultural de valores, eles se integram de alguma forma em um sistema organizado, dentro do qual alguns valores são ordenados em oposição ou semelhança a outros. Isso quer dizer que a importância relativa dos valores, e conseqüentemente seus diferentes graus de intensidade, depende de como os diferentes valores são comparados e ordenados aos demais.

OUTRAS CARACTERÍSTICAS DOS VALORES

Valores são crenças, concepções, e como tal não estão em objetos, mas nas mentes das pessoas, ou consolidados em hábitos, normas, culturas e instituições. Mais do que isso, valores tratam daquilo que é desejável (em contraposição a preferências que tratam daquilo que é desejado). Além disso, valores são transituacionais, isto é, são princípios gerais que vão além de ações ou situações específicas. Por exemplo, a honestidade é um valor que pode ser relevante independentemente do contexto que trata, pois pode ser importante para diversos contextos, tais como, no trabalho, no esporte, na política, na família ou entre amigos.

Valores são quase sempre tratados como elementos positivos¹⁶. O que muda é o grau de

prioridade que as pessoas atribuem a eles. Um valor positivo pode ser desprezado por uma pessoa. Nesse caso, temos o oposto do valor, mas não um valor negativo em si.

É interessante notar que o conceito de valores é mais geral que o conceito de “valores morais”, pois esses últimos tratam principalmente do comportamento dos indivíduos, e não incluem necessariamente valores que tratam de considerações sobre o quão desejável podem ser determinados fins e suas conseqüências, sem estarem ligados a situações específicas como no caso dos valores morais.

VALORES, ATITUDES, NORMAS E COMPORTAMENTOS

Muitas vezes os termos “valores”, “atitudes”, “normas” e “comportamentos” são tratados de forma semelhante¹⁷. Ao não diferenciar os temas, perdemos a cadeia de antecedentes diretos e indiretos do comportamento humano cuja origem encontra-se nos diferentes sistemas de valores. A compreensão dos distintos conceitos e elos é importante não apenas conceitualmente, mas principalmente em termos práticos, em que podemos pensar diferentes dinâmicas de atitudes, normas e comportamentos.

Como já foi dito, o termo “valores” trata de crenças, que são abstratas, pois refletem princípios gerais de conduta que podem ser aplicados em várias situações. Por outro lado, o termo “atitudes” é usado para situações particulares e concretas, nas quais se observa com mais especificidade como determinado valor aparece em certo contexto ou situação. Desse modo, as atitudes incorporam os resultados das experiências e atributos pessoais dos indivíduos em suas particularidades.

Enquanto um valor trata de uma única crença sobre um estado desejável, uma atitude considera um conjunto de crenças sobre uma situação ou objeto específico¹⁸. Além disso,

atitudes são situacionais – em contraposição com os valores, que são transituacionais – isto é, atitudes dependem da caracterização de uma situação específica. São poucos os valores que uma pessoa tem, mas ela pode ter muitas atitudes, pois essas variam de acordo com situações ou objetos específicos. Também vale mencionar que enquanto um valor constitui um padrão, uma atitude não. Por tudo isso, valores ocupam uma posição muito mais central na personalidade de uma pessoa ou de uma organização, enquanto atitudes podem ser mais dinâmicas, diversas e heterogêneas.

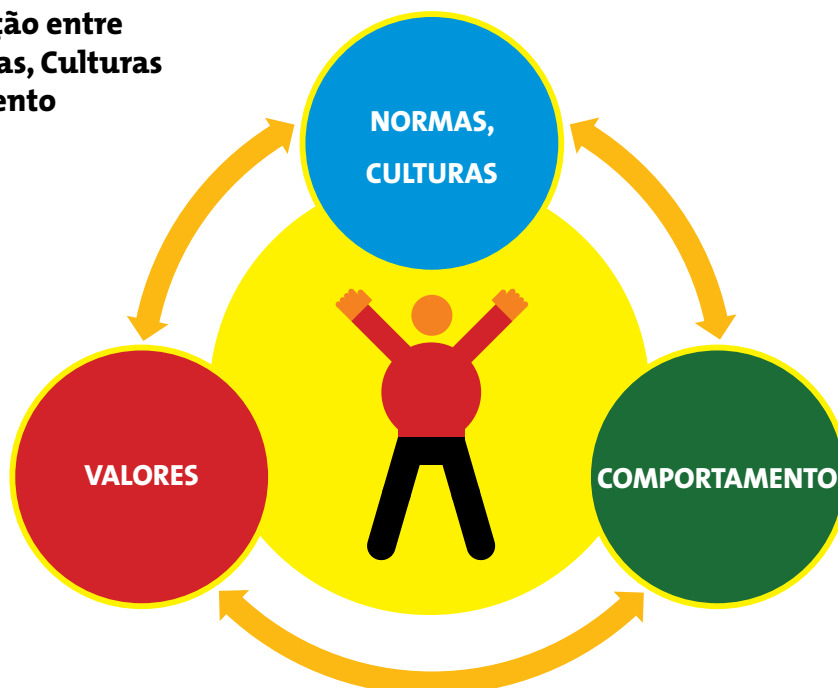
Valores são também diferentes de normas (sociais). Eles podem ser mais gerais do que normas, pois tratam tanto de modos de comportamento quanto dos fins gerados por eles. Similarmente a atitudes, normas também dependem das características específicas de uma situação. Nesse sentido, uma norma é uma prescrição de como se comportar de determinado modo em uma situação específica. Quando tratamos de normas sociais, vale também mencionar que enquanto um valor é intrapsíquico, uma norma é externa as pessoas

e, muitas vezes, consensual.

Por fim, cabe mencionar que comportamentos diferem de valores, pois são constituídos por ações observadas, que podem ser positivas, tais como conversar com os amigos, tratar bem colegas de trabalho, ler para seus filhos etc. ou negativas, como agredir pessoas de forma física ou psicológica, estacionar em lugar proibido, “colar” em provas etc. Comportamentos podem ser influenciados por normas, culturas e valores. A associação entre eles segue vários passos (ver Figura 7.1):

1. Valores não influenciam comportamentos apenas diretamente, pois aqueles são também consolidados em normas e culturas, que por sua vez afetam comportamentos escolhidos.
2. Valores formam sistemas de valores, que moldam atitudes, que por sua vez influenciam comportamentos.
3. Comportamentos influenciam valores, pois estes não são aprendidos com discursos ou de memória, mas sim a partir da prática, da observação e do exercício de comportamentos¹⁹. Essa lição é fundamental para a formulação de políticas de valores direcionadas à reformulação

FIGURA 7.1 • A relação entre Valores, Normas, Culturas e Comportamento



de práticas e vivências que influam na formação de valores.

É interessante observar também nessa relação a possibilidade da existência de conflitos dentro e entre essas diferentes dimensões. Pelo fato de os valores serem mais centrais em relação ao autoconceito e à autoestima das pessoas, são mais estáveis e os que menos mudam em situações de conflito. É mais fácil que as atitudes e condutas das pessoas, que são mais variadas e dependentes de diferentes contextos, se modifiquem para restabelecer a coerência entre valores e comportamentos. Nem sempre somos conscientes dos valores que possuímos, o que torna mais difícil o processo de ajustamento dos valores a novas situações e circunstâncias. Isso pode explicar o porquê de as pessoas frequentemente não se comportarem de acordo com seus valores prioritários. Para se ajustar aos seus conflitos de valores, tomam atitudes que podem depender, por exemplo, mais do contexto do que daquilo em que acreditam. De qualquer modo, é importante reconhecer a existência de conflitos potenciais entre valores e comportamentos e entre diferentes valores.

Em uma visão mais completa do processo

de interação entre valores, normas, culturas, atitudes e comportamentos (Figura 7.2), deve-se notar que a passagem de valores para normas e atitudes é fundamentalmente marcada pelo contexto cultural no qual os indivíduos vivem e que dão sentido aos valores como guias práticos gerais para a vida. Também é importante remarcar que comportamentos não são inteiramente explicados pelas normas, atitudes e valores (direta e indiretamente), mas que possuem suas próprias dinâmicas. Isto é, práticas influenciam e são influenciadas por novas práticas independentemente de uma racionalização ou incorporação das mesmas em normas, atitudes ou valores.

Outra maneira de conceber a interação entre esses diferentes conceitos é em relação aos seus diferentes níveis. Enquanto valores tratam de termos mais *macro*, comportamentos referem-se a questões *micro*, com o universo de questões sobre atitudes, normas e culturas caracterizando problemáticas tipicamente *médio*. Esta distinção em termos de níveis é relevante porque representa diferentes possibilidades de atuação e entendimento da cadeia de influência dessas construções.

FIGURA 7.2 • O modelo completo de valores a comportamentos

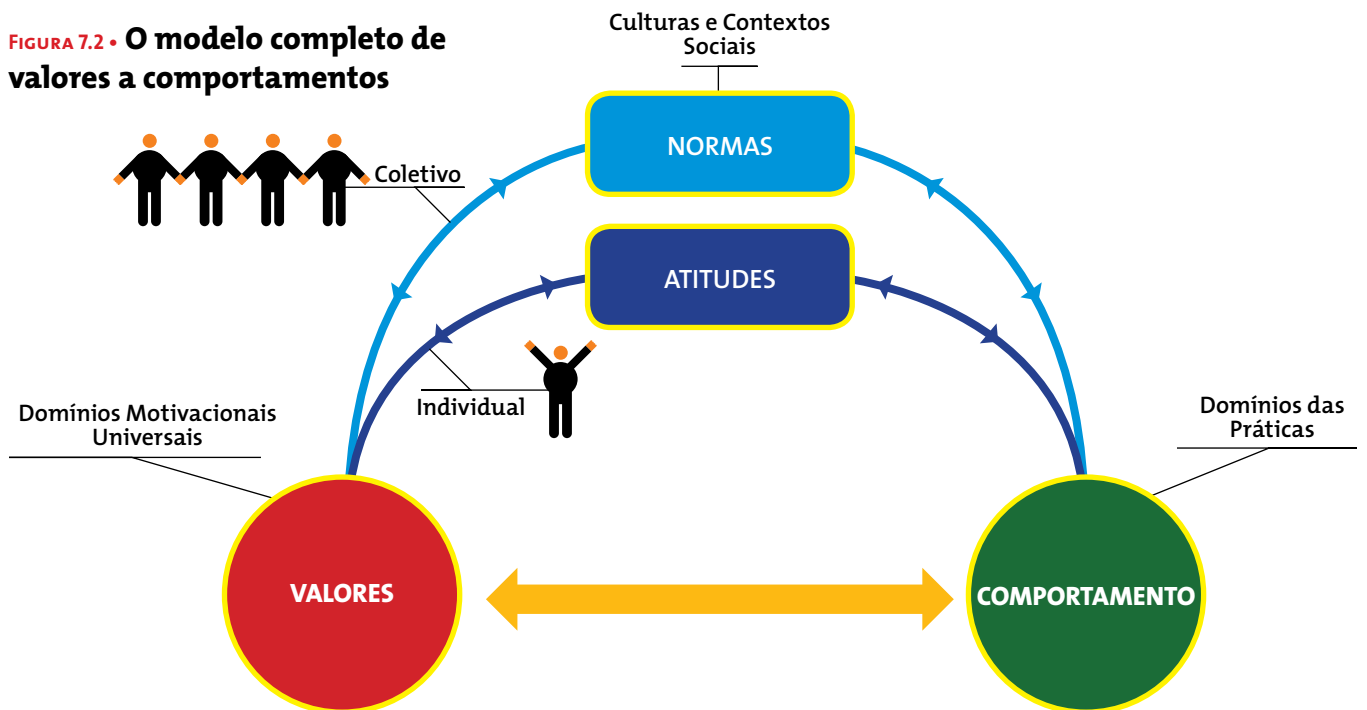
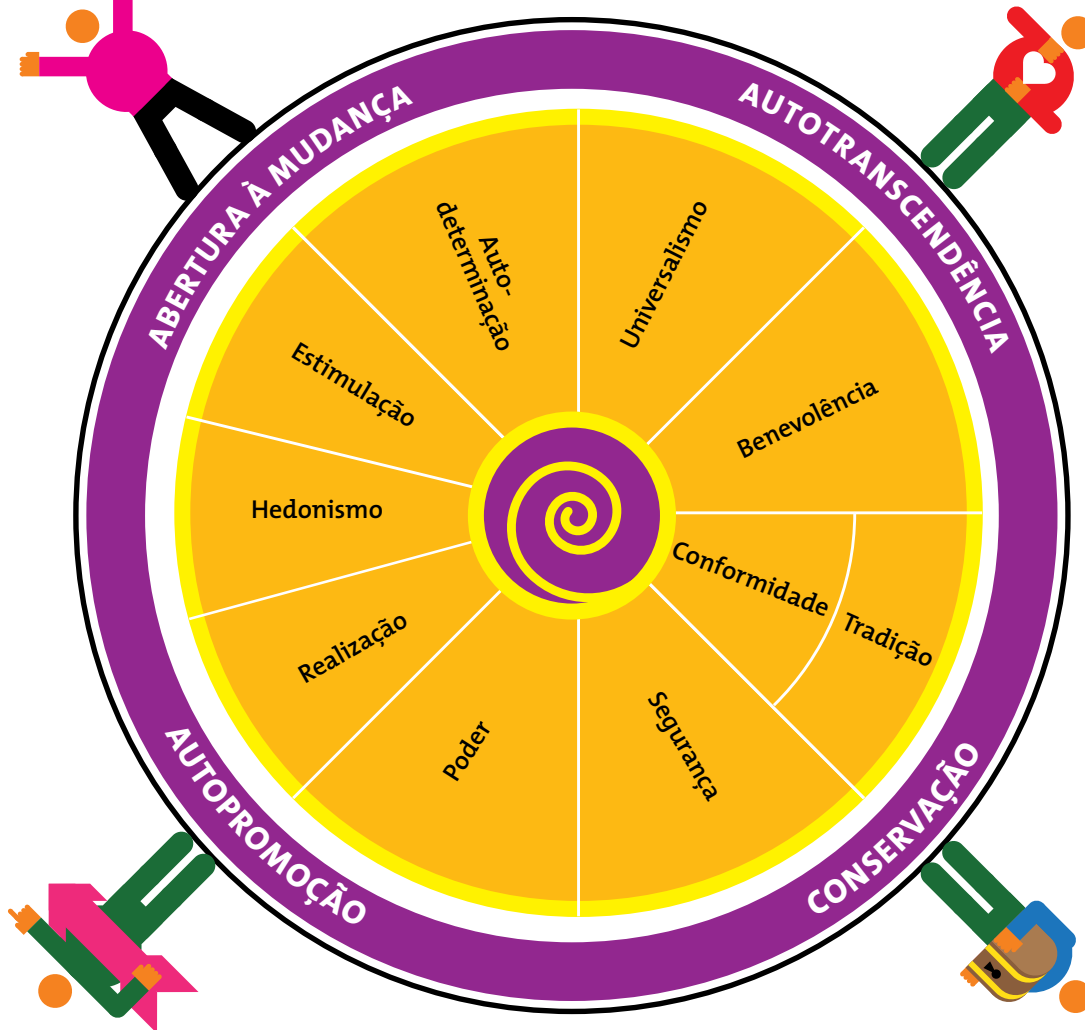


FIGURA 7.3 • Valores como tipos motivacionais²¹



Fonte: Schwartz e Boehnki, K. (2004) "Evaluating the Structure of Human Values with confirmatory factor analysis", *Journal of research in Personality*, 38, pp 230-255

VALORES: DIMENSÕES PRINCIPAIS E ESTRUTURA

Quando consideramos as dimensões motivacionais que estão por trás dos valores, podemos tentar categorizá-las em tipos universais²⁰. Isso não quer dizer que todas as pessoas tenham os mesmos valores, pois a importância relativa que cada indivíduo dá a cada valor é diferente. Além disso, os valores podem ter manifestações contextualizadas diferentes de acordo com culturas

distintas etc. O esforço na busca de uma estrutura para valores se refere à tentativa de sistematizá-los em grupos, representando diferentes tipos de valor que as pessoas podem ter. Nesse contexto, a chave para essa sistematização está baseada em uma série de análises dos conflitos e compatibilidades entre diferentes valores. Assim, tipos de valores similares devem ficar próximos, e tipos de valores que são diferentes, devem ficar em dimensões opostas e distâncias máximas.

TABELA 7.1 • Tipos Motivacionais e Valores

	Tipos Motivacionais de Valores Universais	Exemplos de Valores
	AUTODETERMINAÇÃO: independência, criatividade e liberdade	Independência, liberdade, curiosidade, escolha das suas metas, auto-respeito, auto-confiança
	UNIVERSALISMO: compreensão, apreço, tolerância e atenção com o bem-estar de todas as pessoas e natureza, mesmo as que não conhece	Tolerância, igualdade, proteção ao meio-ambiente, justiça social, mente aberta, harmonia interior, preocupação com os mais fracos, não à guerra e aos conflitos, sabedoria
	BENEVOLÊNCIA: interesse no bem-estar das pessoas próximas com quem se tem contato freqüente	Honestidade, sinceridade, disposição de perdoar aos outros, ajuda, não-rancoroso, amizade, responsabilidade, lealdade
	TRADIÇÃO: respeito e aceitação dos costumes e idéias dadas pelas culturas ou religiões tradicionais	Humildade, devoção, honra aos pais e mais velhos, vida espiritual, moderação, cumprimento de deveres
	CONFORMIDADE: seguimento a normas sociais e expectativas, contenção das ações para não incomodar ou ferir os outros	Polidez, obediência, bons modos, auto-disciplina, respeito
	SEGURANÇA: estabilidade e harmonia na sociedade, relações interpessoais e pessoais	Idoneidade, segurança familiar e nacional, ordem social, sentido de pertencimento, saúde, limpeza
	PODER: status social, controle sobre pessoas e recursos	Autoridade, riqueza, reconhecimento social, preservação da imagem pública, direito de comandar
	REALIZAÇÃO: sucesso pessoal resultado de competência segundo critérios sociais	Ambição, êxito, influência, inteligência, competência
	HEDONISMO: prazer e gratificação sensual para si mesmo	Prazer, gratificação de desejos, desfrutar a vida (comida, sexo, lazer, etc)
	ESTIMULAÇÃO: entusiasmo, novidade e desafios na vida	Audácia, vida excitante e variada, experiências estimulantes

Dentro do Modelo de Valores de Schwartz, que constitui a grande referência na psicologia social contemporânea no tratamento de valores, as principais dimensões, ou tipos motivacionais (ver Figura 7.3), são definidos em função das condições básicas necessárias para a existência humana, como:

- necessidades biológicas;
- requisitos para interação social coordenada;
- demandas para sobrevivência do grupo.

Os valores que estão em conflito seguem em direções opostas a partir do centro do diagrama em função de dois eixos principais:

1. abertura à mudança *versus* conservadorismo (será que as pessoas enfatizam mais as novas oportunidades ou a ordem?);
2. autopromoção *versus* autotranscendência (será que as pessoas focam mais em resultados individuais ou sociais?).

Dez valores, entendidos como tipos motivacionais, são distribuídos ao longo desses dois eixos principais. A vantagem do uso dessa categoria de tipos motivacionais é que ela permite uma grande variedade de manifestação de valores, como ilustrados pela Tabela 1.

Resumidamente, pode-se caracterizar essa estrutura de valores como: i) universal; ii) entendida em termos de tipos motivacionais; e iii) estruturada a partir de conflitos e similaridades entre valores. É importante esclarecer que os valores não são universais individualmente, mas sim as motivações que os sustentam. Os tipos motivacionais seriam estruturas latentes, isto é, potenciais, que poderiam ser realizadas por valores concretos, segundo circunstâncias específicas. Mais intuitivamente, pode-se dizer que os valores precisam ser agrupados para que se possa enxergar a relação que existe entre eles. A razão é simples: valores não são importantes isoladamente, mas em relação aos demais valores. É no balanço entre diferentes valores que atitudes e decisões são tomadas e normas sociais e culturais são estabelecidas.

VALORES DE VIDA E VALORES PÚBLICOS

A separação conceitual entre valores, atitudes, normas, culturas e comportamentos é importante por razões que não são meramente teóricas. Ela permite um questionamento fundamental sobre o papel dos valores na nossa vida e na promoção do desenvolvimento humano. Afinal, qual é o valor dos nossos valores e por que são importantes? E se de fato são importantes, é possível termos desenvolvimento humano sem a prática de valores humanos? Se de algum modo essas questões já foram respondidas quando tratamos das funções dos valores, faltou enfatizar que os valores são importantes quando eles são vividos, isto é, quando eles *efetivamente* se tornam guias de ação para nossas vidas.

Para destacar esse aspecto de efetividade dos valores, usamos a expressão valores de vida. Com ela, salientamos que valores de vida são aqueles valores que não são apenas ditos, mas que influenciam efetivamente nas ações dos indivíduos. Chamamos, assim, atenção para os hiatos que existem entre as práticas discursivas e as comportamentais. As pessoas podem dizer que respeito é um valor importante para elas. Mas o quão relevante é esse valor nas suas práticas diárias? Será que os conflitos entre valores, normas sociais e comportamentos são resolvidos na direção da integridade dos valores que as pessoas dizem ter? Ou será que os valores são princípios muito fracos e que a realidade dos comportamentos é dominada pelas suas práticas?

Essa questão não é simples, pois como vimos acima os valores não são o único fator que afeta (direta ou indiretamente) os comportamentos das pessoas. Para tal é preciso entender os “sistemas de valores” e a “estrutura de tipos motivacionais” dos valores pessoais e sociais,

assim como o papel das normas e culturas. Além disso, como valores são heterogêneos, é difícil descartar que alguém agindo sob motivações individualistas ou de autopromoção não esteja seguindo seus valores. Por essa razão, usamos a expressão “valores públicos” para destacar aqueles que são essenciais para uma convivência saudável e humanamente enriquecedora (o conceito de valores públicos é mais bem elaborado na Parte 3 deste relatório). Esses tipos de valores possuem um parentesco estreito com a perspectiva de desenvolvimento humano²², porque promovem processos e resultados que tratam de temas como educação para saber viver, humanização da saúde, redução da violência contra a pessoa, culturas organizacionais com trabalhos com mais prazer e menos sofrimento – entre tantos outros tópicos caros à agenda do desenvolvimento humano.

Mais do que isso, valores públicos estão na base de sociedades em que há condições para um maior estímulo à razão pública e um maior engajamento moral de seus cidadãos. Por sua vez a razão pública, entendida como um debate social amplo, inclusivo e democrático, é fundamental como guia para escolhas racionais e justas de políticas, estratégias e instituições necessárias para o desenvolvimento humano²³. A razão pública é também um elemento de objetividade na formação de crenças éticas e políticas.

Valores públicos são valores que contribuem para o bem comum e para a existência de vida social. Como tal, são valores que facilitam a convivência com as diferenças sociais, com a diversidade interpessoal, com a multiculturalidade, sem perder os elementos que permitam as pessoas fazerem suas escolhas individuais. É importante esclarecer que valores públicos não precisam ser padronizados ou iguais para todas as pessoas. Eles podem representar tipos motivacionais associados, por exemplo, ao universalismo e benevolência,

mas que permitam uma grande variedade de manifestações e coexistência com outros tipos de sistemas de valores.

Os valores públicos são fruto da própria convivência, práticas e consensos (mesmo que provisórios) construídos socialmente. Alguns desses valores públicos são simplesmente compartilhados culturalmente por normas (que são influenciadas pelos “valores consolidados”). Outros podem aparecer incorporados em princípios constitucionais, leis e bases contratuais, por meio do papel do Estado.

Assim, argumenta-se aqui que os valores públicos são importantes para a promoção do desenvolvimento humano²⁴. Respeito, tolerância, responsabilidade, amizade, justiça e igualdade (entre tantos outros valores que podem ser agrupados nos tipos motivacionais de universalismo, benevolência, conformidade e segurança) são fundamentais para o bem-estar e a justiça social. A seguir, esses elementos podem ser vistos na discussão sobre valores, educação e violência. No entanto, antes disso é importante tratarmos a questão de como os valores são formados privilegiando o papel da família nesse entendimento.





8

Como os valores são formados?
O papel da família

Valores de vida não podem ser ensinados ou aprendidos como simples conhecimento. O processo de transmissão e construção de valores é frequentemente mediado pelas práticas, pela observação, pelo exercício, pela reflexão crítica de práticas (próprias e dos outros). Isto é, valores não são aprendidos com discursos ou de memória²⁵. Por isso é fundamental entendermos as práticas nos contextos mais importantes de socialização dos seres humanos, quais sejam, a família e a escola. Outros contextos como as amizades (ou redes de relacionamento) ou a mídia também são extremamente importantes, mas optou-se aqui por tentar uma análise mais aprofundada daquelas primeiras instâncias de socialização, citadas anteriormente, em função dos resultados da campanha Brasil Ponto a Ponto. Sabemos que os valores não são formados de maneira eventual, mas por um processo cumulativo de experiências e reflexões marcadas pelo contexto cultural e social no qual as pessoas se desenvolvem.

No processo de formação de valores, a família desempenha um papel muito importante, uma vez que representa o primeiro ambiente de socialização que a criança conhece e em meio do qual os pais ou as pessoas que cumprem a função parental são responsáveis por estimular, transmitir, ensinar e reforçar os valores que

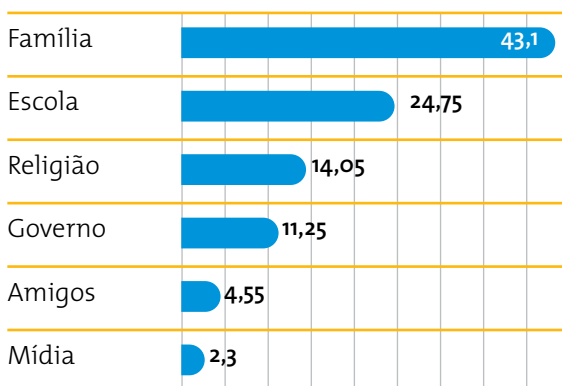
devem orientar a vida e o comportamento das crianças. Posteriormente, serão os pais que influenciarão os valores adotados na passagem da criança à fase adolescente e adulta, de forma que ela se insira na sociedade e a se desenvolva como pessoa plena e autônoma.

Na pesquisa empírica feita para este relatório (ver Capítulo 9 para resultados completos), perguntou-se para uma amostra representativa nacionalmente: “Quem tem a responsabilidade de ensinar valores?” Em primeiro lugar, com 43,1% dos votos, ficou a “família”, o que é um registro do reconhecimento de que a família é uma instância-chave de socialização para o entendimento da formação de valores (Gráfico 8.1).

Compreender a dinâmica e os determinantes da formação de valores dentro das famílias é de vital importância para ampliar o entendimento do desenvolvimento humano, uma vez que este pode ser promovido ou restringido dependendo de como se dê esse processo de construção e transmissão de valores nos filhos, que impacta nos modos de comportamento e interações sociais e, portanto, no bem-estar das pessoas. Condições que facilitem esse processo de construção de valores dentro da família aumentam a propensão a comportamentos desejáveis e propiciam uma convivência harmônica.

Em contraste, se um ambiente inadequado – caracterizado pela ausência dos pais ou pela agressividade física e moral entre os cônjuges ou com os filhos, predomina – a transmissão e construção de valores pode ser inconsistente, podendo prejudicar o desenvolvimento do indivíduo e de seus relacionamentos. Dinâmicas internas da família, como as práticas utilizadas pelos pais para educar seus filhos, podem influenciá-los tanto a comportamentos pró-sociais, relacionados à empatia, à solidariedade e à gratidão, quanto a comportamentos antisociais, como a mentira, a evasão escolar e o uso de drogas²⁶. Nesse sentido, consideramos a família como uma unidade de formação

GRÁFICO 8.1 • Quem tem a responsabilidade de ensinar valores? (%)



social que pode potencialmente moldar a estrutura de valores que uma pessoa possui, podendo também influenciar a propensão para certas atitudes e comportamentos e afetar positivamente ou negativamente seu desenvolvimento humano.

Tendo isso em conta, o desenvolvimento humano é compreendido a partir de uma perspectiva microsocia, em que os processos de expansão de capacitações podem ser influenciados por trajetórias de formação de valores pessoais, sociais e institucionais.

SIGNIFICADO E IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA

Não existe um único modo de se pensar a família. Existem diversas concepções ideológicas, políticas, sociológicas ou mesmo religiosas, cada qual com um conjunto particular de funções atribuídas que variam histórica e culturalmente. Independentemente dessa diversidade de concepções, o que se pode destacar em princípio é que a família é considerada uma das referências mais importantes da história de vida de uma pessoa no Brasil e é valorizada pelos brasileiros acima de outras realizações, como o estudo, o trabalho, o lazer e o dinheiro²⁷.

Mas, por que a família parece ser tão importante para as pessoas? As pesquisas de opinião não permitem mostrar isso com clareza, mas em entrevistas com crianças de seis a dez anos²⁸, perguntando o significado da família, encontrou-se de forma geral uma concepção de família como uma rede de cuidados, perpassando um conjunto de significados, como afeto, ajuda, companhia, sentido da vida e sustento. Assim, a percepção dessas crianças nos revela que a família é importante pelo cuidado que ela nos oferece, pelo suporte afetivo e pela rede de proteção e apoio que nela encontramos. Outras pesquisas²⁹, realizadas com jovens, adultos e idosos, também consideram a família

importante por constituir um espaço de amor e reciprocidade.

A família é considerada responsável pela proteção e pela socialização de seus membros, sustentada por laços de afetividade e/ou afinidade, organizada em torno de relações de geração e de gênero³⁰. No Brasil, até o advento da Constituição Federal de 1988, o conceito jurídico da família era extremamente limitado e taxativo, visto que o Código Civil vigente era o do ano de 1916 e somente conferia status de família àqueles agrupamentos originados do instituto do matrimônio. Assim, apenas o casamento poderia legitimar sua formação. Com a Constituição Federal Brasileira de 1988 e o Código Civil de 2002, formulou-se um novo conceito da família, que agora representa também a união estável entre o homem e a mulher e a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes, no qual se alegam que os direitos e deveres da sociedade conjugal são exercidos conjuntamente entre o homem e a mulher, enfatizando a proteção aos membros dependentes como crianças, adolescentes e idosos. A partir disso, observou-se que a entidade familiar passou a ser encarada como uma comunidade de afeto e ajuda. Assim, o entendimento do relacionamento entre os familiares ganhou uma nova roupagem, passando a ser mais aberto, democrático e plural³¹.

A família, entendida como uma rede de cuidados e afetos, possui funções importantes para garantir o desenvolvimento da pessoa, como a função biológica, psicológica e social. Como função biológica, a família vela pelos primeiros cuidados e necessidades do bebê e da criança, permitindo seu desenvolvimento físico e cognitivo adequado. A função psicológica é central à existência da família por estabelecer interações afetivas ao longo da vida de um indivíduo, essenciais como suporte para seu desenvolvimento emocional e cognitivo. A função social decorre da transmissão dos

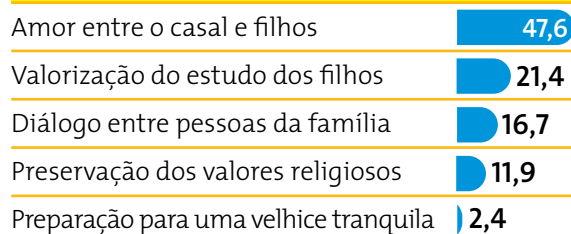
QUADRO 8.1 Valores familiares

Valores importantes para famílias aracajuanas e valores transmitidos de geração em geração

Em um estudo sobre crenças e valores com famílias residentes em ocupações não regularizadas e de menos recursos do município de Aracaju, constatou-se que apesar das restritas condições econômicas, o valor mais importante para elas é o amor entre o casal e os filhos (e não, por exemplo, a realização material), seguido da valorização da educação dos filhos (Gráfico A). Por outro lado, o valor que essas famílias aracajuanas consideram mais importante de ser transmitido de geração em geração é a honestidade (ver Gráfico B), seguido da importância dos estudos e o cuidado com os mais velhos.

GRÁFICO A • Valores importantes para as famílias (%)

ARACAJU

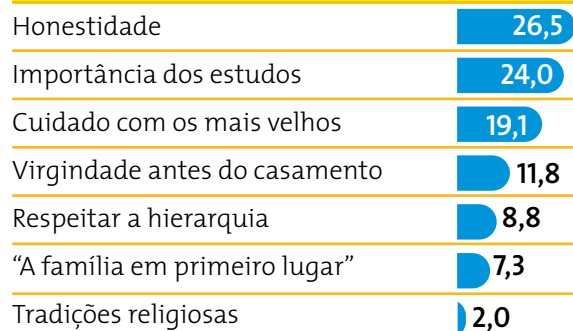


Fonte: Vargas, Marlizete. Valores familiares e concepções de causas e consequências da violência em famílias de Aracaju. Mimeo. Texto de Apoio ao Relatório de Desenvolvimento Humano Brasileiro, PNUD, 2009

Nota: Levantamento realizado em 2009 com uma amostra de 174 famílias residentes em ocupações não regularizadas do município de Aracaju/SE. Mais de 50% destas famílias tem uma renda familiar de 1 até 2 salários mínimos. Por outro lado, o valor que essas famílias aracajuanas consideram mais importante de ser transmitido de geração em geração é a honestidade (ver Gráfico B), seguido da importância dos estudos e o cuidado com os mais velhos.

GRÁFICO B - ARACAJU • Valores transmitidos de geração em geração (%)

ARACAJU



Fonte: Vargas, 2009, obra citada

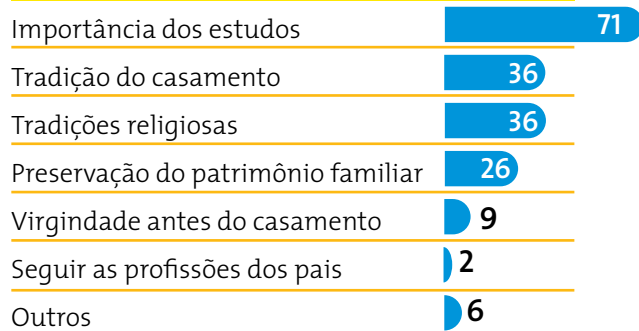
Nota: Levantamento realizado em 2009 com uma amostra de 174 famílias residentes em ocupações não regularizadas do município de Aracaju/SE. Mais de 50% destas famílias tem uma renda familiar de 1 até 2 salários mínimos.

Valores transmitidos em famílias paulistas

Em uma pesquisa com famílias paulistas observou-se uma maior importância na transmissão de geração em geração do valor dos estudos, seguido das tradições do casamento e tradições religiosas³⁶.

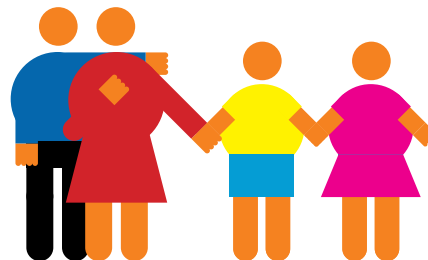
GRÁFICO C • Valores transmitidos de geração em geração (%)

SÃO PAULO



Fonte: Cerveny e Berthoud, 1997, obra citada

Nota: Levantamento realizado em 1996 com uma amostra de 1.105 famílias paulistas de classe média.



padrões culturais, educação de valores e princípios de vida e de convivência³².

A família como instituição caracteriza-se por ser dinâmica e estruturalmente diversa, a qual, ao passo das transformações sociais, econômicas e políticas, vem adaptando-se e configurando-se entre distintos tipos e modelos, como os casais com ou sem filhos, a família monoparental formada por qualquer dos pais e o(s) filho(s), entre outras. Mesmo com a gama e pluralidade de formas e tipos com que a família tem se manifestado atualmente, ela identifica-se como um fenômeno universal e histórico, que sustenta uma herança de gerações através do tempo e que permite, a partir de suas vivências e práticas internas, a construção e transmissão de saberes, hábitos, tradições e valores de vida³³.

Apesar das transformações estruturais pelas quais as famílias vêm passando³⁴, elas continuam como uma referência na história de vida dos indivíduos. O ponto central é a carga de afetividade gerada pela família³⁵, que permite aos pais certa influência, pelo menos inicial, na formação dos valores dos filhos. É importante notar que a mesma família que dá afeto pode também ser um fator de risco para seus membros, podendo apresentar práticas negativas como o maltrato físico e psicológico, a negligência, as brigas, as normas inconsistentes, a indiferença e a insegurança, com impacto direto sobre a formação de valores dos mesmos. Fatores externos, como o contexto social no qual a família atua, podem também afetá-la, como a falta de oportunidades de trabalho, ou uma provisão insuficiente (qualitativa e quantitativamente) de bens públicos, como saúde, segurança pública e educação. É preciso reconhecer esses fatores de risco que as famílias enfrentam para que se possam incentivar suas funções de proteção e afeto como ambientes adequados para a formação e transmissão de valores de vida.

TRANSMISSÃO E FORMAÇÃO DE VALORES DE VIDA

As pessoas, quando nascem³⁷, e à medida que se socializam e se desenvolvem, vão adquirindo, aprendendo e escolhendo os valores e padrões de vida em processos mediados tanto pela família quanto por outras esferas de socialização. Conforme aumentam suas interações com agentes externos, como amigos ou professores na escola, o indivíduo vai ampliando, reforçando, mudando e adaptando seu repertório inicial de valores de vida, construído e transmitido originalmente pela família.

A formação e aprendizado de valores que começa na infância são moldados por meio de um processo denominado “socialização”, que se refere à maneira pela qual o indivíduo é assistido na aquisição de valores e de habilidades necessárias para funcionar adequadamente como membro do seu grupo social. Esse processo é caracterizado, na maioria das vezes, como não consciente, e permite, pelas interações entre seus membros, que as crianças e adolescentes assimilem e internalizem conhecimentos, hábitos, atitudes, valores e normas sociais, passando a distinguir o estilo de adaptação ao ambiente social ao longo da sua vida.

Nesse processo de socialização ou formação de valores podemos distinguir vários aspectos. Primeiro, existem diversos agentes de socialização que podem influenciá-lo, incluindo os pais, irmãos, professores, amigos, grupos de convivência, como coletividades religiosas ou ideológicas e a mídia, porém, são os pais ou as pessoas que assumem o papel parental que exercem maior “potencial de influência” na formação de valores³⁸. Esse potencial de influência parental ocorre por diversos motivos, entre eles por se tratar das primeiras pessoas de contato com as quais se estabelecem relações de maior afetividade, por contar com maior tempo e oportunidade de compartilhamento com a criança e pela maior autoridade para monitorar

e corrigir suas ações³⁹. Segundo, devemos considerar que a estrutura de valores que os pais apresentam para seus filhos é impregnada pela cultura local, o que condiciona o sistema de valores que os filhos acabam adotando. Terceiro, e considerando que há outros agentes de socialização que intervêm na adoção de certos valores, devemos ter presente que o padrão de influência da família sobre os filhos muda conforme o ciclo de vida: da infância à adolescência e à fase adulta⁴⁰. Crianças, pelo menos no início, se adéquam mais facilmente às vivências e influência dos pais. Esse padrão muda radicalmente já na pré-adolescência e adolescência, momento em que a busca pela independência e ampliação da influência dos demais círculos de socialização (como o círculo dos colegas e amigos) gera novas vivências com impactos diretos sobre a formação de valores dos indivíduos.

Portanto, a socialização de valores deve ser vista como um processo amplo, de compartilhamento de informações e experiências entre as famílias, e que pode operar com as crianças e adolescentes também influenciando sobre os valores dessas mesmas famílias⁴¹. A socialização é em grande parte um produto da interação entre pais e filhos, permitindo uma construção diária dos sujeitos psíquicos e sociais que levam a uma constante redefinição das prioridades valorativas de cada membro da família. Ser pai e filho (e mãe e filha) é uma construção e não uma condição dada, nem imediata, do ponto de vista da socialização dos valores.

O processo de formação de valores pode também ser caracterizado por um aspecto de conteúdo e outro de forma. O conteúdo diz respeito ao que é transmitido ou construído, ou seja, aos valores que são inculcados e/ou formados e que dependem das concepções dos pais e da estrutura de valores dominante no contexto sociocultural. Por outro lado, a forma tem a ver com os estilos parentais de criação ou clima emocional que permeia a socialização,

bem como às práticas e mecanismos usados pelos pais para regular a conduta e transmitir a estrutura de valores. Essas práticas podem ser de disciplina, controle de comportamentos indesejados e imposição de limites⁴². Neste ponto, é importante mencionar que mais do que o conteúdo de valores, são os estilos e as práticas parentais que têm maior impacto na socialização das crianças e, conseqüentemente, sobre o sistema de valores e a conduta social adotada por elas⁴³.

Mais do que o conteúdo dos valores são os estilos e as práticas parentais que têm maior impacto na socialização das crianças e, conseqüentemente, sobre o sistema de valores e a conduta social adotada por elas.

A socialização que inicia no meio da família é muito importante, porque determina várias qualidades da criança, tais como o desenvolvimento da autorregulação da emoção, do autoconceito, do pensamento crítico e do comportamento. Também determina o modo e a disposição com que as crianças internalizam e estruturam os valores apresentados pelas figuras de autoridade⁴⁴. Assim, é no processo de socialização no meio da família que a criança recebe as primeiras instruções normativas de como se comportar e se relacionar e, a partir disso, começa a identificar o outro, a si mesmo e a definir sua própria estrutura de valores. Desse modo, a socialização e a formação de

valores procura fazer com que o sujeito adquira autonomia, de maneira a se comportar de acordo com os padrões sociais inculcados, tomados pelo indivíduo como adequados.

Cada ser humano é, ao mesmo tempo, um agente transmissor e receptor do conteúdo de valores. Esse processo envolve a transferência de informações e vivências, bem como a internalização ou assimilação por parte dos receptores. Fala-se de “internalização” quando o indivíduo assume como próprios os valores e atitudes que lhes foram apresentados, passando a constituir motivações internas e não externas com respeito aos valores e comportamentos aceitáveis na sociedade⁴⁵. É a partir desse conjunto inicial de valores já constituídos dentro da sociedade e da cultura que os indivíduos passam a redefinir e reorganizar valores posteriores, afetando a sua própria percepção da realidade.

É importante mencionar que, sob esta ótica, a transmissão e a internalização de valores não se dá de forma exata ou uniforme entre as pessoas envolvidas, pois o que é transmitido pode ser assimilado distintamente e transformado de geração em geração. Não se pode afirmar, portanto, que os valores que os pais desejam transmitir sejam os mesmo que os filhos adotam. Os valores adquiridos podem ser similares aos dos pais, mas não idênticos. Pode-se dizer que os valores humanos, mesmo tendo caráter duradouro, estão sujeitos a mudanças no processo de transmissão na medida em que são adaptados e reinventados pelas novas gerações. Mas eles são o ponto de partida.

Mas como os valores e normas de convivência são formados em primeiro lugar? A formação dos valores se origina em um processo interligado do desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança, mediado pelas experiências e interações afetivas com os pais ou responsáveis. Pode-se dizer que esse processo começa com os sentimentos, com formas de afetividade, que avaliam as experiências vividas como boas ou negativas, e, simultaneamente, com o desen-

volvimento cognitivo, vão se convertendo em estruturas mentais interligadas à afetividade, que são adaptáveis e acomodáveis conforme aos novos estímulos⁴⁶. Até os dois anos a criança passa por um estágio chamado sensório-motor, e os sentimentos são de caráter intuitivo e intra-individuais, ligados às percepções das experiências imediatas, como alegria, prazer, dor, tristeza, ou ligados às ações primárias, como aprender a caminhar, que pode gerar contentamento ou desapontamento, sucesso ou fracasso.

Com base nas experiências, a criança começa a sentir confiança, simpatia ou desgosto com relação aos objetos ou às pessoas. Já a partir dos 2 e até os 7 anos criança aprende, reorganiza e interioriza cognitivamente as ações vividas e alguns comportamentos normativos ditados pelos pais, como por exemplo, a obediência; paralelamente ao surgimento da linguagem, ocorre uma progressiva estruturação afetiva e os sentimentos tornam-se mais estáveis e duráveis, dando lugar aos sentimentos morais, associados ao relacionamento com as outras pessoas, como afeto, simpatia, antipatia, certo grau de reciprocidade, respeito de forma unilateral ou à figura de autoridade e obediência⁴⁷.

Nessa fase a criança é ainda centrada em si mesma e tem dificuldade em se colocar no lugar do outro. A partir dos 7 e até os 11 anos, as crianças começam a ser mais autônomas, sendo capazes de realizar operações concretas e de fazer suas próprias avaliações morais. As crianças identificam o que é desejável normativamente, desenvolvendo e interiorizando valores de respeito mútuo, de responsabilidade, reciprocidade, honestidade, honradez, justiça e de cooperação com os outros por vontade própria e não por imposição externa. Dessa forma, origina-se uma organização de valores de forma autônoma na medida em que a criança estrutura um conhecimento complexo com respeito: i) às normas morais; ii) à relação com suas ações; e iii) aos impactos sobre os outros e sobre si mesmo⁴⁸.

Já na fase dos 12 até os 15 anos de idade, os

adolescentes experimentam o último estágio do desenvolvimento intelectual, com maior capacidade de reflexão, de formulação de hipóteses e resolução de problemas. Inicia-se a definição da identidade com possíveis conflitos e surgimento de valores idealistas. Em geral, a evolução dentro desses estágios de desenvolvimento e formação de valores dependerá em parte das características particulares de cada indivíduo e do grau de estímulos e interações com o ambiente e com as pessoas, que se dá inicialmente na família.

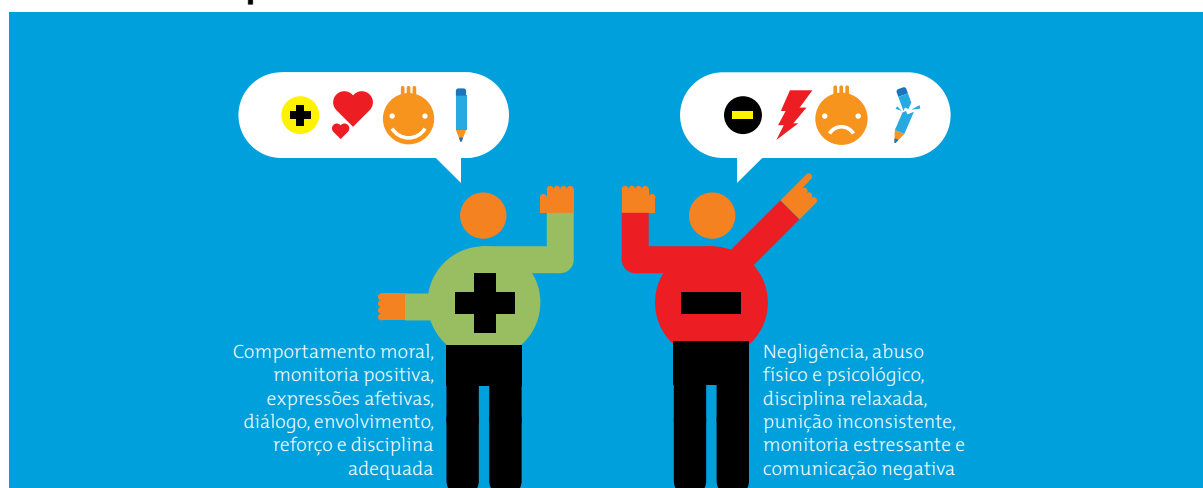
Com respeito ao papel dos pais no processo de formação de valores poderíamos pensar que tudo que as crianças necessitam é “de uma boa conversa”, mas, de fato, explicações e discursos são insuficientes para que elas assimilem valores e os transformem em “valores de vida”. Nesse processo, as vivências positivas e as interações afetuosas, resultado de práticas parentais adequadas e de um clima familiar saudável são um guia muito mais confiável. Para tanto, é necessário comunicar e ensinar os valores por meio das práticas, ou seja, pelas ações ou pelas experiências⁴⁹.

Por exemplo, se uma mãe pretende ensinar a importância de não mentir ou de ser tolerante e ter respeito pelos outros, ainda que ela converse com seus filhos sobre esses temas, é o que ela faz na prática que realmente conta para que

sua mensagem seja transmitida de forma clara e consistente. É mais difícil entender a essência e a importância de certos valores e normas simplesmente com palavras, quando o que se observa no cotidiano são ações contraditórias ao que é ensinado. Colocar em prática o que se diz com respeito a valores e normas é fundamental para a transmissão desses valores e um melhor relacionamento e convivência social.

A vivência de valores não depende somente dos estilos e práticas parentais. Ela depende também da influência do ambiente externo nas vivências e comportamentos de todos os membros da família. O desemprego ou as condições precárias de trabalho dos membros da família podem representar uma situação de estresse capaz de afetar o estado de ânimo dos pais e, portanto, o clima familiar e as práticas exercidas para criar seus filhos. Outras condições podem afetar a dinâmica familiar, tal como ter um membro da família doente e não ter acesso a um tratamento ou serviço de saúde necessário, não ter acesso a educação de qualidade para os filhos, ter precárias condições de moradia, ser vulnerável à violência e contar com espaços de lazer degradados. Podemos também incluir como influência os valores predominantes na sociedade, bem como alguns valores promovidos pela mídia.

FIGURA 8.1 • Práticas parentais



PRÁTICAS PARENTAIS NA FORMAÇÃO DE VALORES DE VIDA

Práticas parentais incluem ações, técnicas e métodos específicos usados para ensinar um determinado valor ou chamar a atenção das crianças para adotar ou corrigir certas atitudes e comportamentos. Se a meta dos pais, por exemplo, é transmitir aos seus filhos a importância do bom desempenho escolar, a prática parental apropriada é acompanhar seus filhos na realização das tarefas escolares em casa. Se o propósito é desenvolver a autoestima dos filhos, as práticas parentais devem contemplar atividades dos pais com os filhos, mostrando através dela um maior interesse pelo bem-estar deles.

As práticas parentais podem desenvolver qualidades nas crianças como, por exemplo, o não egoísmo, ao incentivá-las a emprestarem seus brinquedos, ou o bom comportamento à mesa, com o uso de expressões como “por favor” na interação com os demais. Os impactos das práticas parentais podem inclusive ser bem mais amplos, influenciando no desempenho acadêmico, na independência, na cooperação e na empatia social³⁰. Entretanto, assim como existem práticas parentais positivas, que facilitam a adoção de normas convencionadas na sociedade e comportamentos pró-sociais, também há casos em que são exercidas “práticas parentais negativas”, que podem prejudicar o aprendizado de valores e conduzir a comportamentos antissociais nas crianças e adolescentes, como vandalismo, brigas de rua, fuga de casa, evasão escolar ou agressividade. Dentre as práticas parentais negativas mais comuns podemos citar a negligência, o abuso físico e psicológico, a disciplina relaxada, a punição inconsistente e a monitoria estressante. Essas práticas serão mais bem exploradas no Capítulo 13 deste relatório. Neste momento, entretanto, fica o registro de que como os valores

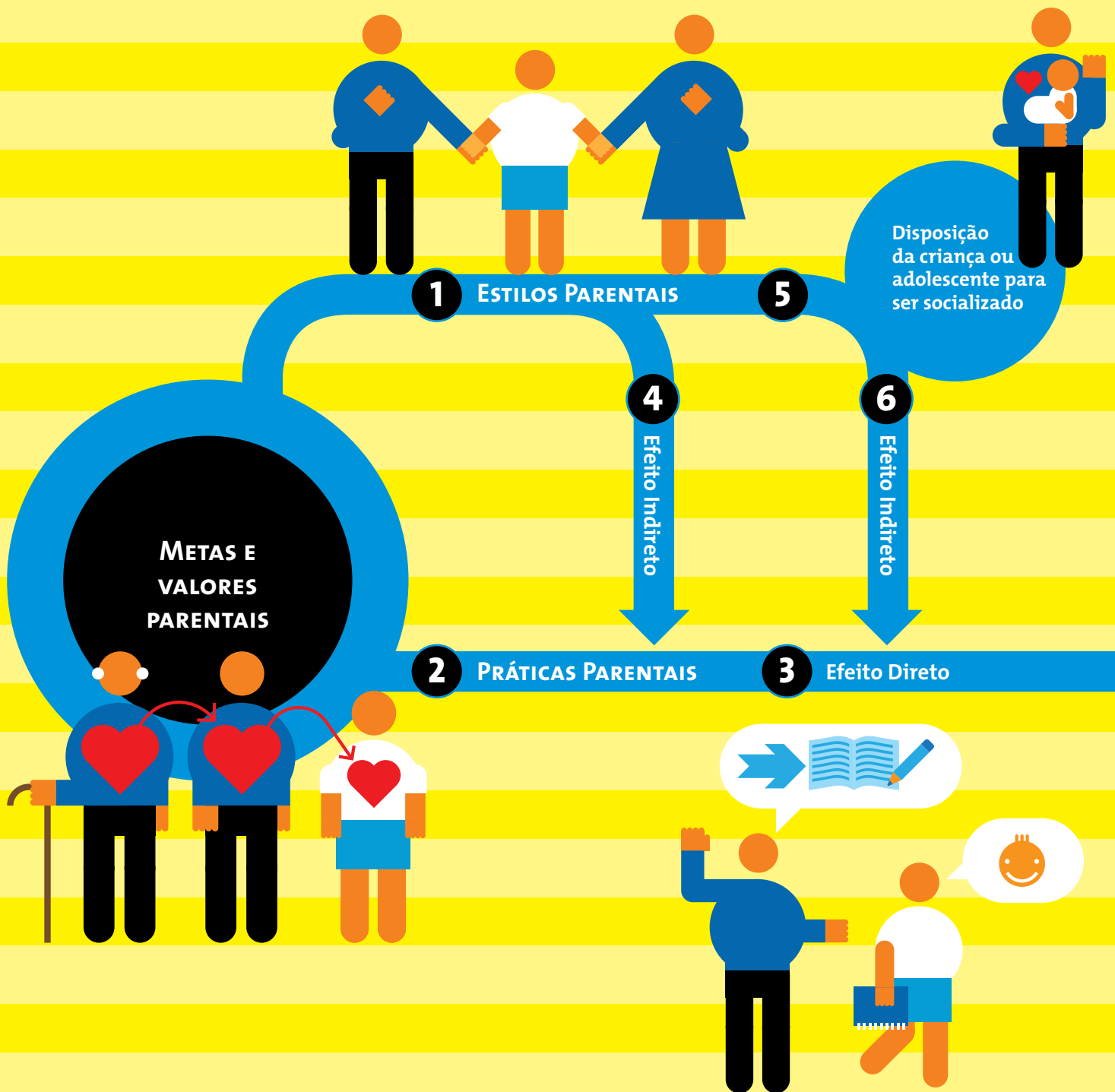
são formados por práticas, é importante que entendamos melhor a natureza das mesmas.

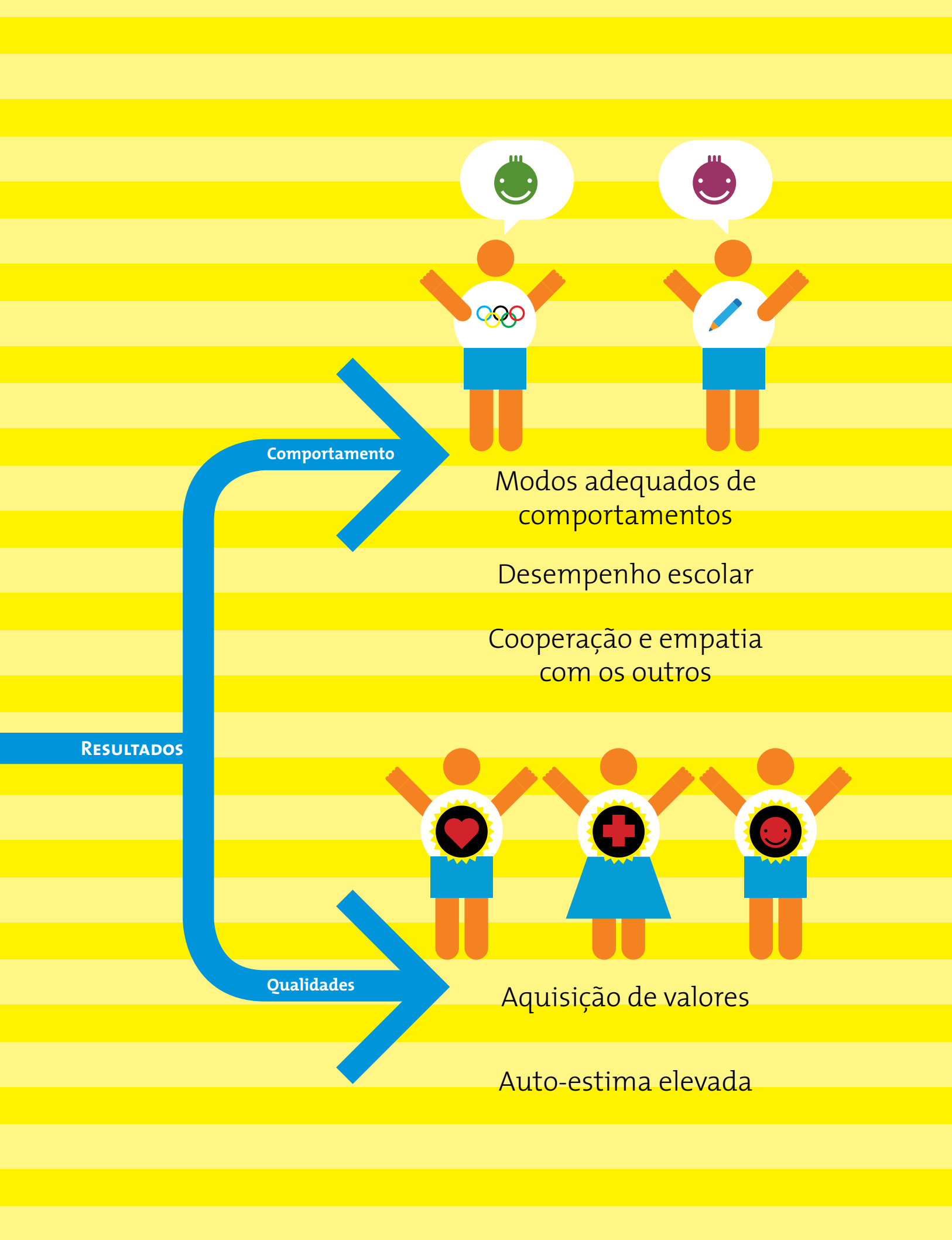
ESTILOS PARENTAIS NA FORMAÇÃO DE VALORES DE VIDA

Os estilos parentais contemplam um universo amplo de atitudes e emoções dos pais em relação aos filhos, configurando o contexto ou ambiente familiar dentro dos quais as práticas parentais ocorrem. Incluem-se os aspectos de interação e comunicação de emoções entre pais e filhos, como gestos, tom de voz, linguagem corporal e mudanças de humor. Nesse sentido, a criança é tratada como sujeito com qualidades particulares que, ao interagir com os pais, constrói o clima emocional que caracteriza as interações em meio da família. Os estilos parentais, de maneira diferente das práticas, descrevem como se criam as interações por meio de um amplo leque de situações. Entretanto, as práticas parentais são de domínio específico que remetem a determinadas ações educativas³¹.

Tanto as práticas quanto os estilos parentais são determinados pelas metas e valores dos pais, bem como pelo contexto sociocultural no qual as crianças e adolescentes são socializados (Figura 8.2, setas 1 e 2). Porém, as práticas exercem influência direta nos resultados finais, por especificarem certos valores e comportamentos (seta 3). Em contraste, os estilos parentais influenciam indiretamente o desenvolvimento da criança, à medida que determinam a efetividade das práticas parentais (seta 4) e alteram a capacidade e a disposição de assimilação da criança aos valores transmitidos (seta 5). Nesse sentido, o estilo parental condiciona o contexto no qual a socialização ocorre por transformar a natureza da interação entre pais e filhos e por moderar a influência de específicas práticas parentais sobre os resultados da criança (seta 6).

FIGURA 8.2 • Estilos parentais e impactos nas crianças e adolescentes





Os estilos parentais são definidos pela persistência de certos padrões de atuação e pelo clima gerado na interação entre pais e filhos⁵². Estes se distinguem conforme o controle parental na tentativa de socialização⁵³ sendo os seguintes:

- Participativo ou “cuidador”⁵⁴: os pais exercem cuidados e controles conjugando a empatia, a compreensão e a comunicação aberta e bidirecional com os filhos. Os pais se mostram como suporte emocional e oferecem orientações claras e consistentes. São pais exigentes, mas dão apoio e afetividade.

- Autoritário: caracteriza-se pela avaliação rigorosa do comportamento dos filhos conforme as normas estabelecidas, dando elevada punição e pouca empatia. São pais que querem comandar a vida dos filhos sem dar muito espaço para que eles tomem suas próprias decisões; são muito exigentes e não oferecem suporte emocional, o que acaba levando a um distanciamento entre pais e filhos.

- Permissivo: são pais que favorecem todos os desejos e ações das crianças sem assumir um papel orientador. Apresentam elevada afetividade e empatia, mas com baixo nível de controle e imposição de limites. Podem ser pais que, por estarem ausentes, se sentem culpáveis e pretendem compensar os filhos ou sentem medo de não serem aceitos por eles.

- Negligente: predomina a falta de interesse e envolvimento dos pais com os filhos, trato com desleixo e a insensibilidade. Os pais gastam menos tempo com a família, e existe um baixo nível de aceitação, de suporte e de controle. São pais considerados como ausentes e pouco presente na vida dos filhos.

Os estilos parentais podem ser caracterizados em função de dimensões como a responsabilidade, o grau de exigência⁵⁵ e o nível de diálogo na família. A responsabilidade contempla as atitudes de aceitação, aprovação, apoio, afeto e encorajamento. A exigência compreende as atitudes dos pais que envolvem controle e monitoramento dos filhos, bem como imposição de limites⁵⁶.

Na Tabela 8.1, a seguir, apresentam-se as qualidades de cada estilo parental.

TABELA 8.1 •

Características dos Estilos Parentais

Estilo	Dimensão		
	Responsividade / Aceitação	Exigência	Diálogo / Explicações
Participativo	↑ Alta	↑ Alta	↑ Alto
Autoritário	↓ Baixa	↑ Alta	↓ Baixo
Permissivo	↑ Alta	↓ Baixa	↑ Alto
Negligente	↓ Baixa	↓ Baixa	↓ Baixo





É possível afirmar que um desses estilos garante mais sucesso na socialização de valores do que outro? Possivelmente sim, mas não de forma determinista. O que se pode dizer é que não há fórmula única que possa ser aplicada indistintamente a todos os contextos e à criação de todos os indivíduos, devido à heterogeneidade das pessoas e também às diversas formas em que foram criados os pais. Contudo, as evidências indicam que certos estilos parentais levam a melhores resultados e competências sociais do que outros. Assim, por exemplo, estudos confirmam⁵⁷ que, enquanto o estilo participativo leva a um bom desempenho escolar, os estilos permissivos e negligentes conduzem a um baixo rendimento. De igual forma, os adolescentes criados em famílias mais participativas mostram ser mais confiantes, seguros, otimistas, com menos expectativas de fracasso em várias áreas de sua vida, com maior responsabilidade social e também apresentam menores índices de disfunção comportamental⁵⁸. A isso, talvez, possa-se atribuir o fato de o estilo participativo conciliar a afetividade e a adequada disciplina. O maior apoio, a promoção de experiências positivas, incentivos, engajamento dos pais nas atividades dos filhos, assim como a demonstração de confiança em suas capacidades e a definição de limites, criam um clima de aceitação, de autoestima, de maior

autonomia e habilidades dos adolescentes para tomar decisões e confrontar conflitos.

Crianças e adolescentes cujos pais são autoritários e negligentes tendem a apresentar comportamentos externalizantes como a mentira, agressão física e verbal, hiperatividade e atitudes desafiantes⁵⁹. Do mesmo modo, podem ter comportamentos internalizantes como o medo, a ansiedade e a depressão⁶⁰. Outros estudos⁶¹ demonstram que adolescentes com pais autoritários em determinados contextos podem apresentar um bom desempenho escolar por conta de uma disciplina rigorosa, porém, apresentando padrões de depressão, baixa autoestima e deficientes habilidades sociais. No Brasil, na cidade de Curitiba, há evidência de um predomínio de pais negligentes sobre outros tipos de estilos parentais⁶² e parece haver uma incompatibilidade entre a percepção que os filhos têm dos estilos dos pais e a própria percepção dos pais. Assim, a criança pode não estar assimilando as informações dos pais da mesma forma que eles se veem. Esse aspecto é relevante, na medida em que os pais podem achar que não estão atuando de forma negligente, enquanto os filhos sentem e percebem um estilo negligente em seus pais. Desta forma, crianças e adolescentes podem apresentar comportamentos antissociais sem os pais estarem conscientes do impacto do ambiente familiar sobre as atitudes dos filhos.

Existem pesquisas⁶⁷ com adolescentes que permitiram identificar alguns fatores que determinam o estilo parental criado na família. Assim, por exemplo, distinguiram-se os estilos parentais de acordo com a idade; o estilo autoritário e o participativo são mais associados a jovens de menor idade (13 e 14 anos), enquanto os estilos permissivos e negligentes, relacionados com adolescentes mais velhos (15 a 16 anos). Isso pode significar perda de controle dos filhos à medida que estes crescem. Por outro lado, famílias com ambos os pais trabalhando tendem a ser mais permissivas

TABELA 8.2 • Estilos parentais e efeitos em termos de valores ou qualidades adquiridas pelos filhos⁶⁸

Estilo	Valores ou qualidades que os filhos adquirem
 <p>Participativo</p>	<p>Valores de auto-direção, autodeterminação, segurança, realização, curiosidade, promove comportamentos pro – sociais como a empatia, a solidariedade e a gratidão.</p> <p>Desenvolve habilidades sociais, otimismo, boa auto-estima e auto-eficácia.</p>
 <p>Autoritário</p>	<p>Valores de conformidade, obediência. Inibe valores de estimulação e auto-direção.</p> <p>Gera filhos temerosos, apreensivos, temperamentais ou mal-humorados, vulneráveis ao estresse.</p>
 <p>Permissivo</p>	<p>Favorece valores de auto-direção como autonomia e independência.</p> <p>Inibe comportamentos pro – sociais como a solidariedade.</p> <p>Promove valores mais hedonistas e de estimulação.</p> <p>Pode gerar comportamentos rebeldes, baixo auto-controle, impulsividade, assim como atitudes agressivas e autoritárias.</p>
 <p>Negligente</p>	<p>Inibe valores de auto-direção e realização.</p> <p>Facilita comportamentos internalizantes como a depressão e o estresse.</p> <p>Promove comportamentos externalizantes como a agressividade, hiperatividade e atitudes desafiantes.</p> <p>Maior propensão ao consumo de drogas e álcool.</p>

QUADRO 8.2 Consequências dos estilos parentais

Pesquisas realizadas na cidade de Curitiba⁶³, com crianças e adolescentes entre 8 e 17 anos de idade⁶⁴, oferecem evidências sobre algumas consequências em termos de desenvolvimento social e psicológico do predomínio de determinado tipo de estilo parental na criação dos filhos.

Por um lado, foram encontrados maiores indícios de depressão em crianças cujos pais são negligentes (Gráfico A). As crianças que participaram na pesquisa responderam à questão aberta: “O que mais me deixa triste é...”, e parte das respostas ilustrou o fato de os pais não se importarem quando a criança tira notas altas na escola, ou quando tiram 9, os pais se mostram insatisfeitos, perguntando se não poderia ter sido 10, deixando transparecer à criança que seu rendimento na escola nunca é bom o suficiente. Algumas crianças também responderam que escutam da mãe palavras de desprezo sobre elas. Do mesmo modo, a maior proporção de crianças com estresse foi encontrada entre aquelas com pais negligentes, com elevado índice de interações negativas (Gráfico B).

Por outro lado, baixa autoeficácia está presente em crianças e adolescentes com pais negligentes e autoritários e alta autoeficácia em aqueles que têm pais participativos (Gráfico C). A autoeficácia consiste na autopercepção de capacidades e habilidades de organizar e programar atividades, assim como de afrontar situações desconhecidas, imprevisíveis e geradoras de estresse. A percepção de eficácia determina comportamentos, pensamentos e emoções na pessoa e influencia também suas escolhas de atividades e define quanto a pessoa persistirá diante de um desafio.

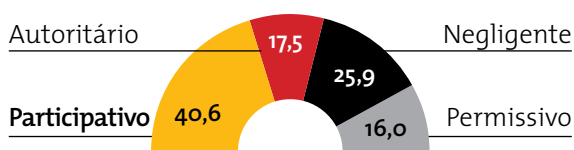
A autoestima também é muito importante para o desenvolvimento de uma pessoa, uma vez que se refere à avaliação que faz de si mesma. Contempla a visão, pensamentos e sentimentos que a pessoa tem de seu próprio valor, capacidades, competências e aparência⁶⁵. Uma autoestima elevada é encontrada em adolescentes cuja família mantém melhor relacionamento afetivo, com pais mais carinhosos e que demonstram afeto através de beijos e abraços e que elogiam e valorizam seus filhos. Uma boa comunicação familiar ajuda a manter uma elevada autoestima, com pais que escutam as dúvidas de seus filhos, dão conselhos e orientações. Entretanto, a baixa autoestima é presente em adolescentes que receberam punições inadequadas, com pais que batem e brigam por coisas de pouca importância, que costumam castigar de forma inconsistente, pais que, pelo mesmo motivo, algumas vezes castigam e outras vezes não. A baixa autoestima também é produzida quando os pais não apresentam uma comunicação positiva com seus filhos e, ao contrário, gritam, ameaçam e criticam exageradamente seus filhos. Uma boa autoestima é presente em crianças e adolescente com pais participativos, enquanto uma baixa autoestima está relacionada a pais autoritários e negligentes (Gráfico D).

Habilidades sociais, como capacidade de relacionamento interpessoal, capacidades de expressão de pensamentos e sentimentos, cooperação, entre outras, são desenvolvidas mais facilmente em crianças e adolescentes cujos pais são participativos e são menos propícias quando os pais são negligentes e autoritários (Gráfico E).

Entretanto, um lar com pais participativos e que explicam os erros e os acertos adequadamente aos filhos contribui ao desenvolvimento do otimismo nos filhos (Gráfico F). Essa qualidade é muito importante, e, quando não é desenvolvida, contribui para que as crianças e os adolescentes acreditem que os problemas são para sempre, sintam-se incapacitados de fazer novas tentativas diante desafios, desistam de novas oportunidades e sejam passivos diante as derrotas. Entre as consequências do pessimismo, podem-se destacar a depressão, a resignação e a saúde física frágil⁶⁶.

GRÁFICO A • Depressão

CRIANÇAS SEM SINTOMAS DE DEPRESSÃO (%)



CRIANÇAS COM SINTOMAS DE DEPRESSÃO (%)

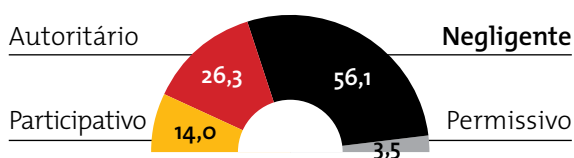


GRÁFICO B • Estresse (%)

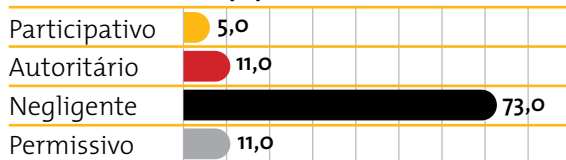


GRÁFICO C • Boa Auto-eficácia (%)

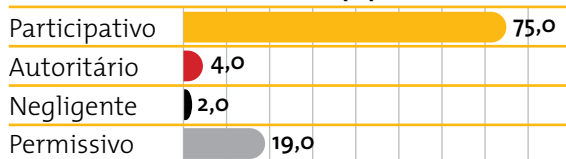


GRÁFICO D • Auto-estima Elevada (%)

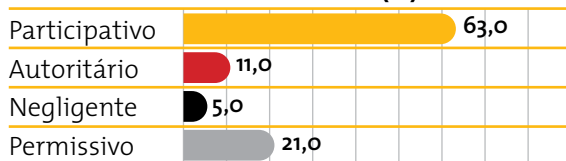


GRÁFICO E • Boas Habilidades Sociais (%)

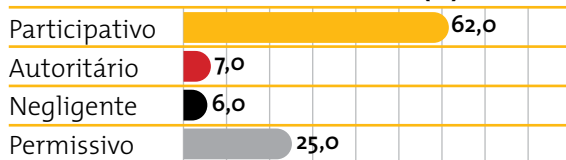
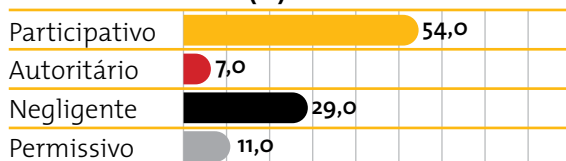


GRÁFICO F • Otimismo (%)



e menos autoritárias, enquanto famílias cujos pais contam com maior instrução têm maior probabilidade de ter um estilo participativo e menos permissivo.

Em termos de resultados nos adolescentes, o melhor desempenho escolar é encontrado naqueles cujos pais são participativos (ou cuidadores), e o pior desempenho, em adolescentes com pais negligentes. Jovens com maiores problemas de contexto familiar e atitudes negativas dos filhos com os pais são também integrados deficientemente no contexto escolar, refletindo atitudes negativas que dizem respeito à escola. Sobre o bem-estar psicológico, há maior probabilidade que adolescentes com pais negligentes e com problemas de relacionamento com eles sofram de estresse psicológico, independentemente do tipo de família à qual pertençam (pais solteiros, reconstituídos, divorciados) e das condições socioeconômicas que enfrentem. Entretanto, famílias com o estilo mais participativo apresentam menores sintomas de comportamentos internalizantes (estresse) nos filhos.

Enquanto o estilo participativo leva a um bom desempenho escolar, os estilos permissivos e negligentes conduzem a um baixo rendimento.

As evidências coletadas por esse relatório, como indicadas acima, apontam que o estilo participativo é o que produz o melhor desenvolvimento dos indivíduos, o qual inclui um bom relacionamento entre pais e filhos. Nessa relação, os pais oferecem suporte afetivo e mostram interesse pelos afazeres e gostos dos filhos, mantendo o acompanhamento escolar e a dedicação de tempo à família, bem como a definição adequada de limites e controle aos filhos.

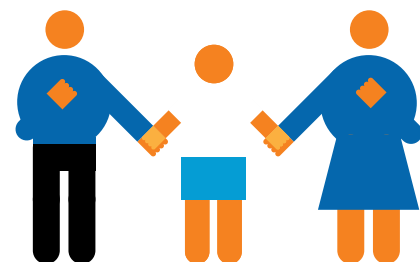
Portanto, o estilo parental participativo pode constituir um ambiente familiar mais saudável. Para promover esse estilo é necessário que os pais assumam seu papel como tal, respondendo às necessidades da criança, com maior comprometimento na educação dos filhos, demonstrando maior interesse, favorecendo o diálogo, oferecendo um suporte de afeto, auxílio e apoio. De igual forma, com um ambiente amoroso deve coexistir um monitoramento adequado, estabelecendo regras e exigindo a obediência, não por imposição absolutista, mas procurando o entendimento da criança como sujeito.

A evidência analisada acima sugere que os valores materializados em estilos e práticas parentais exercem uma influência relevante não somente sobre a escolaridade dos indivíduos, mas sobre um grande universo de dimensões importantes para a sua qualidade de vida e formação como ser humano. A família definida como uma rede de cuidados e afeto tem papel-chave, via formação de valores, na construção do desenvolvimento humano de um país. O diálogo, as expressões afetivas, monitoria positiva, disciplina adequada, reforço, envolvimento e comportamento moral devem fazer parte do florescimento dos indivíduos. Dessa forma, ainda que as famílias enfrentem possíveis desafios, podem tornar as experiências de vida muito mais gratificantes, bem como conduzir a uma adequada convivência da sociedade e expansão do bem-estar humano.

A família definida como uma rede de cuidados e afeto tem um papel-chave, via formação de valores, na construção do desenvolvimento humano de um país.

Essas mesmas famílias podem também constituir-se em um espaço de risco e privação do bem-estar das pessoas quando predomina um clima de negligência e hostilidade, ocorrendo práticas negativas como a violência física e psicológica, falta de atenção pelas necessidades físicas e emocionais, disciplina e punições inconsistentes, monitoria estressante e comunicação negativa. Este clima familiar negativo pode aumentar a propensão a comportamentos indesejados na sociedade, assim como prejudicar o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional das pessoas.

Nesse contexto, também é importante analisar os padrões e características dos arranjos familiares do Brasil, uma vez que isso pode influir na caracterização dos contextos nos quais está ocorrendo a socialização de valores e criação dos filhos. Padrões como aumento da gravidez na adolescência, da população idosa e famílias monoparentais, bem como aumento de separações e divórcios podem refletir as prioridades valorativas de uma sociedade. Portanto, estes assuntos serão tratados na próxima seção.



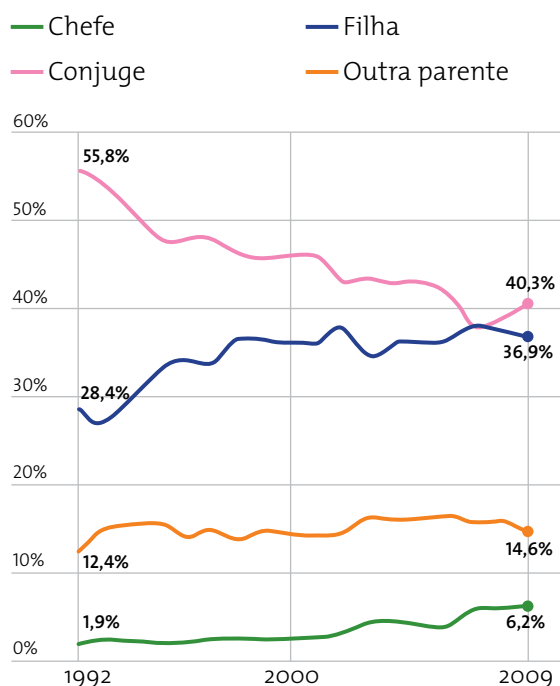
PADRÕES DEMOGRÁFICOS E ARRANJOS FAMILIARES NO BRASIL

Os arranjos familiares no Brasil sofreram fortes transformações nessas últimas décadas. A taxa de fecundidade brasileira começou a diminuir a partir da década de 1960, com maior ritmo a partir de meados dos anos 1970⁶⁹, chegando a 1,8 filhos por mulher em 2009⁷⁰. Os desdobramentos dessa constatação são importantes. Primeiro, cabe notar que a taxa de fecundidade tem sido mais elevada nas camadas sociais com renda mais baixa e com menos anos de estudo⁷¹. Segundo, apesar da diminuição geral da fecundidade, cabe notar que ela decresce em ritmo menor entre adolescentes de 15 e 19 anos⁷². Terceiro, quando olhamos mais detalhadamente, por condição de domicílio, para as mulheres adolescentes que tiveram filhos, nota-se que tem diminuído a proporção de adolescentes que são cônjuges, porém tem aumentado o número de mães adolescentes que ainda vivem com seus pais ou outros parentes⁷³ (ver Gráfico 8.2).

GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA

A gravidez na adolescência e seus impactos na dinâmica familiar são bem conhecidos, principalmente quando se trata de uma gravidez não planejada de forma consciente. Ela pode ser causa da mudança do plano de vida e do projeto profissional dos adolescentes, levando ao abandono escolar e probabilidade de ocupar trabalhos não qualificados⁷⁴. O Relatório de Desenvolvimento Humano Global de 2010 destaca, na elaboração do seu novo Índice de Desigualdade de Gênero para a “taxa de fertilidade na adolescência”, a gravidez na adolescência como uma variável que impede o desenvolvimento humano potencial das mulheres e, por consequência, de toda a sociedade. Assim, a gravidez nesse período da vida traz um contexto de maior dependência financeira dos pais e conflitos emocionais que podem surgir de uma união indesejada, com claro impacto sobre a formação

GRÁFICO 8.2 • Proporção de Mulheres de 15 a 19 anos que Tiveram Filhos por Condição no Domicílio, Brasil



Fonte: IPEA, 2010a, p. 16

de valores na família.

Há evidências que sugerem associação entre mães adolescentes e risco de negligência e maus-tratos no cuidado de seus filhos⁷⁵. Entre os componentes de risco, encontra-se fortemente relacionado o despreparo da adolescente para assumir o papel parental, referente à concepção inadequada sobre habilidades e práticas parentais, assim como a falta de conhecimento sobre o desenvolvimento da criança⁷⁶. Comparado com mães mais maduras e do mesmo status socioeconômico, as mães adolescentes tendem a ser menos afetuosas e a usar práticas de disciplina mais severas, sinalizando deficiente suporte emocional no desenvolvimento da criança. Por sua vez, estas crianças têm maior probabilidade de abandono escolar, incidência de depressão e risco de

ser mãe ou pai na adolescência⁷⁷. As mães adolescentes não são as únicas responsáveis, também são seus parceiros, os quais na maioria das vezes também são adolescentes. A paternidade na adolescência passa por desafios que prejudicam sua participação no período da gravidez, nascimento e criação dos filhos, como o estresse, dúvidas da capacidade parental, isolamento, desemprego, entre outros conflitos⁷⁸. Deste modo, os pais mais jovens tenderiam a acompanhar menos os filhos do que os pais mais velhos, podendo apresentar práticas parentais menos participativas na sociedade.

Mas os jovens não devem ser culpados. As evidências⁷⁹ sugerem que as famílias dos jovens têm influência nos padrões de incidência da gravidez na adolescência, por motivos como falta de diálogo e orientação sexual, conflitos maritais dos pais, disciplina rigorosa, falta de monitoramento e baixa afetividade. Similarmente, vê-se que os padrões intergeracionais tendem a se repetir, nos lugares em que pelo menos um membro da família da jovem esteve na mesma condição anteriormente. Outras pesquisas⁸⁰ indicam que o comportamento sexual de risco (ou seja, manter relações sexuais sem preservativos ou ter múltiplos parceiros) é menor entre adolescentes com pais participativos. Mulheres adolescentes que tiveram o pai ausente desde mais cedo e que pertencem a famílias reconstituídas têm maior probabilidade de apresentar comportamento sexual de risco e gravidez precoce⁸¹. Portanto, práticas parentais positivas influenciam intergeracionalmente valores de vida que configuram os arranjos familiares.

No entanto, alguns fatores contribuem para contornar as dificuldades decorrentes da gravidez na adolescência e resultados nos filhos, entre eles destaca-se a possibilidade de a mãe completar seus estudos, ter ativa participação em programas de cuidado pré-natal com inclusão do parceiro⁸², menor isolamento social, adequada interação entre a criança e o pai, estabilidade marital e apoio familiar

inicialmente no cuidado do bebê⁸³. Estudos demonstram que mães adolescentes com maior suporte social⁸⁴ apresentam melhores resultados psicossociais e tendem a usar práticas parentais menos agressivas e coercitivas do que aquelas que não têm esse suporte⁸⁵.

OS IDOSOS

Outra tendência importante a ser notada também está relacionada à desaceleração do crescimento da população, pois isso, associado ao aumento da expectativa de vida, tem ocasionado uma mudança na distribuição etária, levando a um aumento da população idosa no país⁸⁶. No Brasil as pessoas idosas correspondem a 11,4% da população em 2009⁸⁷. Esse aumento implica maior convívio e aprendizagem com diferenças geracionais. De fato, no Brasil em 2007, a proporção de crianças, adolescentes e jovens morando em domicílios com pelo menos um idoso foi de 30%; 45% desses idosos viviam na condição de chefes de família⁸⁸.

Uma maior convivência com idosos pode gerar um ambiente de conflitos entre valores tradicionais e valores dos jovens, os quais buscam novas experiências e maior abertura à mudança. Por outro lado, pode significar a criação de novas experiências com a troca de valores em diferentes âmbitos intergeracionais. A convivência com os avós pode propiciar uma oportunidade para escutar, ser paciente, respeitar, ser solidário e aprender valores diferentes da sua geração. A convivência entre pessoas com valores diferentes (cuja natureza seja intergeracional) estimula vivências que oferecem um potencial mais rico de promoção do desenvolvimento humano dos jovens e crianças.

Essa maior convivência também pode significar que os avós podem passar a assumir um papel parental mais ativo, como acontece nas famílias após o divórcio ou em famílias monoparentais. Com os idosos ajudando no sustento de casa por meio de seu trabalho ou de sua aposentadoria⁸⁹, podem-se reforçar

valores de solidariedade dentro da família perante situações adversas, como o desemprego do chefe de família. Mas a população idosa também pode trazer para a família um universo de dificuldades, tais como problemas no acesso à saúde, menores condições financeiras e um conflito potencial de valores entre avós e netos adolescentes.

PRESSÃO SOBRE AS MULHERES

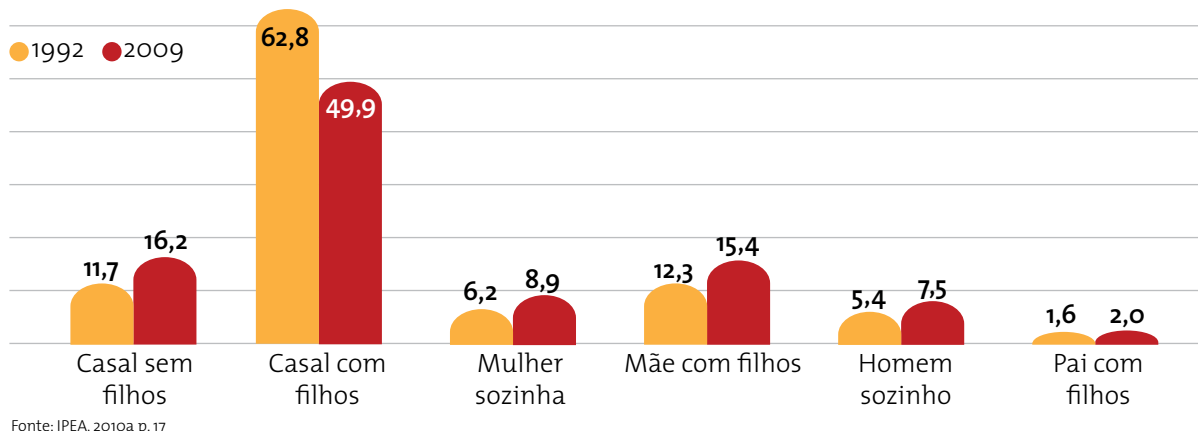
Com respeito às estruturas familiares, no Brasil ainda predomina o casal com filhos. No entanto, como se observa no Gráfico 8.3, a participação desse arranjo familiar vem diminuindo, passando de 62,8% em 1992 para 49,9% em 2009. Dentro desse tipo de arranjo familiar, em geral é o homem quem exerce o papel de chefe de família. Porém, a chefia por parte da mulher vem aumentando em todos os tipos de família (casal com e sem filho, mãe com filho e mulher sozinha) passando de 27% em 2001 para 35,2% em 2009. Similarmente, tem havido crescimento do tipo de família monoparental, principalmente formada por mãe com filho, representando 15,4% das formas alternativas de família em 2009. Sobre isto, o fato é que uma maior responsabilidade da criação dos filhos tende a recair sobre as mulheres, significando uma maior pressão para o exercício de sua função parental.

Geralmente é a mulher quem constitui o lar monoparental, sendo a ela outorgada, na maioria das vezes, a guarda dos filhos em eventos de separações e divórcios, como ocorreu no Brasil em 87,6% dos divórcios em 2009⁹². Essa condição da mãe associada ao estresse do trabalho e dos afazeres domésticos pode afetar o seu grau de participação nas atividades dos filhos. Estudos⁹³ apontam que mães solteiras experimentam maiores níveis de estresse, trabalham mais horas, porém, têm maiores dificuldades financeiras⁹⁴, tendem a ser isoladas, com elevada exposição à violência⁹⁵ e contam com menor suporte social, se comparadas com mães casadas. Estas circunstâncias estão correlacio-

nadas com práticas parentais agressivas⁹⁶, de menor proteção e comunicação negativa com os filhos. Outros estudos⁹⁷ sugerem que mães solteiras conhecem menos os fatores de estresse de seus filhos adolescentes, e isso se deve ao menor monitoramento e à falta de comunicação. Como consequência, é possível que os adolescentes apresentem ansiedade, depressão e agressividade. Apesar de esses resultados e das diversas dificuldades que enfrentam as famílias monoparentais, é importante destacar que quando a mãe solteira (ou o pai) consegue exercer um estilo parental mais participativo, o risco de resultados negativos nos filhos decresce⁹⁸.

Por outro lado, apesar do aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho⁹⁹ e de sua importância no reforço de valores de independência, autonomia, dedicação ao trabalho e responsabilidade nos filhos, nota-se que a situação da mulher que é chefe de família é muito mais difícil, devido à maior vulnerabilidade que ela enfrenta no mercado de trabalho, convivendo com maiores taxas de desemprego, trabalhos sem carteira assinada e com o trabalho doméstico e familiar não remunerado¹⁰⁰. Assim, os domicílios chefiados por mulheres são geralmente mais pobres do que aqueles chefiados por homens¹⁰¹, e as condições de vida dos membros desses domicílios são muito mais restritas. Nessas circunstâncias, a falta de liberdades (capacitações) das mulheres é muito grande, forçando-as a passarem menos tempo com seus filhos, aumentando a vulnerabilidade destes a influências externas, muitas vezes negativas. Além disso, considerando a participação dos pais como um elemento-chave para o progresso escolar das crianças, isso pode significar maior evasão escolar. De igual forma, pertencer a uma classe social menos favorecida também pode implicar viver em comunidades mais expostas à violência, principalmente em centros urbanos, o que, por sua vez, pode aumentar o contato das crianças e dos jovens com as drogas e o crime¹⁰².

GRÁFICO 8.3 • Distribuição percentual dos arranjos familiares brasileiros



Em resumo, pode-se dizer que as precárias condições de trabalho da mãe que é chefe de família, assim como sua baixa disponibilidade de recursos, maior exposição à violência, menor grau de instrução, o fato de ser mãe solteira e ter maior número de filhos podem causar um grande estresse, pressão e falta de liberdades nessas mulheres, o que pode afetar suas funções parentais na socialização dos filhos, atrapalhando o exercício de práticas parentais positivas, dificultando a comunicação e participação na vida dos filhos. Desta forma, condições socioeconômicas podem afetar estilos parentais e até mesmo valores transmitidos aos filhos¹⁰³.

SEPARAÇÕES, DIVÓRCIOS E FAMÍLIAS RECONSTITUÍDAS

A trajetória de casamentos no Brasil é ascendente desde 2003¹⁰⁴. Enquanto a proporção de casamentos conforme o estado civil da pessoa continua sendo maior entre mulheres e homens solteiros (apesar da redução de 90,1% para 82,4% do total de casamentos entre 1997 e 2009), se observa um aumento dos casamentos entre homens divorciados e mulheres solteiras (de 4,4% para 7,2%), maior do que os casamentos entre mulheres divorciadas e homens solteiros

(de 1,9% para 5,3%). Ao mesmo tempo, tem aumentado a proporção de casamentos entre cônjuges divorciados (de 1,1% para 2,9%). A partir disso nota-se o aumento das famílias reconstituídas, nas quais os vínculos ampliam-se com os filhos dos casamentos anteriores e os filhos do casamento atual, dando lugar a relações entre enteados, madrasta e padrasto. Em relação às dissoluções dos casamentos, as separações¹⁰⁵ mantêm um padrão estável desde 2004, com uma taxa geral de 0,8 por cada mil habitantes em 2009. Os divórcios, por outro lado, vêm aumentando a taxas maiores desde sua implementação em 1984, chegando a ser de 1,4 para cada mil habitantes de 20 anos ou mais em 2009.

É interessante considerar as percepções dos adolescentes sobre esses novos arranjos familiares. Em pesquisas¹⁰⁶ sobre crenças e valores dos adolescentes de famílias originais (FO) e reconstituídas (FR), observaram-se algumas diferenças. Por um lado, foi encontrado que os adolescentes de FO consideram suas famílias mais unidas e companheiras do que jovens de FR. Enquanto os adolescentes de FO esperam do casamento maior felicidade, os de FR esperam mais amor. Entre as características familiares que mais desagradam tanto a

adolescentes de FO quanto de FR foi a presença de brigas. Do mesmo modo, para ambos os grupos a separação significa uma vivência desagradável. Em outro estudo¹⁰⁷, observou-se que uma elevada percentagem de adolescentes de FO (43%) não desvaloriza nenhum membro da família, em contraste com uma percentagem bem menor (23%) de jovens de FR. Nesse último grupo, o membro mais desvalorizado da família foi a madrasta (33%). O ponto importante aqui não é tratar de como novas configurações familiares podem de fato modificar ou não a felicidade, amor ou vivências dentro das famílias, pois cada caso é único. No entanto, o importante é notar como essas configurações podem afetar as percepções dos jovens. Em jovens de FR que vivenciaram a perda e a tristeza da separação dos pais, pode-se explicar o fato de eles esperarem maior amor pelo casamento.

Os desafios na criação dos filhos e a construção de valores existem independentemente de tratarmos de FO ou FR. Mas as crianças e adolescentes de FR podem enfrentar desafios maiores, com comportamentos ambivalentes, entre outros conflitos. O problema normalmente associado é a experiência da separação ou do divórcio da família original. As separações e os divórcios não são eventos isolados, fazem parte de um processo que começa muito antes do evento em si e pode levar a profundas sequelas psicológicas e perda de bem-estar nos filhos. Esses episódios podem adicionar mais pressão aos estilos e práticas parentais na transmissão e construção de valores de vida.

Separações e divórcios produzem mudanças radicais na vida familiar, que podem afetar tanto aos pais quanto aos filhos. Mudanças de papéis, rotinas, responsabilidades e prioridades ocorrem. Crianças e adolescentes podem sofrer os impactos das separações pela disputa que começa pela guarda dos filhos, e se em crise, podem produzir neles sentimentos de culpa e abandono, bem como induzi-los a comportamentos internalizantes, como

depressão, e a comportamentos externalizantes, como o desrespeito e a desobediência. No Brasil 68,7% das separações judiciais concedidas em primeira instância em 2009 foi em famílias com filhos menores de idade, representando quase 91 mil filhos entre crianças e adolescentes que vivenciaram a experiência de separação dos pais nesse ano¹⁰⁸.

A desagregação familiar é associada a problemas psicológicos que podem permanecer da infância até a vida adulta. Quando se trata de crianças e adolescentes de pais divorciados, além do baixo bem-estar psicológico, eles têm maior probabilidade de comportamentos antissociais, como abuso de álcool e drogas, problemas com as autoridades, vandalismo¹⁰⁹, fuga de casa, sexualidade de risco e evasão escolar, tudo isso comparado com aqueles de famílias originais¹¹⁰. Com respeito a resultados na fase adulta de crianças que vivenciaram o divórcio, os estudos longitudinais¹¹¹ mostram que esses experimentam maiores sentimentos de rejeição, depressão, ansiedade, baixa autoestima, problemas de relacionamento marital, medo de fracasso e maior propensão a pensamentos e efetivação de divórcio do que aqueles adultos que cresceram sem essa experiência na família.

Os impactos negativos sobre os filhos nas dissoluções dos casamentos dependem da idade, características pessoais, gênero e principalmente da forma como se dá o processo de separação, que inclui o grau em que se apresentam fatores de risco tais como¹¹²: i) grau de exposição a intensos conflitos maritais; ii) deterioração das práticas e estilos parentais, usando disciplinas mais duras ou inconsistentes, menor afetividade, menos sensibilidade às necessidades dos filhos, estilos mais permissivos, autoritários ou negligentes¹¹³; iii) Redução de condições financeiras, que implicam mudanças do padrão de vida que os filhos levavam, mudança da escola, do bairro etc.; iv) perda de redes sociais, pelo distanciamento com alguns avós, familiares, professores e amigos da família; v) união ou novo

casamento por algum dos pais pouco tempo depois do divórcio, o que pode tornar mais difícil o ajustamento da criança ou adolescente.

Em resumo, o que é possível constatar, independentemente dos valores particulares das pessoas, é que diferentes tendências demográficas relacionadas à gravidez na adolescência, aumento da população de idosos, pressão sobre as mulheres e aumento de separações e divórcios podem condicionar o ambiente no qual se dá a formação de valores em um indivíduo e, portanto, sua propensão a determinados comportamentos desejáveis. Variáveis demográficas podem influir no clima emocional ou ambiente familiar adequado, no diálogo e na disciplina adequados. Elas não são determinantes, pois diversos outros fatores e características pessoais e individuais são importantes na categorização dos resultados finais. No entanto, é possível dizer que o desenvolvimento humano e a promoção dos valores de vida dependem fortemente do clima familiar gerado na interação entre pais e filhos, assim como no exercício de práticas parentais positivas.

O desenvolvimento humano e a promoção dos valores de vida dependem fortemente do clima familiar gerado na interação entre pais e filhos assim como do exercício de práticas parentais positivas.





9

Como os valores podem ser medidos?

Valores não podem ser observados diretamente. O que podemos observar são as suas consequências, que frequentemente são afetadas por outros fatores, tais como normas, culturas, instituições e comportamentos de outras pessoas. Estritamente falando, a estratégia de observar ações das pessoas pode nos dar mais informações sobre comportamentos e atitudes do que diretamente sobre seus valores. De fato, a proposta de medir valores a partir da observação da conduta das pessoas pode estar sujeita a várias limitações¹¹⁴. Para que a mensuração de valores seja possível, temos que acreditar que as pessoas conheçam seus valores, ainda que pouco e mesmo que elas não os pratiquem. Sendo assim, podemos tentar medir os valores por conversas ou aplicação de questionários com as pessoas. A partir disso podemos verificar quanto os comportamentos e atitudes se aproximam dos valores.

É importante lembrar que os valores não são, em geral, importantes individualmente, mas sim como parte de um sistema, no qual prevalece o grau de importância dado a cada valor (também conhecido como *prioridade axiológica*) dentro de uma estrutura que pondera o papel de cada valor em relação aos demais valores.

A escolha das medidas a serem usadas depende muito das linhas de pesquisa e das abordagens postuladas. Na ciência política, os valores são muitas vezes medidos como uma expressão da cultura cívica e política das sociedades¹¹⁵. Na sociologia, eles retratam atitudes das pessoas em relação a estruturas de poder, instituições, necessidades sociais etc., que orientam suas ações sociais¹¹⁶. Por sua vez, na psicologia, os valores são medidos para mostrar características e estruturas motivacionais dos indivíduos¹¹⁷. Na ciência política e sociologia, as medidas mais comumente usadas atualmente são o *World Values Survey* (WVS)¹¹⁸ e o *Latinobarómetro*¹¹⁹, com foco na América Latina.

Ambos *surveys* foram influenciados pelo marco teórico do materialismo e do pós-

materialismo, sugerido pelo Prof. Ronald Inglehart, o qual considera que os valores políticos das pessoas surgem de suas necessidades individuais. Ele argumenta que as pessoas que passam por insegurança e vulnerabilidade financeira desenvolvem valores materialistas, isto é, valores de segurança e estabilidade. Por outro lado, aqueles que vivem ou viveram uma segurança maior buscam um conjunto maior de necessidades associadas às relações sociais, autorrealização etc., chamadas pós-materialistas. Ele adiciona a essa dimensão outra chamada de modernização/pós-modernização, que contempla a evolução da autoridade de natureza religiosa para a autoridade do estado moderno.

Na psicologia social, as medidas mais usadas são o Schwartz Values Survey (SVS) e o Portrait Value Questionnaire (PQ). Dado que este relatório focaliza a visão de valores caracterizada pela psicologia social, é natural que nossa atenção seja dada às medidas SVS e PQ. No entanto, antes de tratar dessas medidas, é importante falarmos um pouco dos elementos gerais que são pertinentes na escolha dos instrumentos de medição.

MEDIDAS DE VALORES

Frequentemente, os estudos de valores buscam registrar resultados comparativos entre indivíduos ou grupos¹²⁰. A escolha dos instrumentos depende da disponibilidade de versões existentes ou de sua adaptação, assim como da possibilidade de construção e validação de novos instrumentos que sejam adequados aos objetivos da pesquisa. Os métodos mais utilizados para a definição das prioridades axiológicas são:

1. ordenamento (*ranking*): os indivíduos classificam uma lista de valores conforme a sua importância. Pode não ser adequado para análises multivariadas, para comparações

entre indivíduos e grupos e para quando a lista de valores for muito extensa. Pode fazer com que as ordens das pessoas sejam “forçadas”, gerando classificações arbitrárias, quando por exemplo, as representações dos indivíduos não são tão finas quanto às sugeridas pela ordem hierárquica investigada;

2. avaliação (*rating*): os indivíduos avaliam os valores separadamente, segundo a importância¹²¹. É de fácil execução, e é mais adequado para o uso em grandes amostras. Não diferenciam tanto as prioridades axiológicas quanto o ordenamento, pois pode acontecer que as pessoas não façam uma distinção dentre muitos valores.

Os diferentes métodos¹²² dependem também dos objetivos da pesquisa, que podem ser a busca por características de valores universais (também conhecidos como *etic*) ou de características específicas de cada indivíduo ou cultura (também conhecidos como *emic*). Quando os objetivos forem *etic*, o uso da avaliação é mais apropriado, mas quando forem *emic*, o ordenamento tem melhores resultados¹²³.

De qualquer modo é importante estar ciente de que a aplicação de questionários para a elaboração de medidas de valores é sempre permeada por dificuldades, que podem abranger:

- questionários longos, cansativos, que fazem o entrevistado perder interesse na metade do caminho;

- medo que os resultados do questionário possam ser usados contra ele ou ela;

- dissimulação estratégica por achar que o pesquisador não deveria estar pesquisando pontos tão específicos de sua vida;

- ignorância de seus valores, tornando suas respostas pouco confiáveis.

Entre os questionários mais usados pelas teorias transculturais de valores, da psicologia social, temos:

a) Inventário de Valores de Schwartz (conhecido por SVS da versão em inglês)

Segundo as teorias do Professor Shalom

Schwartz os valores representam tipos ou metas motivacionais que expressam tendências universais, que são pessoais e transituacionais, isto é, que representam guias pessoais de ação que podem ou não serem materializados em todas as situações vividas pelos indivíduos. Cada tipo motivacional vem acompanhado de uma frase que o explica. Os valores são classificados de acordo com “âncoras subjetivas”, isto é, com a determinação daqueles valores que são de extrema importância e de seus opostos¹²⁴.

O SVS já foi validado para 46 línguas¹²⁵. Ele é composto de 56 valores, distribuídos em duas listas, com uma escala tipo intervalar, que vai de -1 a 7. Os valores mais próximos no espaço possuem uma correlação maior, os mais distantes sinalizam uma maior oposição entre eles. Através de uma análise de conflitos e compatibilidades é possível validar ou não o SVS para diferentes culturas.

b) Questionário de Perfis de Valores Pessoais (conhecido como PQ ou PVQ da versão em inglês)

Esse questionário foi desenvolvido para ser uma versão menos abstrata e mais simplificada do SVS. O nível da linguagem foi também facilitado, o que torna essa medida muito mais adequada para acessar pessoas com baixo nível de escolaridade, assim como a crianças¹²⁶. O princípio-base é a estrutura de similaridade entre as pessoas, sugerida por meio da pergunta: “Quanto essa pessoa se parece comigo?”.

Esse questionário tem também um número menor de questões, geralmente nas versões 40 e 21 (de acordo com o número de questões). O PQ funciona muito bem com amostras representativas, fornece medidas consistentes dos dez tipos motivacionais-chave e também índices razoáveis de sete orientações culturais¹²⁷. Até hoje foram feitas amostras nacionais representativas para o PQ para três países somente: França, Alemanha e México.

Existem muitos outros questionários desenvolvidos especificamente para tratar de questões relacionadas ao trabalho e culturas

organizacionais, tais como o Inventário de Significado do Trabalho (IST), a Escala de Valores Organizacionais (EVO), o Inventário de Valores Organizacionais (IVO) e o Perfil de Valores Organizacionais (PVO), entre outros. Essas medidas, no entanto, são restritas às problemáticas dos objetos que retratam.

Antes de abordar como foi escolhido o instrumento para a elaboração do Perfil dos Valores dos Brasileiros (PVB), é importante fazermos uma breve revisão sobre como os diferentes estudos sobre valores têm sido conduzidos no Brasil.

ESTUDOS EMPÍRICOS SOBRE VALORES NO BRASIL

A literatura sobre valores no Brasil tem sido focada em temas como: i) valores relativos ao trabalho e organizações¹²⁹; ii) valores e violência¹³⁰; iii) valores e educação¹³¹; iv) valores e

meioambiente¹³²; com vários desenvolvimentos teóricos que estendem o modelo original de Schwartz¹³³ ou propõem alternativas¹³⁴.

Os primeiros estudos¹³⁸ de valores no Brasil comprovaram a estrutura teórica de valores proposta por Schwartz, mas ainda sem aprofundar as comparações entre os diferentes grupos de pessoas. Em geral, as pesquisas foram feitas com estudantes e professores universitários em poucas cidades brasileiras. Subsequentemente, em 2007, foi possível ter foco na produção de uma hierarquia para tipos motivacionais e em uma análise das diferenças intergrupais no Brasil. Os resultados mostraram que o primeiro lugar da hierarquia foi ocupado por valores relativos à autodeterminação, quais sejam, a liberdade de pensamento, criatividade, a independência, entre outros. Em segundo lugar, ficaram a benevolência e o universalismo. Isso mostra que os valores cuja meta é o bem-estar da família e das pessoas mais próximas é

QUADRO 9.1 Existem valores tipicamente brasileiros?

Um estudo¹³⁵ publicado em 1993 foi o primeiro no Brasil a perguntar se existiam valores tipicamente nacionais. Foram compostas duas amostras¹³⁶ de professores e estudantes universitários das cinco regiões do país. A pesquisa usou o SVS, procurando identificar os tipos motivacionais de valores ao longo de uma estrutura dinâmica que foi complementada por valores postulados como sendo tipicamente brasileiros. Nas duas amostras foram encontradas as oposições esperadas na teoria entre “abertura à mudança *versus* conservação” e “autopromoção *versus* autotranscendência”.

Foram testados quatro valores que seriam tipicamente brasileiros, quais sejam, “sonho”, “esperteza”, “ vaidade” e “trabalho”. A ideia do “sonho” pareceu ser a de evitar ou minimizar o impacto de frustrações. O valor “esperteza” aproximou-se da motivação sucesso pessoal através de uma demonstração de competência. A “ vaidade” apareceu especialmente na teoria de Schwartz para os professores mais próximos da região de “poder”, enquanto para os estudantes esteve próxima das noções de “tradição+conformidade+ segurança”. Assim, a vaidade apareceu como um meio de ter status social e prestígio. Por sua vez o “trabalho” apareceu próximo da região da “benevolência”, revelando tratar-se da busca do bem-estar de pessoas próximas. Isso é interessante, pois mostrou que a necessidade pelo trabalho não é apenas de natureza pessoal, mas também é social. Isso significa que o trabalho pode ser visto muito mais como um meio de subsistência do que de oportunidade de autopromoção.

Em um estudo¹³⁷ subsequente publicado em 2007, ficou comprovado que “trabalho” é um dos valores mais importantes e que de fato está a serviço de interesses coletivos, como da família. Os demais valores também provaram ser importantes na hierarquia das motivações dos brasileiros. Nesse contexto, o valor “esperteza” continuou sendo visto como uma forma de autorrealização.

mais importante do que o bem-estar de todos de modo geral. Em terceiro lugar ficaram os valores de autorrealização, seguido do hedonismo, conformidade, segurança, estimulação e tradição, com o poder por último.

Na análise dos valores pelas diferenças intergrupais, o hedonismo e a estimulação, valores que são individualistas, apareceram mais altos para os homens do que para as mulheres. Por outro lado, as mulheres mostraram ter valores mais coletivos, como a benevolência, a tradição, a conformidade, a segurança e o universalismo. Em outras palavras, podemos dizer que o perfil axiológico das mulheres é mais centrado na coletividade e nos seus grupos mais próximos, enquanto o dos homens é mais caracterizado por traços que servem a valores individualistas. Mais especificamente, pode-se dizer que as prioridades valorativas dos homens tendem a valores pessoais e de experimentação, enquanto as mulheres apresentaram maiores pontuações¹³⁹ nos demais valores do tipo interacional, suprapessoal e existencial.

Ao longo dos anos 2000, os estudos sobre valores se tornaram mais numerosos e mais diversos no Brasil. Um dos eixos de preocupação dos pesquisadores foi o embate entre o individualismo *versus* coletivismo. Em uma comparação¹⁴⁰ entre os valores dos jovens brasileiros *versus* os jovens espanhóis, utilizando-se questionários sociodemográficos e de individualismo-coletivismo, constatou-se predomínio de valores coletivistas nos jovens dos dois países, com forte influência dos valores relacionados à religiosidade.

Uma nova linha de trabalho¹⁴¹ foi inaugurada no início dessa década, focalizada na preocupação com o prazer e o sofrimento no trabalho e na relação destes com os valores. Dentro do universo de trabalho de uma empresa pública, foi identificado o predomínio de sentimentos de prazer, os quais estavam relacionados ao exercício da autonomia, domínio e de uma estrutura igualitária e harmônica dentro da organização.

Nesse momento surgem também os primeiros questionamentos¹⁴² e indagações a respeito da pertinência ou não do modelo de Schwartz para o Brasil. A base do questionamento do modelo foi construída a partir de reflexões teóricas sobre a existência ou não de valores conflitantes na vida das pessoas. Essa discussão deu origem à Teoria Funcionalista dos Valores Humanos, defendida pelo Prof. Gouveia¹⁴³. A evidência sobre a existência de valores conflitantes ou não é mista¹⁴⁴.

Outras contribuições¹⁴⁵ deram atenção para o tema do materialismo *versus* pós-materialismo, buscando mapear a relação entre valores e atitudes democráticas, em um universo de estudantes. Utilizando os tipos motivacionais de Schwartz e a teoria de Inglehart sobre as tendências materialistas *versus* pós-materialistas, foi possível identificar que entre os estudantes pesquisados os valores se organizavam dentro de três sistemas: valores religiosos, materialistas e pós-materialistas. Os valores religiosos se relacionavam negativamente com os valores democráticos e positivamente com os valores pós-materialistas.

No mundo do trabalho, foi também investigada a existência da influência dos valores dos pais sobre os valores laborais dos filhos¹⁴⁶, e se constatou que, de fato, ela ocorre, predominando a transmissão de valores relacionados à realização profissional e à estabilidade oferecida pelo trabalho. A influência ou transmissão de valores se dá em diferentes fases da infância e adolescência¹⁴⁷. Eles podem ser vistos pela formação de esquemas mentais que se desenvolvem de acordo com o meio cultural em que as crianças e adolescentes vivem. O elemento-chave para a transmissão de valores é seu desenvolvimento cognitivo e afetivo. Do ponto de vista do desenvolvimento humano, esse resultado mostra que o trabalho não é apenas um meio de garantir o bem-estar econômico dos indivíduos e de suas famílias, mas uma maneira de construir e transmitir valores intergeracionalmente.

Três estudos¹⁴⁸ mostraram em 2003-2004 que os valores dos trabalhadores entrevistados podiam ser agrupados em quatro eixos, que eram realização no trabalho, relações sociais, prestígio e estabilidade. Além disso, mostrou-se também que o civismo nas organizações é benéfico para a sobrevivência e alcance da efetividade organizacional. Por civismo entende-se um conjunto de cinco tipos de comportamento que contemplam: sugestões criativas ao sistema; proteção do sistema; criação de um clima favorável à organização no ambiente externo; autotreinamento e cooperação com os colegas.

Outros estudos¹⁴⁹ destacaram a relação entre tipos particulares de valores, como a tendência ao individualismo e o aumento da violência¹⁵⁰. Os resultados encontrados corroboraram o argumento de que as condutas antissociais e as condutas delitivas estão sim correlacionadas positivamente com os valores de experimentação. Desse modo, o aumento da violência pode ser dependente da maneira pela qual os valores são formados. Essa influência muitas vezes extrapola a formação individual de valores, uma vez que depende da formação e identificação de valores dentro de grupos, principalmente entre os jovens. A evidência¹⁵¹ gerada confirma que a formação de valores sociais depende das tradições intragrupo e de fatores geo-espaciais. Os valores que preveem a identificação social são diferentes entre as culturas, especialmente aqueles que dependem de identificação geo-espacial. Os valores humanos relativos à tradição e ao pertencimento foram especialmente importantes para explicar as identidades sociais. As pessoas que atribuíram mais valor à privacidade são menos identificadas com as tradições intragrupos, independentemente da cultura nacional. A identificação geo-espacial, no caso dos brasileiros, é baseada na religiosidade e no pertencimento, no caso dos espanhóis é baseada na tradição, ordem social, honestidade e poder.

Um argumento amplamente compartilhado

na psicologia social¹⁵² é de que os valores sempre estão associados à satisfação de importantes necessidades humanas, de acordo com diferentes critérios de orientação. Essas necessidades podem ser fundamentadas em necessidades biológicas, estratégias coordenadas de interação social e demandas de sobrevivência de grupos. Cada um desses critérios de orientação pode ser dividido em duas funções psicossociais: pessoal (experimentação e realização), central (existência e suprapessoal) e social (interacional e normativa), levando a uma redução do número de tipos motivacionais em comparação com a teoria de Schwartz¹⁵³. A estrutura de sua teoria foi também criticada¹⁵⁴ por não diferenciar “conformismo” e “tradição”, que se localizaram empiricamente lado a lado, e não um atrás do outro, como previsto pelo modelo teórico.

A relação entre valores, meio ambiente e comportamento ecológico foi também investigada no Brasil¹⁵⁵. Os resultados, baseados em pesquisas com estudantes de instituições públicas de ensino médio e superior, comprovaram que o comportamento ecológico dos estudantes está relacionado a suas crenças e aos valores que têm sobre o meio ambiente. Quando usadas escalas de atitudes ecocêntricas e antropocêntricas, notou-se que os valores de autotranscendência e de orientação universalista levam a atitudes pró-ambientais¹⁵⁶.

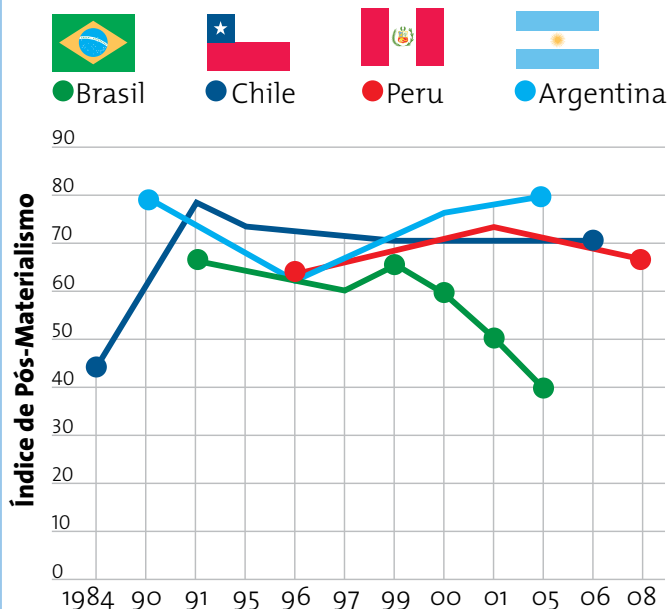
O modelo de Schwartz foi verificado muitas vezes¹⁵⁷ no Brasil principalmente, usando-se amostras de estudantes universitários. Foram identificados os sistemas subjacentes a organização dos valores como o materialista, hedonista, religioso e pós-materialista.

Para concluir, é importante mencionar que a lista de temas apresentada acima está longe de querer ser uma análise completa do campo de valores no país, que já se tornou bastante complexa. Em lugar disso, ela procurou ilustrar os principais argumentos desenvolvidos no Brasil na área de valores humanos. Inicialmente, os estudos empíricos eram apenas verificatórios de

QUADRO 9.2 Qual a influência dos valores políticos no desenvolvimento humano?

A evidência disponível para o Brasil¹⁵⁸, baseada nos dados do World Values Survey (WVS) dos anos de 1991, 1997 e 2006, sugere que no período 1991-1997 os brasileiros caminharam em direção aos chamados valores pós-materialistas. No entanto, entre 1997 e 2006, teria ocorrido uma retomada dos valores materialistas. Esses resultados mostram-se *a priori* contraditórios com os indicadores de desenvolvimento humano. Esse é um ponto importante, pois o modelo de Inglehart, que é a base do WVS, argumenta que o desenvolvimento humano está associado à emergência de valores pós-materialistas. O que essa evidência talvez esteja ilustrando é que a tese de valores materialistas e pós-materialistas não seja a mais adequada para análise da relação entre os valores e o desenvolvimento humano dos brasileiros, em comparação com países europeus.

O impacto das mudanças no nível tecnológico e econômico sobre a dimensão cultural, entretanto, não



Fonte: European and World Values Surveys four-wave Integrated data file, 1981-2004, v. 20060423, 2006 e World Values Survey, 2005-2008, vs2005a_v20081015.

é tão simples e direto quanto a hipótese da escassez pode deixar transparecer quando tomada isoladamente. Por isso, Inglehart alerta para o fato de que esse processo depende do sentimento de segurança material que é subjetivo e não do nível econômico objetivo dos indivíduos. A percepção que o indivíduo desenvolve sobre a sua situação não depende apenas do quanto suas necessidades fisiológicas são satisfeitas, pois os níveis de satisfação de cada pessoa variam enormemente em razão do entorno cultural em que a mesma está inserida e, sobretudo, no qual foi socializada.

Dentro dessa perspectiva nota-se a evolução comparada dos valores sobre respeito e tolerância no Brasil em relação a outros países da América Latina.

hipóteses teóricas de modelos de valores. Posteriormente, levaram a um questionamento desses modelos com o surgimento de novas áreas de interesse, como o meio ambiente, violência, valores no trabalho e organizacionais etc. O debate sobre individualismo *versus* coletivismo permanece um ponto de discórdia na literatura.

Apesar dessa riqueza de contribuições, teóricas, empíricas e práticas, é clara a inexistência de estudos com abrangência nacional que

permitam identificar o perfil dos valores dos brasileiros e suas respectivas particularidades regionais. Os estudos foram predominantemente desenvolvidos com amostras restritas a determinados estados ou cidades e focalizadas em grupos específicos, predominantemente em professores e estudantes universitários. Essa limitação é reparada no presente estudo, com a discussão de resultados obtidos pela aplicação de uma amostra elaborada em escala nacional.

A pesquisa de campo: efeitos além do relatório

O programa de Voluntários das Nações Unidas (VNU) é a organização das Nações Unidas que contribui para a paz e o desenvolvimento por meio do voluntariado em todo o mundo. O voluntariado beneficia tanto a sociedade como um todo quanto o voluntário individualmente, por meio do fortalecimento da confiança e da solidariedade mútua entre cidadãos e por ter como objetivo a criação de oportunidades para participação.

O programa VNU promove o reconhecimento do trabalho voluntário, trabalhando com parceiros para a integração do voluntariado em programas de desenvolvimento e mobilizando um número crescente, e cada vez mais diverso, de voluntários em todo o mundo. O VNU assume o voluntariado como universal, inclusivo e o reconhece dentro da sua diversidade, além de enaltecer os valores que o envolve: escolha própria, comprometimento, engajamento e solidariedade.

A parceria entre o Relatório de Desenvolvimento Humano e o programa de Voluntários das Nações Unidas (VNU) no Brasil é uma iniciativa onde o cidadão participa como ator principal. Trata-se de uma iniciativa que estimula a participação da sociedade no desenvolvimento e na melhoria da própria vida. Assim o voluntariado ajuda a concretizar uma mudança social positiva. Não é simplesmente o impacto da pesquisa que influenciará no desenvolvimento do país. Destacam-se muito mais o cuidado com o processo, com o fato de ouvir as pessoas e o de valorizar a opinião dos cidadãos comuns do país inteiro. Por meio do envolvimento dos voluntários VNU durante a pesquisa de campo e a tabulação das respostas, foi possível sentir o impacto positivo dessa experiência para o resultado final e, sobretudo, durante o processo que conseguiu canalizar essa energia positiva do espírito do voluntariado para a pesquisa como um todo.

A parceria foi uma experiência extremamente positiva para os responsáveis do RDH e para os voluntários VNU e mostrou que o cuidado com pessoas e processos é essencial para promover o desenvolvimento humano. Além de pensar simplesmente em resultados finais é importante destacar que pode haver uma mudança muito mais positiva e sustentável por meio da construção de processos baseados em alguns dos elementos que sustentam o trabalho do programa VNU, tais como solidariedade, comprometimento com causas humanitárias e sociedades inclusivas.

O voluntariado ajuda a desenvolver normas de solidariedade e reciprocidade que são essenciais para comunidades estáveis. Neste sentido, o voluntariado é um elemento essencial da democracia e contribui para a construção de comunidades fortes e coesivas, fomentam sociedades inclusivas que respeitam a diversidade, a igualdade e a participação de todos, além da confiança entre os cidadãos.

Sendo assim, o efeito positivo e sustentável dessa experiência vai muito além da simples publicação do relatório e resulta impossível captar e mostrar o impacto positivo para o próprio PNUD, os voluntários VNU, os parceiros e, sobretudo, para as comunidades visitadas e ouvidas, que são o coração desta pesquisa.

O PERFIL DOS VALORES DOS BRASILEIROS

Quais são os valores do brasileiro médio? Será que esses valores são diferentes, dependendo do sexo das pessoas, de sua faixa etária, do seu nível de renda ou de escolaridade? Existe relação entre os valores das pessoas e suas atitudes, em especial naquelas atitudes sobre a educação e violência? Com essas e outras perguntas em mente empreendemos um estudo sobre o Perfil dos Valores dos Brasileiros (PVB), usando para isso a fundamentação teórica advinda da psicologia social e a orientação direta do Prof. Shalom Schwartz, que nos aconselhou a usar o Questionário de Perfis de Valores Pessoais na sua versão de 21 perguntas (PQ21). Segundo o Prof. Schwartz⁵⁹, apenas três países do mundo já empreenderam esse questionário em escala nacional: França, Alemanha e México. A principal vantagem em usar esse questionário é que ele é mais acessível para populações com menores níveis de educação, portanto parece mais adequado para países em desenvolvimento, como o Brasil. Além disso, ele produz bons resultados com amostras nacionais.

Sendo assim, o estudo teve por base a teoria de valores do Professor Schwartz, a qual propõe uma estrutura bidimensional e bipolar, contrapondo valores de autotranscendência e autopromoção; os primeiros dizem respeito a valores que contemplam o bem-estar das outras pessoas, enquanto os valores opostos tratam dos próprios interesses dos indivíduos. A segunda dimensão contrapõe valores relativos à abertura a mudança com valores que buscam preservar o *status quo*, orientando os comportamentos para a conservação. Subjaz a estas duas dimensões um conjunto de dez valores, também considerados tipos motivacionais, devido ao componente motivacional ou intrínseco aos valores humanos. Esses dez valores, ou tipos motivacionais, resguardam entre si relações de

compatibilidade e oposição. A análise teve como objeto e foco as duas dimensões de valores. Para mais detalhes, ver Nota Metodológica, no final desse capítulo.

Na tentativa de explicar as diferenças encontradas entre as pessoas no Brasil, foram analisadas as relações entre valores e: a) gênero; b) faixa etária; c) escolaridade; d) escolaridade da mãe; e) situação de trabalho; f) faixa de renda individual; g) faixa de renda da família.

Os dados foram coletados, sob a responsabilidade do PNUD em uma parceria com o Instituto Paulo Montenegro/Ibope e o programa de Voluntários das Nações Unidas (VNU) e analisados em parceria com o MackGVal (Grupo de Estudo de Valores da Universidade Mackenzie). Foram contratados 39 voluntários de todas as partes do Brasil e dos mais variados backgrounds acadêmicos para a pesquisa de campo que contou com uma capacitação oferecida conjuntamente entre Instituto Paulo Montenegro/Ibope, VNU e PNUD.

QUAIS SÃO OS VALORES DOS BRASILEIROS?

Se nem sempre os valores são vividos, por que mapeá-los? Prioritariamente, porque eles incorporam e expressam uma forte desejabilidade social. Isso não quer dizer que as pessoas orientem de fato suas vidas pelos valores que elas se sintam mais confortáveis em expressar, mas não podemos negá-los como uma referência indispensável na orientação de suas atitudes e comportamentos.

Os resultados evidenciaram que os brasileiros são principalmente orientados por valores relativos à autotranscendência. O que isso quer dizer? Autotranscendência é o nome dado ao grupo (ou dimensões) de valores que vai além do interesse que os indivíduos possam ter com si mesmos. Isso quer dizer, em outras palavras, que os brasileiros percebem-se com valores mais orientados para os outros do que para si mesmos, ao terem o conjunto de valores relativos à autotranscendência em primeiro

lugar na pontuação. A autopromoção, por outro lado, situa-se em último lugar na percepção de quem respondeu o questionário. Os resultados também sugerem que os brasileiros mostraram-se um pouco mais conservadores do que abertos a mudanças.

Cientificamente, os valores são calculados em uma escala que vai de 1 até 6, mas para tornar a sua leitura mais intuitiva, foram escalonados mais uma vez, para ficarem em uma escala decimal, como podemos observar na Tabela 9.1. Podemos assim ver que os brasileiros deram uma nota 8,6 para os valores de autotranscendência e uma nota 6,3 para autopromoção, indicando que eles se percebem valorizando mais a igualdade, a compreensão e o bem-estar das pessoas do que a obtenção de sucesso e reconhecimento social.

Na teoria de Shalom Schwartz, proposta inicialmente em conjunto com o seu colega Wolfgang Bilsky, em 1987, os valores se organizam em duas dimensões que possuem polos opostos: autotranscendência *versus* autopromoção e abertura à mudança *versus*

conservação. Isto não quer dizer, que as pessoas sejam orientadas em seus valores apenas por um ou outro polo, pelo contrário, todos os seres humanos orientam suas vidas tanto por valores de autotranscendência, quanto por valores de autopromoção, que são, em princípio, opostos, assim como por valores relativos abertura à mudança e valores de conservação. Logo, todas as pessoas têm alguma preocupação com o bem-estar dos outros e também se preocupam consigo mesmas, em menor ou maior grau.

De acordo com os resultados desta pesquisa, os brasileiros são mais autotranscendentes do que preocupados consigo mesmo, mas isso não quer dizer que não valorizem a autopromoção. Da mesma forma, não quer dizer que não sejam orientados para a abertura à mudança, mas que são um pouco mais orientados para a manutenção do *status quo* do que para mudar, não significando que não sejam criativos ou avessos ao risco, mas que possivelmente tendem a ponderar ao tomarem decisões que impliquem em mudança, assim como, possivelmente, tendem a ponderar decisões que envolvam os

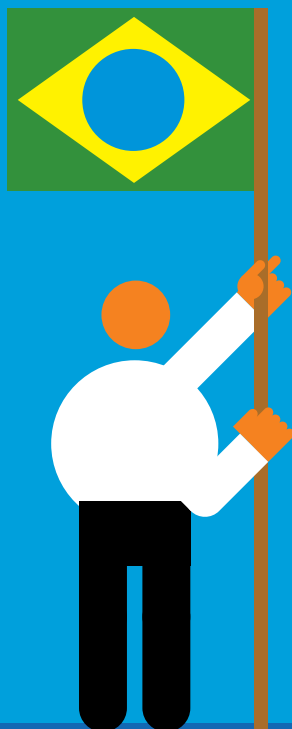


TABELA 9.1 As principais dimensões dos valores dos brasileiros

1º	Autotranscendência	8,6
2º	Conservação	7,6
3º	Abertura à Mudança	7,4
4º	Autopromoção	6,3

seus interesses e os dos outros, não deixando que estes sejam simplesmente desconsiderados.

Esta predominância de orientação para a autotranscendência¹⁶⁰ foi também encontrada a partir de evidência encontrada em 13 países com amostras nacionais, 56 países com amostras de professores e 54 países de amostras com estudantes. Os resultados foram inequívocos: a benevolência, a autopromoção vistas como valores universais são consistentemente mais importantes para todos eles.

i) Autotranscendência *versus* autopromoção

De fato, os brasileiros percebem-se como benevolentes, com uma nota 8,8 neste quesito. Isso significa que eles estão preocupados em preservar o bem-estar das pessoas mais próximas e que por isso valores como honestidade, sinceridade, amizade e responsabilidade são particularmente importantes. Isso não quer dizer que a preocupação com a humanidade de forma geral e com preservação da natureza seja pouco importantes, uma vez que o conceito que capta esse conjunto de valores mais transcendentais, o universalismo, alcançou uma nota de 8,5.

A valorização da benevolência é fundamental para a sobrevivência humana, pois dela depende a cooperação, particularmente entre os indivíduos que compõem os grupos primários, como a família. É a benevolência que vai permitir a preservação do tecido social, mediante a cooperação, possibilitando a transmissão dos valores, ainda que o processo de socialização seja imperfeito.

A valorização do poder, isto é, exercer domínio sobre os outros e obter status social, é o que menos traduz na percepção dos brasileiros um valor importante; obteve nota 5,3. No que se refere à realização, foi obtida nota 7,2, indicando que os brasileiros valorizam obter sucesso mediante demonstração da sua competência. Assim, entre os valores que envolvem autopromoção, nota-se uma clara preferência por realização ao invés do poder¹⁶¹.

Em suma, pode-se dizer que os brasileiros possuem, entre suas principais motivações, a benevolência, isto é, a preocupação com o bem-estar das pessoas com quem convivem com maior frequência, sem desconsiderar o bem-estar da humanidade, acreditando que todos devem ter a mesma oportunidade na vida e da preservação da natureza, ao mesmo tempo em que valorizam obter sucesso pessoal mediante a demonstração das suas competências, sem, no entanto, querer dominar os outros para obter status social.

ii) conservação *versus* abertura à mudança

A segurança, particularmente no que se refere a viver em um lugar seguro e sentir-se protegido de ameaças, juntamente com a tradição, isto é, a manutenção dos costumes, são os valores que mais são percebidos pelos brasileiros como aqueles capazes de traduzir seu lado conservador. Em contrapartida, apesar de conservadores, valorizam menos a obediência a regras e normas sociais de comportamento, expressos por valores de conformidade.

Dos valores que mais caracterizam a orientação dos brasileiros para a abertura à mudança, destaca-se o hedonismo, que obteve nota 7,8. Este concentra a valorização do desfrutar a vida, quer tratando bem de si mesmo, passando bons momentos, quer valorizando oportunidades de divertimento. A autodeterminação também apareceu valorizada nos resultados da pesquisa; obteve nota 7,4. Esta, porém, diz respeito à criatividade e liberdade para tomar decisões. Por sua vez, valores de estimulação, isto é, valores de se ter uma vida excitante e variada ou experiências estimulantes parecem figurar como os mais baixos na lista de valores de abertura à mudança.

Portanto, no que se refere à orientação para abertura à mudança ou para a conservação, os brasileiros percebem-se mais conservadores do que abertos à mudança, principalmente valorizando a segurança contra qualquer tipo de ameaça e preservando os costumes.

É interessante, no entanto, notar que se dá menos importância à obediência a normas e regras. Ou seja, a valorização da conservação, enquanto dimensão de valores, se expressa mais pela segurança do que pela tradição ou conformidade. Historicamente, levando em conta estudos anteriores no Brasil¹⁶², nota-se que a segurança era um dos tipos de valores menos importantes. A mudança na valorização da segurança pode ser um indicativo importante de como os valores relativos ao sentido de pertencimento do indivíduo, de ordem social e de segurança familiar e idoneidade podem estar passando por transformações recentes.

Sempre é importante manter em perspectiva de que falar do perfil dos valores dos brasileiros significa falar de seu perfil médio¹⁶³, isto é, de algo que estritamente falando não existe, mas que pode nos oferecer uma primeira aproximação para entender os valores que as pessoas têm de fato em toda sua diversidade. Isso significa que devemos esperar que o perfil médio seja diferente do perfil que cada um de nós tem como indivíduo, mas que isso não signifique que não possamos entender aspectos importantes dos valores de nossa sociedade através desses números.

GRÁFICO 9.1 • Valores dos brasileiros

Valores	Nota
BENEVOLENCIA	8,8
UNIVERSALISMO	8,5
SEGURANÇA	8,3
AUTODETERMINAÇÃO	8,2
TRADIÇÃO	8,1
HEDONISMO	8,0
REALIZAÇÃO	7,2
CONFORMIDADE	6,5
ESTIMULAÇÃO	6,1
PODER	5,3

Assim, tendo como base a média das notas que os respondentes da pesquisa atribuíram para si, pode-se dizer que os brasileiros se percebem valorizando em primeiro lugar o bem-estar das pessoas que lhe são próximas, com quem convivem mais amiúde e mantêm algum laço afetivo, acreditando que é importante ajudar e ser leal a elas. No entanto, o brasileiro não é orientado apenas para o seu núcleo de convivência, mas valoriza também o bem-estar da humanidade, acreditando que todos devem ter oportunidades iguais e que é importante preservar a natureza. Ele deseja viver em paz e em ambiente seguro, onde se sinta protegido de qualquer ameaça; valoriza os costumes, mas prefere a criatividade e a liberdade de tomar decisões a obedecer a regras e normas sociais. Coerente com a valorização de segurança, prefere não correr riscos ou enfrentar muitas situações novas na vida. Não se percebe valorizando o poder sobre as pessoas e o status social. Acredita que a realização deve vir da demonstração de suas competências, sendo admirado pelo que é capaz de fazer.

COMPARANDO VALORES

Analisando as notas obtidas pelos brasileiros para cada um dos dez valores, encontramos algumas diferenças quando comparamos a hierarquização das referidas médias com aquelas encontradas em pesquisas nacionais e internacionais anteriores¹⁶⁴ (Tabela 9.2). A principal refere-se à importância atribuída à segurança e à autodeterminação. Enquanto no Brasil, atualmente, a segurança é um valor que aparece como mais importante do que a autodeterminação, tanto em 2001 como em 2007 a situação não era essa, quando o valor autodeterminação apareceu mais importante do que segurança, tanto nacional quanto internacionalmente.

Com base nessa constatação é possível pensar na hipótese de que o valor segurança tenha subido em importância para os brasileiros,

TABELA 9.2 • Comparando valores

Valores Internacionais (2001)	Valores Nacionais (2007)	Perfil dos Valores dos Brasileiros (2010)
1 Benevolência	Autodeterminação	Benevolência
2 Autodeterminação	Benevolência	Universalismo
3 Universalismo	Universalismo	→ Segurança
4 Segurança	Realização	→ Autodeterminação
5 Conformidade	Hedonismo	→ Tradição
6 Realização	Conformidade	Hedonismo
7 Hedonismo	Segurança	Realização
8 Estimulação	Estimulação	→ Conformidade
9 Tradição	Tradição	Estimulação
10 Poder	Poder	Poder

Fonte: Schwartz and Bardi (2001), Tamayo (2007) e PVB/PNUD

o que pode, talvez, justificar por que atualmente o polo conservação aparece como tendo maior importância do que o polo abertura à mudança. Como se pode verificar pelos resultados apresentados, o valor segurança destaca-se entre os valores relativos à conservação, seguido do valor tradição; a conformidade foi a menos valorizada.

Nota-se também que no PVB, os valores detectados de conformidade são relativamente mais baixos em relação aos valores detectados nos outros estudos, com um maior peso dado aos valores de tradição.

VALORES NAS REGIÕES BRASILEIRAS

Regiões não têm influência nos valores das pessoas, além dos contextos culturais que elas propiciam. Mas as pessoas vivem em regiões e por isso é interessante investigar se os habitantes das distintas regiões diferem nos seus valores.

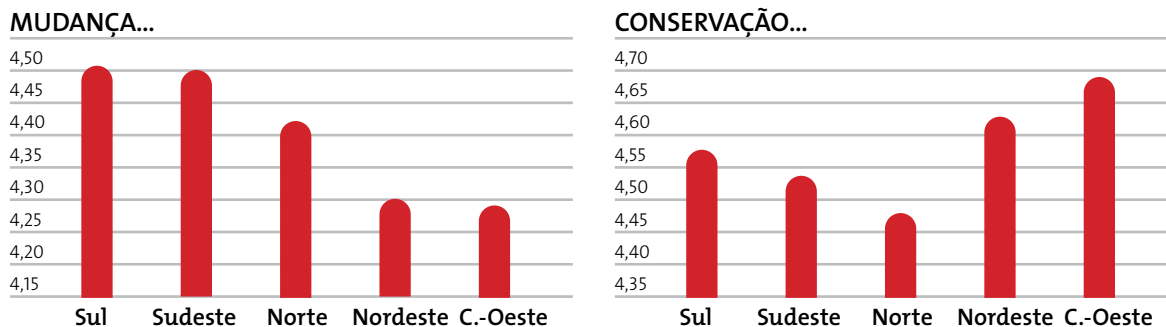
Embora aparentemente os habitantes da região sul e sudeste tenham apresentado as maiores médias para os valores de autotranscendência, as diferenças não foram

estatisticamente significativas; não se pode afirmar que os habitantes dessas regiões sejam mais autotranscendentes do que os das demais. Da mesma forma, os habitantes das diferentes regiões também não se diferenciaram quanto a valores relativos à autopromoção.

Quanto à abertura à mudança, os habitantes da região centro-oeste foram os que apresentaram a menor média para abertura à mudança, e uma das maiores médias para conservação. As regiões menos conservadoras foram as regiões sudeste, norte e sul. Essas diferenças foram estatisticamente significantes, de acordo com o teste Scheffe.

A análise dos dados, mediante testes estatísticos de significância, mostrou que os valores relativos à benevolência não diferenciaram os habitantes das regiões entre si, e que são os valores de universalismo que fazem com que a amostra se agrupe em dois conjuntos distintos: o grupo dos habitantes das regiões sudeste e centro-oeste, que se percebe valorizando mais o universalismo, e o grupo dos habitantes da região nordeste, que são os menos universalistas.

GRÁFICO 9.2 • Valores de Abertura à Mudança e Conservação por região



Os valores de autopromoção são compostos por realização e poder. Os brasileiros habitantes das diferentes regiões não se diferenciam quanto à valorização do poder, porém, quanto à realização, os habitantes da região nordeste são os que menos se percebem valorizando-a, enquanto os habitantes das regiões norte e sul são os que mais a valorizam.

Os habitantes do nordeste são os que mais valorizam a determinação e os que menos valorizam hedonismo, em contrapartida aos da região norte que valorizam mais o hedonismo, a estimulação e menos a autodeterminação. Os residentes na região centro-oeste também valorizam mais o hedonismo e menos a estimulação, que por sua vez é mais valorizada pelos habitantes do sul.

Os valores relativos à conservação são a segurança, tradição e conformidade. Os brasileiros que habitam as diferentes regiões não se diferenciam quanto ao valor tradição, já a região nordeste destaca-se por ser a que mais valoriza segurança e conformidade, sendo estes, também, mais valorizados pela região centro-oeste, enquanto os habitantes das regiões norte e sul são os que menos o valorizam, assim como também as regiões sul e sudeste são as que menos valorizam segurança. No que segue, são avaliadas diferenças de valores nos indivíduos de acordo com distintas características sócio-demográficas¹⁶⁵.

VALORES E FILHOS

A maior parte da amostra (62,24%) possui filhos, e quem tem filhos é mais conservador (com uma diferença de 3,6%), menos orientado para a autopromoção (com uma diferença negativa 6,4%) do que quem não os tem. O Gráfico 9.3 ilustra essa comparação entre dimensões de valores entre pessoas com filhos em relação aos que não os tem. É interessante notar que a presença de filhos não é determinante para que as pessoas sejam mais autotranscendentes, mas é suficiente para que sejam menos orientadas por interesses próprios, sendo menos orientadas à autopromoção.

GRÁFICO 9.3 • Diferença de dimensões de valores das pessoas com filhos em relação a quem não os tem

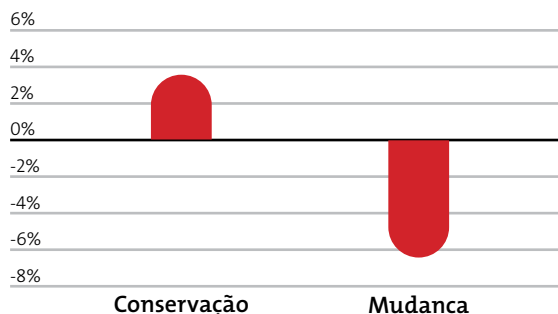
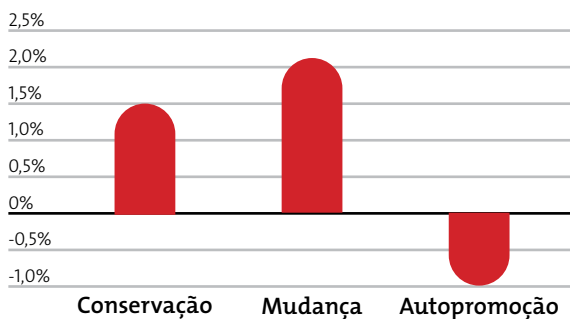


GRÁFICO 9.4 • Valores das mulheres em relação aos homens

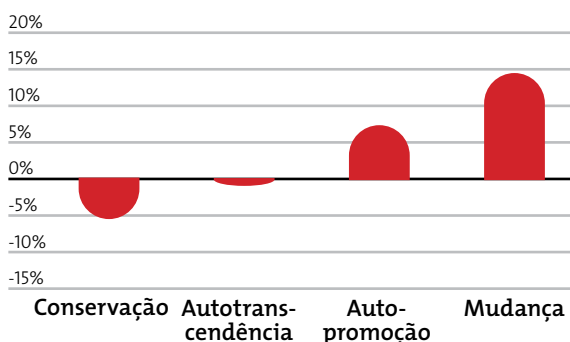


VALORES: MULHERES E HOMENS

Os resultados da pesquisa mostraram que as mulheres se percebem mais autotranscendentes (com uma diferença de 2,1%) e mais conservadoras (com diferença de 1,5%) do que os homens, enquanto estes valorizam mais a autopromoção (com uma diferença de 1%). Esse é um resultado importante: se o desenvolvimento humano está relacionado a valores da categoria autotranscendente, é fundamental investigar o que faz com que os homens tenham menos interesse pelo bem-estar das pessoas próximas e das que não conhecem.

Esse resultado foi confirmado também por outras pesquisas¹⁶⁷ envolvendo diferenças de valores entre homens e mulheres. Os homens identificaram-se como pessoas que valorizam mais a autopromoção do que as mulheres, e as mulheres mostraram compartilhar mais valores conservadores do que os homens¹⁶⁸.

GRÁFICO 9.5 • Valores dos jovens em relação aos mais velhos



VALORES DOS JOVENS

As pessoas entrevistadas pela pesquisa foram divididas em quatro grupos etários. O primeiro grupo foi formado por pessoas de 16 a 25 anos. O segundo, por pessoas de 26 a 36 anos. O terceiro, por pessoas de 37 a 49 e, finalmente, o grupo quatro foi formado por pessoas de 50 a 86 anos. Como era de se esperar, os mais jovens são os menos conservadores. Comparando os grupos 1 e 2 com os grupos 3 e 4, tem-se 5,8% de diferença negativa em relação a estes.

Os mais jovens (16 a 25 anos), também são os mais abertos a mudança, se comparados ao grupo 4 (50 a 86 anos), em 14,6%. Os mais jovens, associados aos grupos 1 e 2 (16 a 36 anos) valorizam mais a autopromoção do que os grupos 3 e 4 (37 a 88 anos), em 7,4%. Por sua vez, as pessoas com mais idade (grupos 3 e 4) valorizam mais a autotranscendência do que os grupos 1 e 2, mais jovens, em 1%.

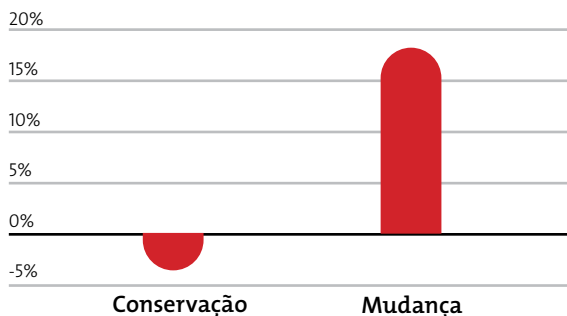
Os resultados apontando que os mais jovens são menos conservadores estão em consonância com outros estudos que mostram que com a idade as pessoas tornam-se mais conservadoras¹⁶⁹.

VALORES E NÍVEL DE ESCOLARIDADE

A escolaridade das pessoas afeta seus valores. À medida que as pessoas adquirem maior nível de escolaridade também se tornam mais abertas à mudança e menos conservadoras¹⁷⁰. Esse impacto pode ser apreciado quantitativamente, a título de exemplo, pela diferença quanto aos valores de conservação e abertura à mudança de pessoas com nível de escolaridade superior e pós-graduação com relação àquelas que não sabem ler nem escrever. As primeiras apresentaram diferença positiva de 15,5% em relação às segundas e, coerentemente, são também menos conservadoras, com uma diferença negativa de 3,6% em relação às que não sabem ler nem escrever.

Os resultados encontrados confirmam as evidências sugeridas por estudos anteriores¹⁷¹, segundo os quais pessoas com maior nível

GRÁFICO 9.6 • Valores das pessoas com escolaridade superior em relação às que não aprenderam a ler e escrever



de escolaridade são mais orientadas para abertura à mudança e menos conservadoras do que aquelas que possuem um grau menor de escolaridade. A escolaridade pode influenciar, positivamente, na adaptação às circunstâncias da vida. À medida que as pessoas vão à escola, experimentam maior liberdade de ação e aprendem a solucionar problemas complexos, além de serem estimuladas a pensar de forma independente, o que pode levá-las ao questionamento de verdades estabelecidas, tornando-as menos conservadoras e mais preparadas para as mudanças da vida.

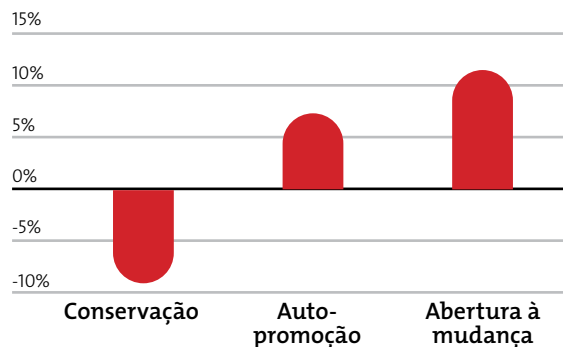
VALORES E NÍVEL DE ESCOLARIDADE DAS MÃES

As pessoas cuja mãe possui nível de escolaridade mais elevado (equivalente ao ensino médio, superior ou pós-graduação) são menos conservadoras do que aquelas cuja mãe não sabe ler nem escrever ou tem o primário incompleto, com uma diferença negativa em relação a estas de 8,95%. Coerentemente, também, quem descende de mãe com nível de instrução mais elevado é mais aberto à mudança, em 11,3%, do que quem descende de mãe analfabeta.

A valorização da autotranscendência independe da escolaridade da mãe, mas quem tem mãe com curso superior ou de pós-graduação é quem mais valoriza a autopromoção, com

GRÁFICO 9.7 • Valores e efeito da escolaridade das mães

Diferenças de mães com instrução superior ou pós-graduação com pessoas de menos instrução

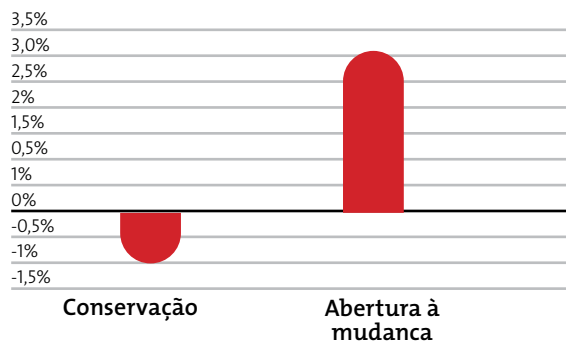


uma diferença de 7,3%, em relação ao grupo 1 e 2. Isso quer dizer que o nível de escolaridade das mães não influencia a possibilidade das pessoas desenvolverem valores que tratem do bem-estar da família e das pessoas próximas, assim como do bem-estar de todos, como justiça social, paz e importância ao meio ambiente, mas influi em valores relacionados à liberdade de pensamento, de ação e de escolha.

Quantitativamente chama atenção o impacto que a educação da mãe tem sobre a redução do conservadorismo das pessoas, muito mais do que a educação do próprio indivíduo, bem como sobre o efeito sobre a autopromoção.

Esses resultados são inéditos nas pesquisas e não foram encontrados parâmetros comparativos que envolvessem o impacto da escolaridade da mãe na formação de valores dos indivíduos.

GRÁFICO 9.8 • Valores das pessoas que trabalham e as que não trabalham



VALORES E TRABALHO

O trabalho é importante na vida das pessoas não somente porque fornece um meio de subsistência. O trabalho tem também impacto sobre os valores das pessoas, que é similar ao efeito da educação. Resumidamente, pode-se dizer que quem está trabalhando é menos conservador e aberto à mudança do que quem não trabalha.

Quem trabalha em situações que comportem liberdade e autonomia aumenta a importância atribuída a valores relativos à abertura à mudança, porque as pessoas adaptam sua hierarquia de valores de acordo com as experiências que vão tendo ao longo da vida. Sendo assim, é possível que as pessoas que trabalham vivenciem maior experiência de liberdade e autonomia do que aquelas que não trabalham. Esse é um resultado importante dessa discussão, pois adiciona uma dimensão-chave, de formação de valores, aos debates sobre o trabalho decente no Brasil¹⁷². O trabalho importa ao desenvolvimento humano, porque, entre outros fatores, promove valores de abertura à mudança, mesmo que em uma escala inferior aos efeitos da educação. Isso explica porque a remuneração do trabalho é algo muito mais amplo do que o retorno monetário que ele oferece.

VALORES E ESTADO CIVIL

Os valores dos brasileiros independem do seu estado civil. É interessante notar que, se há diferenças de valores com relação à idade, era de se esperar que também fossem identificadas diferenças associadas ao estado civil, tendo como pressuposição a associação entre idade e estado civil, no entanto, não foram encontradas.

VALORES E RELIGIOSIDADE

Os valores dos brasileiros também não variam com o nível de religiosidade. Este é um resultado, em princípio, não esperado, uma vez que a religião é associada a valores que contemplam a conservação dos costumes e das normas¹⁷³.

A evolução das sociedades de materialistas (valores mais associados à conservação) para pós-materialistas (valores mais associados com abertura à mudança) não implica que a espiritualidade deixe de ser valorizada, mas sim que os valores religiosos tradicionais passem a ser menos importantes na organização social, passando a vigorar valores seculares.

VALORES E RENDA INDIVIDUAL

Os brasileiros que ganham até um salário mínimo (1 SM) são mais conservadores do que aqueles que ganham mais de cinco salários mínimos – estes também são mais abertos à mudança do que os primeiros. Porém, os resultados somente permitem fazer essa afirmação sobre esta questão; eles não permitem afirmar que quanto mais a pessoa ganha, mais ela se torna aberta à mudança, ou menos conservadora. O que existe é uma diferença detectada entre até 1 SM e mais de 5 SM.

Os impactos são semelhantes aos obtidos com um nível maior de escolaridade e com um envolvimento no trabalho. Os resultados sugerem que sociedades mais abertas e menos conservadoras são aquelas nas quais existe maior oportunidade de trabalho, de educação e onde as pessoas possam ganhar mais do que o necessário estritamente para sua sobrevivência alimentar. Portanto, o crescimento econômico e o desenvolvimento humano não são neutros na formação de valores.

GRÁFICO 9.9 • Valores e renda individual

Diferenças entre renda mais elevadas e mais baixas

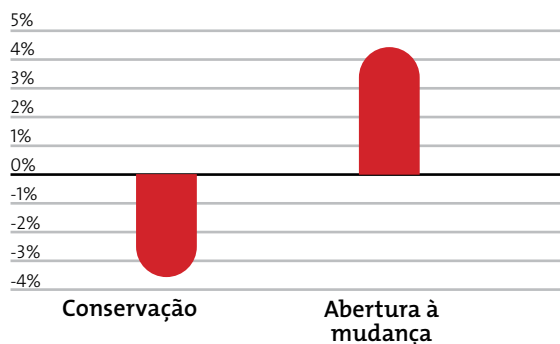
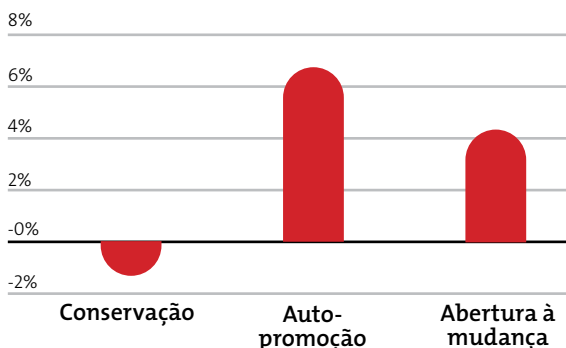


GRÁFICO 9.10 • Valores e renda da família

Diferenças entre pessoas cujas famílias possuem renda mais elevada em relação a pessoas de famílias de renda mais baixa



VALORES E RENDA FAMILIAR

As pessoas cujas famílias ganham mais de 5 SM são menos conservadoras e mais abertas à mudança do que as demais. Por outro lado, as pessoas que vivem em famílias que ganham mais de 2 SM tendem a valorizar mais a autopromoção do que aquelas que vivem com menos de 2 SM, principalmente em relação às que ganham até um salário mínimo. Esse é um efeito de formação de valores que não é captado no âmbito individual, mas que aparece no âmbito familiar. O Gráfico 9.10 mostra as diferenças de quem ganha mais de cinco salários mínimos em relação a quem ganha até dois salários mínimos.

Estes resultados sugerem que a renda





familiar influi na orientação das pessoas para a autopromoção e abertura à mudança e que a renda individual e a renda familiar estão associadas à abertura à mudança.

CONCLUSÕES

Os resultados obtidos sugerem que a orientação para abertura à mudança sofre a influência das experiências vividas envolvendo uma maior autonomia, liberdade de ação e intelectual⁷⁴. Por outro lado, a orientação para a autopromoção parece sofrer influência do nível social e econômico da família. É possível que homens mais jovens de famílias mais abastadas e com a mãe com maior escolaridade tendam a defender mais os valores de autopromoção do que as mulheres nas mesmas condições.

Os resultados evidenciaram que os brasileiros orientam-se em suas vidas, principalmente, pelos valores de autotranscendência, e que o polo oposto autopromoção é o menos valorizado; os brasileiros não diferem entre si quanto a esses valores, se considerada a região geográfica em que habitam. Por outro lado, diferenças foram encontradas entre os habitantes das regiões sudeste, sul e norte, menos conservadores, e os habitantes da região centro-oeste, menos abertos à mudança, se comparados com os

TABELA 9.3 • Resumo da associação de valores com características dos indivíduos

 Autotranscendência	 Autopromoção	 Conservação	 Abertura à Mudança
Mulheres	Renda familiar	Ter filhos	Maior renda familiar
Mais velhos	Nível superior da mãe	Mulheres	Maior renda individual
	Mais jovens		Acesso ao trabalho
			Nível superior
			Nível superior da mãe
			Mais jovens

habitantes das demais regiões. Frente a esses resultados, é possível supor que outras variáveis de ordem cultural possam ser responsáveis pelas referidas diferenças entre os valores dos brasileiros das diferentes regiões, o que aponta para a necessidade da realização de pesquisas adicionais no sentido de encontrar fatores explicativos.

Como foi visto também, as pessoas que são oriundas de famílias com renda superior a cinco salários mínimos e de famílias cuja mãe tem nível de escolaridade superior tendem a levar em consideração os valores relativos à autopromoção, se comparadas com famílias menos abastadas e com mães com baixa escolaridade. As pessoas que têm filhos e as mulheres tendem a serem mais conservadoras. Já os homens, as pessoas que trabalham, que têm renda superior a cinco salários mínimos, oriundas de famílias com renda do mesmo nível e com escolaridade de nível superior, tendem a orientarem-se mais por valores relativos à abertura à mudança, assim como as pessoas mais jovens.

Dessa maneira, mulheres com filhos, com mais idade, que recebem baixa remuneração, isto é, até no máximo dois salários mínimos, com baixa escolaridade e oriundas de famílias com mães com baixa escolaridade, possivelmente, serão o segmento mais conservador da sociedade. Os homens mais jovens são os menos autotranscendentes, isto é, os indivíduos para os quais os valores de benevolência e universalismo, isto é, valores cuja meta é o bem-estar das pessoas próximas e o bem-estar da humanidade, importam menos nas suas vidas. Pessoas cuja renda familiar é baixa, que já não sejam tão jovens e que suas mães tenham um nível de escolaridade igualmente baixo são as que têm os valores mais baixos de autopromoção. Essas conclusões podem ser importantes para a definição de estratégias de desenvolvimento humano que busquem promover a autonomia das pessoas, ou uma cultura de paz e de respeito pelos indivíduos¹⁷⁵.

NOTA METODOLÓGICA

O tratamento de valores humanos apresentado neste relatório teve como orientação, a Teoria de Valores Básicos¹⁷⁶, segundo a qual os valores são organizados em duas dimensões bipolares. Uma dimensão representa, num extremo, a abertura à mudança e no outro a conservação. Esta dimensão é relativa ao conflito de motivar-se pelos próprios interesses intelectuais e emocionais numa direção não prevista e incerta *versus* a preservação do *status quo* e do relacionamento com os outros, instituições e tradições. A outra dimensão representa, em um extremo a autopromoção, e no outro, a autotranscendência, relativa ao conflito de ser motivado pela promoção e interesses próprios, mesmo a custo de outros, em oposição a ser motivado pela transcendência do egoísmo e promover o bem-estar dos outros, quer próximos ou distantes, e da natureza. Cada polo de cada uma das dimensões representa um valor de ordem superior e reúne um conjunto de valores que consistem em metas motivacionais que orientam as pessoas ao longo da vida, também chamadas de tipos motivacionais. O que distingue um valor de outro é o tipo de objetivo ou motivação que o valor expressa; esses tipos motivacionais tendem a ser universais porque estão baseados em um ou mais dos três requisitos básicos à existência humana, com os quais todos eles ajudam a lidar.

Teoricamente, os valores são identificados pelas seguintes características: (1) valores são crenças; (2) valores são um construto motivacional; (3) valores transcendem situações e ações específicas; (4) valores guiam a seleção e avaliação das ações, políticas, pessoas e eventos; (5) valores são ordenados pela importância relativa aos demais. Valores são organizados em sistemas, que fornecem uma estrutura para investigação das coordenadas fundamentais do comportamento, propondo relações entre as prioridades de valores pessoais e sociais, visões de mundo, ideologias e decisões com base em atitudes e comportamentos.

ESCOLHA DO INSTRUMENTO DE PESQUISA

A Teoria de Valores Básicos, usada nesse relatório, tem sido validada mediante diferentes instrumentos de pesquisa. Inicialmente, foi operacionalizada mediante a escala SVS (Schwartz Values Survey). Em sua primeira versão, o SVS compôs-se de 56 itens, numa escala do tipo mista envolvendo avaliação normativa e ipsativa com nove pontos, numerada 7 (suprema importância), 6 (muito importante), 5 e 4 (não rotulados), 3 (importante), 2 e 1 (não rotulados), 0 (não importante), -1 (oposto aos meus valores). Antes de responder aos itens, o respondente deve ler todos em cada uma das listas, escolhendo os itens de suprema importância e aqueles opostos a seus valores, em um processo denominado “ancoramento”, evitando o uso distorcido da escala¹⁷⁷.

Apesar da ampla aceitação do instrumento na comunidade acadêmica, essa escala tem apresentado resultados insatisfatórios em relação à estrutura de valores obtidos em aplicações do SVS em áreas rurais de países menos desenvolvidos e em sociedades com sistema educacional não ocidental, assim como em amostras de jovens e adolescentes, devido ao elevado grau de abstração necessário para responder ao instrumento¹⁷⁸.

Tais limitações levaram ao desenvolvimento de um novo instrumento: o *Portrait Value Questionnaire* (PVQ ou PQ), que mede os valores dos indivíduos mediante curtas descrições verbais. Inicialmente com 29 e posteriormente com 40 perfis de indivíduos, frente aos quais cada respondente se compara, indicando o quanto se parece com cada um deles, respondendo à seguinte pergunta: “Quanto essa pessoa se parece com você?” As cinco alternativas possíveis de resposta, oferecidas em uma escala não numérica, são: ela se parece muito comigo, ela se parece comigo, ela se parece mais ou menos comigo, ela não se parece comigo, ela não se parece nada comigo. Aplicado inicialmente em amostras de adultos, universitários e adolescentes em diversos

países da Europa, América do Sul e Indonésia, os resultados do PVQ apoiaram a estrutura teórica de relações entre os tipos motivacionais.

Em busca de instrumentos sempre mais parcimoniosos, uma nova versão do PVQ foi desenhada com quase a metade de itens, para atender aos requisitos de uma pesquisa online, quando é comum haver limitação de espaço¹⁷⁹. Realizada pela European Social Survey e conduzida em mais de 30 nações (ESS EDUCATION NET), os dados coletados têm servido para diversos pesquisadores realizarem seus estudos¹⁸⁰.

O PVQ21 segue as mesmas características contempladas no PVQ-40, com a distinção de conter 21 itens retirados da versão original. Alguns foram revisados com a preocupação de abranger o máximo do conteúdo motivacional de cada um dos dez valores básicos¹⁸¹. Cada tipo motivacional ficou representado por dois itens, exceto o universalismo, que conta com três, o que reduziu os índices de confiabilidade (α) no que diz respeito aos dez tipos motivacionais, variando entre 0,36 (tradição) e 0,70 (realização). No entanto, o uso dos quatro polos das dimensões bipolares pode ser usado com elevada confiabilidade¹⁸². Tendo em vista a parcimônia da escala PVQ21 e seu uso para pesquisas no âmbito nacional, como a pesquisa realizada bianualmente pelo European Social Survey, esta foi a escala escolhida para estudar os valores dos brasileiros neste projeto.

COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada pelo sistema face a face, por 39 pesquisadores previamente treinados, em parceria com o Instituto Paulo Montenegro/Ibope e o programa VNU (ou programa de Voluntários das Nações Unidas tendo coberto a diversidade dos municípios brasileiros, quanto ao seu nível socioeconômico, contemplado todos os estados e regiões brasileiras. Foi seguido o plano amostral feito por duas amostras-padrão usadas pelo Ibope.

TRATAMENTO DOS DADOS

A qualidade dos dados da amostra foi verificada por procedimentos de validade amostral, que compreendeu aproximadamente 0,002% de todos as Unidades da Federação (UF) do Brasil, totalizando 4.017 respondentes.

Em seguida, foi analisado o percentual aceitável de dados faltantes, respeitando o limite de 23,8%, segundo recomendação do ESS

TABELA 9.4 • Proporção da amostra válida e população dos Estados

Regiões / UFs	Amostra da Pesquisa Valores	População Estimada 2009 (IBGE)	% da Amostra por Região
CO	262	13.895.375	0,002%
DF	53	2.606.885	0,002%
GO	109	5.926.300	0,002%
MS	49	2.360.498	0,002%
MT	51	3.001.692	0,002%
N	264	15.359.608	0,002%
AC	14	691.132	0,002%
AM	55	3.393.369	0,002%
AP	14	626.609	0,002%
PA	125	7.431.020	0,002%
RO	28	1.503.928	0,002%
TO	28	1.292.051	0,002%
NE	989	53.591.197	0,002%
AL	55	3.156.108	0,002%
BA	270	14.637.364	0,002%
CE	155	8.547.809	0,002%
MA	105	6.367.138	0,002%
PB	76	3.769.977	0,002%
PE	190	8.810.256	0,002%
PI	45	3.145.325	0,001%
RN	40	3.137.541	0,001%
SE	53	2.019.679	0,003%
S	561	27.719.118	0,002%
PR	202	10.686.247	0,002%
RS	243	10.914.128	0,002%
SC	116	6.118.743	0,002%
SE	1.701	80.915.332	0,002%
ES	81	3.487.199	0,002%
MG	411	20.033.665	0,002%
RJ	317	16.010.429	0,002%
SP	892	41.384.039	0,002%
TOTAL	3.777	191.480.630	0,002%

(2010); parâmetro este não ultrapassado pelos dados da amostra. Outra análise procedida foi a verificação de repetição de respostas, cujo percentual máximo recomendado pelo ESS (2009) é de 76,2%, relativo ao PVQ 21; foram detectados 243 casos, os quais foram retirados da amostra, resultando em uma amostra final de 3.777 itens. A análise de repetição das respostas se faz necessária tendo em vista a deseabilidade social inerente à expressão dos valores humanos¹⁸⁴.

GRÁFICO 9.11 • Proporcionalidade da amostra por região

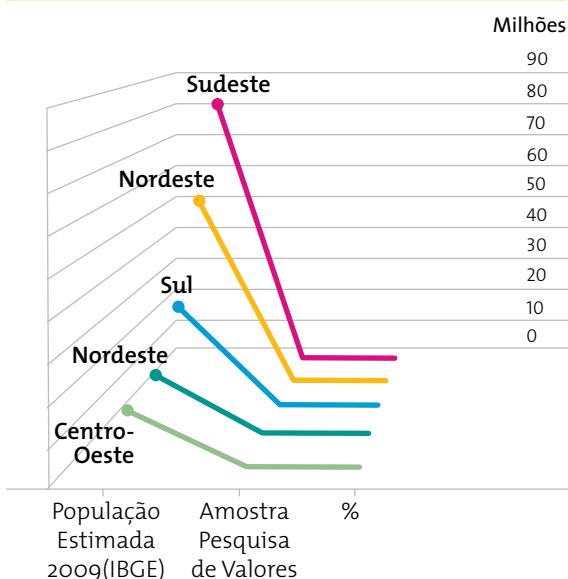


TABELA 9.5 • Dados retirados por excederem repetição de respostas permitidas

Número de questionários por UF

AL	1	MG	11	RJ	20
AM	1	MS	8	RS	12
BA	10	MT	5	SC	24
CE	14	PA	8	SE	3
DF	3	PB	8	SP	63
ES	3	PE	6		
GO	4	PI	9	TOTAL	243
MA	8	PR	22	GERAL	

Os estados que tiveram a maior quantidade de questionários considerados foram: Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo. Tendo em vista a quantidade de questionários glosada por estado, devido à desejabilidade social refletida pelo índice de repetições, optou-se por não realizar de modo uniforme o tratamento de dados, considerando os questionários respondidos por estado, mas apenas por região. As respostas em branco ou com números incorretos para a escala PVQ 21, foram limpas e preenchidas pela média de todas as respostas, conforme orientações¹⁸⁴ para o tratamento de dados faltantes. Por fim a amostra válida para tratamento ficou composta de 3.777 registros. As respostas em branco ou com números incorretos para a escala PVQ 21, foram limpas e preenchidas pela média de todas as respostas.

VALIDAÇÃO DA ESCALA PVQ21

Tendo em vista ter sido a primeira vez que o PVQ21 foi aplicado face a face numa amostra representativa para a população brasileira, cobrindo todo o território nacional, fez-se necessária a validação da escala para mensurar valores segundo a Teoria de Valores Básicos de Schwartz (ESS, 2009), uma vez que aplicações anteriores no Brasil tinham até então sido feitas apenas no modelo *paper and pencil*¹⁸⁵.

Para a validação da escala foi empregada a análise Escalonamento Multidimensional Confirmatória (MDS Confirmatória), conforme melhores procedimentos estabelecidos na literatura¹⁸⁶.

Para a realização da referida análise confirmatória faz-se necessário optar entre a estrutura original proposta por Schwartz (1992) e a revisada conforme Schwartz e Sagiv (1995)¹⁸⁷. No estudo realizado por Bilsky e Janik (2009), embora a estrutura de valores seja compatível tanto com o modelo original quanto com o modelo revisado, neste, os valores tradição e conformidade compartilham o mesmo espaço

angular, resultando num círculo fracionado em nove regiões, em vez de dez, como na estrutura original, em que os valores “tradição” e “conformidade” ocupam espaços adjacentes. De acordo com os autores, a configuração original foi considerada a melhor por ser mais simples e parcimoniosa. Por esta razão o modelo escolhido para orientar a análise MDS Confirmatória realizada neste artigo foi o modelo original de Schwartz (1992).

A análise MDS Confirmatória¹⁸⁸ foi realizada considerando a matriz de desenho proposta por Bilsky, Gollan e Doring (2008), em que as coordenadas correspondem aos centros dos arcos determinados pelos distintos setores de valores¹⁸⁹, modificada uma vez que aquela estava adequada ao modelo revisado de Schwartz e Sagiv (1995), e o modelo escolhido para esta pesquisa foi o modelo original de Schwartz (1992).

O *Multidimensional Scaling* (MDS) – PROXSCAL¹⁹⁰ é um tratamento que permite montar a estrutura de medidas de proximidade em um conjunto de objetos. Este processo é realizado pela atribuição de observações em locais específicos num espaço conceitual multidimensional, de tal forma que as distâncias entre os pontos no espaço coincidem com as semelhanças dos dados, neste caso, tanto quanto possível.

A escala PVQ21 mostrou-se, neste estudo, válida para testar a teoria de valores bidimensional e bipolar de Schwartz (1992), tendo obtido os seguintes índices de α de Cronbach: a) 0,631 para abertura à mudança (seis itens); b) 0,513 para autopromoção (4 itens); c) 0,602 para autotranscendência (5 itens); d) 0,579 para conservação (seis itens).

Os índices de α de Cronbach encontrados no estudo estão dentro do limite mínimo aceitável para pesquisas exploratórias¹⁹¹. O fato de não se haverem encontrado índices acima de 0,7¹⁹² pode ser devido à coleta de dados face a face por diferentes pesquisadores com populações

de diferentes níveis socioeconômicos num país como o Brasil, com diferenças socioeconômicas e culturais significativas entre o público entrevistado. Note-se que pesquisar campo no Brasil, um país de dimensões continentais, com realidades rurais de extrema pobreza e outras, rurais e urbanas, equiparadas a países desenvolvidos, envolve peculiaridades e dificuldades que em princípio não podem ser comparadas às de outros países, quando se aplica uma escala de mensuração desenvolvida sob uma perspectiva ética e quando todas essas realidades foram consideradas na amostra, como no caso deste estudo. Por este motivo, os índices da α de Cronbach encontrados podem ser considerados admissíveis para o estudo.

HIERARQUIA DE VALORES E DE DIFERENÇAS DE VARIÁVEIS DE ACORDO COM GRUPOS CONTROLE

A hierarquia de valores foi calculada mediante as médias a partir dos dados brutos; para a realização de testes estatísticos foram utilizadas as médias a partir de dados centralizados, conforme indicação de Schwartz (ESS, 2009), tendo em vista o controle de tendências de resposta, visando ao controle de viés de leniência.

Para os testes estatísticos de análise das diferenças de valores envolvendo variáveis controle, foram empregados testes paramétricos ou não paramétricos, segundo o atendimento do critério de distribuição normal dos dados. Foram empregado testes paramétricos ANOVA, Scheffe e “t”, para amostras independentes, e testes não paramétricos Kruskal Wallis e Mann Whitney.

APRESENTAÇÃO DOS DADOS PARA O PÚBLICO EM GERAL

Tendo em vista a necessidade de comunicar os dados para o público em geral, de forma a poderem ser compreendidos por pessoas, capazes de ler, mas de diferentes níveis de escolaridade, buscou-se desenvolver uma metodologia de cálculo que permitisse o entendimento quase intuitivo dos resultados.

No Brasil, as pessoas desde que frequentam a escola são treinadas para entender graduações que variam de 1 a 10 e medidas expressas como percentuais. Por este motivo escolheram-se estes dois critérios para comunicar os dados.

Para tanto, os dados referentes a cada um dos polos das dimensões bipolares foram calculados a partir dos pontos percentuais que cada indivíduo obteve, considerando-se o total de pontos possíveis para cada polo de cada uma das dimensões, e em seguida transformados em escores de 0 a 10.

Depois de realizados os testes estatísticos e identificadas as diferenças de valores de acordo com as variáveis controle, retornaram-se aos dados, desta vez em forma de dados percentuais transformados em escores, e calcularam-se as médias dos escores, apresentando as diferenças significativas encontradas estatisticamente, em forma de percentuais. Esta foi uma forma inovadora de apresentação de dados para público leigo em tratamento estatístico, sem correr o risco de distorção dos resultados encontrados nos testes estatísticos.



Contribuição Especial Poeta Pedro Bandeira, cordelista

A FALTA DE EDUCAÇÃO

Deixar entulho na rua
Depois de uma construção
Quem pratica assim atua
Na falta de educação

Jogar lixo na calçada
No asfalto ou no portão,
Além de ser palhaçada
É falta de educação

Deteriorar escola
Quebrar iluminação,
É imbecil que se atola
Por falta de educação

Cortar árvore, quebrar grade
Ser contra arborização,
Além de perversidade
É falta de educação

Todo patrimônio público
Merece conservação
Destruir o que é do público
É falta de educação

Bater em porta de carro
Com toda força da mão,
É outro boçal bizarro
Que não tem educação

Perguntar pela idade
Sem a mínima precisão,
Além de infelicidade
É falta de educação

Não respeitar os mais velhos,
Não ouvir um ancião,
De acordo com os evangelhos
É falta de educação

Falar mal de São Francisco
Padre Cícero e Frei Damião,
Além de ser grande risco
É falta de educação

Sobre faltas me aprofundo
Em alta meditação,
A falta maior do mundo
É falta de educação
O povo que desperdiça
Manteiga, café e pão
É incauto e por preguiça
Tem falta de educação

Quem não lava as mãos primeiro
Na hora da refeição
Prova que é rude e grosseiro
Por falta de educação

Não se trata de diploma
De cultura e de instrução,
O relaxado é quem soma
É falta de educação

Brincadeiras de mau gosto
Piadas e cutucão
São fitas que estão no posto
Da falta de educação

A programação suspeita
Que sai na televisão
Quem assiste só aceita
Por falta de educação

Nossas rádios brasileiras
De péssima programação,
Só tocam tantas besteiras
Por falta de educação

Se a filha se prostitui
Se o filho dá pra ladrão,
É o pai que não possui
O mínimo de educação

A alta velocidade
De muitos na direção
É pouca mentalidade
É falta de educação

Onde existe preconceito
Contra o negro ou posição
Além de ser um defeito
É falta de educação

Ser trombudo e insolente
Çarrancudo e violento,
É muita feze na mente
É falta de educação

Questão de temperamento
Raiva, ódio, irritação
Controle o comportamento
Se valha da educação

Não saber cumprimentar
Sorrir e pegar na mão,
Perdoar, nem dispensar
É falta de educação

Chegar e cortar a fila
Sem ter autorização,
Quem procede assim vacila
É falta de educação

Usar som alto demais
Abalando o quarteirão,
Queimar revista e jornais
É falta de educação

Gastar água em demasia
Ligar luz sem precisão,
É falta de economia
É falta de educação

Depois da falta de fôlego
Que leva o corpo ao caixão,
A falta maior do mundo
É a falta de educação



10

Valores e educação

Até aqui o relatório procurou tratar do que são valores, como eles são formados e que instrumentos existem para medi-los. Fez-se uma escolha por olhar os valores a partir de uma perspectiva da psicologia social, por essa combinar tantos elementos sociais como individuais na modelagem e explicação do que são valores. Os capítulos que agora seguem sobre “Valores e Educação” e “Valores e Violência” tentam relacionar a problemática dos valores a duas das questões que mais foram citadas pelas pessoas na consulta prévia que motivou a escolha do tema deste relatório. Em outras palavras, o objetivo da discussão que segue é entender a relação entre valores e problemas na esfera da educação e segurança pública no Brasil. Isso não significa de modo algum que outros fatores não sejam importantes para entender a educação e o fenômeno da violência no Brasil de hoje, mas apenas que o recorte feito foca na relação com valores, de modo complementar a outros estudos feitos¹⁹³.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Existem muitas instituições, culturas e práticas por meio das quais as diferentes sociedades educam suas crianças e jovens. Podemos dizer que existe um “sistema informal” de educação que é formado pelas instâncias de socialização, de criação e de treinamento que as pessoas recebem dos seus pais e de suas famílias, ou de outros membros de sua comunidade, de empregadores, da mídia, de grupos sociais a que pertencem, e da própria escola enquanto um espaço público responsável também pela socialização das pessoas. Essa educação informal pode nos deixar alguns aprendizados muito importantes para nossa vida. É “vivendo a vida” que aprendemos as lições mais importantes de como devemos nos relacionar com as outras pessoas e de quais valores e princípios tornam essa vida social possível.

Por isso é que se as pessoas vivem em uma sociedade onde o autointeresse é mais importante do que o cuidado pelo próximo, onde as injustiças sociais são ignoradas, gerando frustrações, onde a violência é vista como o método padrão de resolução de conflitos, é natural que suas crianças e jovens sejam treinados a viver esses valores como parte de sua educação informal¹⁹⁴.

Por outro lado, o “sistema formal” de educação inclui escolas públicas e privadas e universidades. Há sempre uma esperança de que as escolas possam reparar qualquer má promoção de valores feita pelo sistema informal. Se as famílias e comunidades são incapazes de cultivar os valores e os comportamento de que a sociedade necessita para o seu bom funcionamento, então volta-se às escolas para a reparação dessa falha. Mas como tem andado o sistema educacional formal no Brasil? Quais são os seus principais desafios? Como entender a relação entre seu desempenho e a questão dos valores?

A REALIDADE DA ESCOLA BRASILEIRA

O debate brasileiro sobre suas escolas mudou de foco recentemente¹⁹⁵. O que antes era uma preocupação quanto à oferta educacional de vagas junto às esferas públicas se transformou em uma discussão acerca da qualidade do ensino oferecido, uma vez que o acesso ao ensino fundamental entre a população de 7 a 14 anos é quase universalizado no país.

Do ponto de vista da qualidade da educação, dois pontos se destacam. Primeiro, uma parcela não desprezível das crianças e jovens brasileiros tem cursado o ensino fundamental e médio fora de sua faixa de idade, principalmente por conta de reprovações e abandono. Segundo, em exames periódicos de desempenho escolar promovidos pelo Inep (Instituto de Pesquisas Educacionais vinculado ao Ministério da Educação), como o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), Prova Brasil e Enem (Exame Nacional do Ensino

Médio), verifica-se que o conteúdo adequado a cada série vem sendo assimilado com dificuldades pelos alunos.

As reprovações, as evasões e os abandonos podem ser captados em uma variedade de indicadores diretos ou indicadores sínteses, como a Taxa de Distorção Idade-Série ou o mais recentemente criado IAI (Índice de adequação idade-anos de escolaridade), que parece sumarizar de forma mais intuitiva se o aluno acompanha o aprendizado em progressão regular. O ideal é um valor próximo de 1, que indica uma perfeita correspondência entre a idade das crianças e jovens e o ano escolar frequentado. No entanto, o que vemos na realidade não é isso. Conforme ilustrado pelo Gráfico 10.1, nota-se principalmente para as regiões Norte e Nordeste do país um baixo IAI, indicando uma grande defasagem média, da ordem de 40% dos alunos nessas regiões em relação à série adequada para a sua idade.

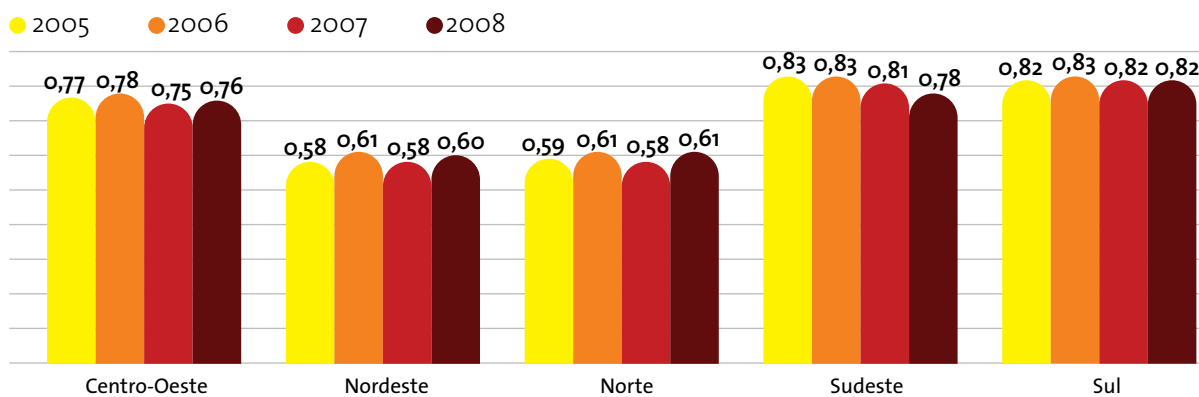
Esse problema aumenta para o Brasil como um todo à medida que se progride para idades mais avançadas. Inicialmente, aos 9 anos, 14% das crianças não estão na série adequada para a sua idade. No entanto, quando elas chegam aos 16 anos, mais de 40% dos jovens já não

frequentam a série considerada adequada para a sua idade. O fenômeno da distorção série-idade é apenas uma manifestação de um conjunto de problemas mais gerais.

Essa estatística chama atenção para os problemas de convivência nas escolas brasileiras, entre alunos, entre professores e alunos e entre as escolas e as famílias¹⁹⁶. Existe uma ampla gama de fenômenos associados a essa problemática: bullying, indisciplina escolar, adoecimento de professores, desvalorização da educação por parte de vários grupos sociais¹⁹⁷, diminuição da autoestima de alunos e professores¹⁹⁸, nos quais a reprovação e o abandono dos estudos pelos estudantes é apenas a face visível de um conjunto de fatores de desfuncionalidade nas escolas relacionados a problemas de convivência¹⁹⁹.

Estima-se que em um único dia letivo, no Estado de São Paulo, 12 mil professores efetivos estejam ausentes das salas de aula, acarretando mais de 90 horas-aula perdidas por não haver substituição. O problema no entanto não pode ser resumido a questão dos contratos e gestão de recursos humanos²⁰⁰. Existe uma dimensão relacionada às condições de trabalho dos professores e de sua qualidade de convivência nas escolas que não pode ser ignorada.

GRÁFICO 10.1 • Índice de Adequação Idade-Anos de Escolaridade



Fonte: MEC/INEP/Deed

O contexto da universalização do ensino fundamental no país levanta alguns elementos dessas problemáticas. A rápida expansão da oferta educacional pode ter afetado a qualidade da formação dos professores dentro de uma nova situação, na qual uma população diferente chegou à escola. Parte da questão é que o público novo não teria acesso a bens culturais da mesma forma e intensidade que os públicos anteriores, tornando a tarefa dos professores muito mais difícil²⁰¹. O novo contingente de estudantes incluídos veio naturalmente de lares cujos pais não frequentaram muito a escola e que por isso estariam menos preparados para interagir com as necessidades escolares dos filhos²⁰².

Mais especificamente, a formação dos pais (principalmente a da mãe) é o fator que parece mais relevante ao compararmos diretamente os resultados dos alunos, paralelamente aos recursos financeiros, culturais e simbólicos das famílias²⁰³. A evidência disponível²⁰⁴ sugere que o papel da família é muito importante para o desempenho cognitivo de seus filhos. E não é apenas por uma questão de acesso a recursos. Trata-se aqui de efeitos de longo prazo que devem ser considerados no processo de socialização dentro da família. Parte disso é o “investimento pedagógico” feito pelas famílias. Outra parte é a ordem moral doméstica e os estilos parentais, como discutidos no Capítulo 8 deste relatório.

Os valores dos pais são traduzidos em um universo de atitudes em relação à escola e seus filhos, tais como a atitude em relação à leitura, as preferências no consumo de bens culturais (como teatro, museus, bibliotecas), os horários das refeições em casa, o acompanhamento dos filhos nas suas lições de casa, entre tantas outras atitudes. O importante é que a vida em família talvez contenha “elementos estruturadores”, que podem facilitar uma ordem cognitiva nas crianças e adolescentes, facilitando uma harmonia entre a autoridade dos pais e a autoridade escolar que pode estimular a produtividade escolar²⁰⁵.

Enquanto o acesso à escola não se configura em impedimento, pelo menos nas classes iniciais do ensino fundamental, problemas de desinteresse dos alunos têm marcado a trajetória recente da educação no país²⁰⁶. Por sua vez, o desinteresse dos alunos pela escola estaria associado à falta de sentido da escola para eles. Se a criança ou o jovem não se identifica com a escola, se a sua família não coloca o estudo no topo de suas prioridades, se os estudantes não se sentem parte do contexto escolar, se eles se sentem vítima de violência explícita ou simbólica, se eles se sentem desrespeitados ou se simplesmente não conseguem antever nenhum benefício significativo advindo do processo educativo, pouco se pode fazer para que a educação faça sentido para eles.

A trajetória dos estudantes que evadem apresenta uma configuração bastante irregular, com uma quantidade maior de reprovações do que aqueles que se mantêm no sistema, indicando uma alta correlação entre um baixo desempenho anterior e o abandono escolar. Quando colegas abandonam os estudos, fica mais forte ainda a influência negativa sobre a trajetória educacional de uma pessoa²⁰⁷.

A forte desigualdade da oferta educacional no país também pode contribuir para que alunos desmotivados façam um cálculo (consciente ou inconsciente) a respeito do retorno da educação (tanto econômico quanto pessoal) para suas vidas. Por exemplo, para quantidades iguais de anos de estudo, os resultados em termos de emprego e renda dos estudantes podem ser diferentes segundo os estratos da população e da rede de ensino frequentada (privada, municipal, estadual ou federal). Permanecer na escola por mais tempo, porém em uma rede de ensino precária — com problemas de funcionalidade e convivência —, pode não proporcionar um retorno posterior que justifique, para aquele aluno, o esforço de permanecer na escola²⁰⁸.

O Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)²⁰⁹ integra informações de

fluxo escolar (aprovação e reprovação), dados do Censo Escolar da Educação Básica e os resultados da Prova Brasil, que é aplicada pelo Inep com estudantes ao final de cada etapa da Educação Básica. Como tal ele serve como uma boa medida da qualidade de educação do país, combinando aspectos de desempenho com processos.

Os números do Ideb mostram um progresso consistente da qualidade da educação no país para todas as faixas (Tabela 10.1). No entanto, cabe alertar que a média dos resultados dos testes padronizados é puxada para baixo pelos alunos com alta distorção série-idade. Pode-se assim dizer que problemas de convivência na escola brasileira, que podem estar associados à prática de valores não somente nas escolas mas nas famílias, dificultam uma evolução do Ideb para todos os níveis básicos de escolarização no país. Por essa razão é estrategicamente importante investigar o papel da educação e sua relação com valores de vida.

É crucial mencionar que a questão valores & educação tem chamado bastante atenção não somente no Brasil, mas também em todo o mundo. A “educação para valores” se tornou recentemente parte do currículo de escolas do ensino fundamental e médio em muitos países

como a Austrália e o México e se encontra em vias de implementação em países como a Espanha. Na Inglaterra, o Relatório Layard²¹⁰, publicado em 2009, sobre a educação naquele país, sugere que existe um individualismo excessivo entre as crianças que torna a tarefa de transmissão de valores como justiça e generosidade muito difícil, afetando o bem-estar dos alunos na escola. A educação é uma atividade transformadora e possui efeitos multiplicadores em várias áreas do desenvolvimento humano que engloba não somente uma “educação para valores”, mas o que chamamos de uma “educação de valor”, como discutido a seguir.

QUAL O VALOR DA EDUCAÇÃO?

Não existe uma única definição comum a todos atores envolvidos (alunos, pais, professores, gestores públicos etc.) sobre qual seja o objetivo da educação formal. Existem várias ideias diferentes sobre o objetivo da escolarização, gerando muitas vezes grandes ciclos de culpabilização principalmente entre professores e famílias²¹¹ e entre escolas e gestores públicos²¹². Os professores, apoiados por teóricos da pedagogia e da psicopedagogia, frequentemente se queixam de ter uma grande cobrança sobre si para ensinar aos alunos os comportamentos esperados na vida social, formando indivíduos críticos, autônomos, éticos e reflexivos, além do ensino dos conteúdos das disciplinas, para a qual muitas vezes foi a única tarefa para a qual foram preparados²¹³. Por outro lado, os pais reclamam dos professores e escolas pela dificuldade de engajamento de crianças e jovens no ensino²¹⁴. A tensão existente trata principalmente das expectativas sobre as responsabilidades e funções de cada uma.

Os documentos que regem a Educação no país, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE), entendem a

TABELA 10.1 • IDEB Brasil 2005-2009

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica por Etapas de Ensino - Brasil - 2005 e 2009

Ensino Fundamental		IDEB
Anos Iniciais	2005	3,8
	2007	4,2
	2009	4,6
Anos Finais	2005	3,5
	2007	3,8
	2009	4,0
Ensino Médio		IDEB
	2005	3,4
	2007	3,5
	2009	3,6

Fonte: MEC/Inep/Deed.

educação como parte de processos formativos que se desenvolvem dentro da vida familiar, no trabalho, nas instituições, nos movimentos sociais e manifestações culturais que tratem da convivência humana. O artigo 2º da LDB de 1996 registra que “A Educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O artigo 205 da PNE reconhece que “Ao tratar do financiamento da Educação, é preciso reconhecê-la como um ‘valor em si’, requisito para o exercício da plena cidadania, para o desenvolvimento humano e para a melhoria da qualidade de vida da população”.

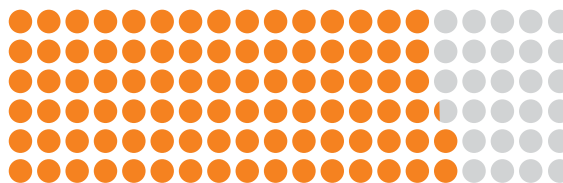
Similarmente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 afirma-se que “o ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem”.

Fica claro que educar as crianças e os jovens é uma tarefa por natureza compartilhada entre famílias, professores, escolas, gestores envolvendo os próprios alunos. Valores cooperativos são fundamentais para uma boa convivência entre todos. Nesse contexto, um aprofundamento do entendimento do papel dos valores na promoção dessa convivência necessária parece ser fundamental para a melhoria dos processos educativos com consequente impacto sobre a qualidade da educação no país.

A despeito de muitas versões e interpretações sobre o valor da educação, dois significados



FIGURA 10.1 • Efeito família percebido



77,2%

Fonte: PVB, 2010. O Efeito família percebido é o quanto as pessoas acham que a família influencia no desempenho escolar dos estudantes.

parecem ser os mais proeminentes:

i) educação como formação para o mercado de trabalho: um cidadão escolarizado tem maior capital humano e conseqüentemente maiores chances de conseguir um emprego. Com maiores qualificações, maior também é a chance de um maior rendimento pelo seu trabalho;

ii) educação como formação para a vida²¹⁵: responsável por dar aos indivíduos um sentido de humanidade e civilização, incluindo normas de convivência e comportamentos socializantes, dando um ideal comum e um sentido de pertencimento social.

Dentro da perspectiva do desenvolvimento humano, a educação é a maneira pela qual um indivíduo adquire não somente conhecimentos, mas habilidades para a vida, contribuindo para a autonomia das pessoas, sua participação na sociedade, suas escolhas, sua formação crítica e ética. Nesse sentido a educação não é apenas instrumental, preparando para o mercado de trabalho, mas também importante em si mesma, ajudando as pessoas a tomarem decisões sobre o que realmente importa em suas vidas. Em outras palavras, podemos dizer que educação não pode ser reduzida a ensino. Chamamos, assim, de uma “educação de valor” aquela educação que tanto prepara para o mercado de trabalho quanto para a vida, englobando aqui o desenvolvimento da capacidade psicológica e moral dos indivíduos de desenvolverem valores importantes para eles e a sociedade onde vivem.

Tanto a teoria quanto a prática da educação são inevitavelmente permeadas, implícita ou explicitamente, por valores sobre:

a) o que é ser uma boa pessoa? Que tipos de qualidades, capacidades, potenciais, caráter procura-se cultivar nos estudantes? Em muitas culturas²¹⁶, grande parte dos argumentos sobre uma boa educação tem sido sobre a promoção de virtudes;

b) o que é ter uma boa vida? Que tipo de conhecimentos, habilidades e entendimentos devemos buscar como prioridades para apresentar a novas gerações? Que tipos de atividades e modos de vida²¹⁷ devemos apresentar a elas? Que estados e atos de valor devemos promover?;

c) o que é viver em uma boa sociedade? Que tipo de vida social e ordem de grupos social pode ser considerada desejável? Que habilidades e atitudes precisam ser desenvolvidas nos jovens para que eles possam fazer parte dessa ordem social? Que modelo de justiça, de proteção, de resolução de conflitos e de punição é o melhor para a sociedade?

Tais visões encontram lugar frequentemente nos objetivos e missões das escolas, mas, mais importante, elas aparecem nas práticas das instituições educacionais em todos os níveis, mesmo que não totalmente articuladas. Esses três pontos de referência — sobre uma boa pessoa, uma boa vida e uma boa sociedade — se reforçam e juntos oferecem os principais elementos de qualquer filosofia da educação. A educação formal repassa valores por meio de suas práticas e procedimentos.

Em uma sociedade cujo pilar é a competição se procura cultivar principalmente valores de autopromoção, de ambição, de poder e de realização. Nesse contexto, a boa vida é aquela na qual o indivíduo vence por virtude de seu potencial competitivo e as instituições estão organizadas para premiar a autopromoção, penalizando a dependência das pessoas ao estado e reduzindo o papel desse estado a

um mínimo. Esses mesmos valores acabam refletidos não somente nos currículos escolares, mas também nas práticas escolares, e o ethos escolar promove competitividade, premiando mais o sucesso individual do que o coletivo.

Por outro lado, em uma sociedade cujo pilar é a democracia liberal se procura valorizar principalmente a autonomia pessoal como um objetivo do sistema educacional, procurando desenvolver o sentimento de respeito das pessoas, como cidadãs, à diversidade e às diferentes escolhas que as demais pessoas podem exercitar na sociedade. Do mesmo modo, procura-se ensinar o respeito às aspirações dos outros e à resolução de conflitos de maneira justa e pacífica. Nesse contexto, a educação pode ser vista como um conjunto de práticas que amplia o entendimento das pessoas para as possibilidades de desenvolvimento que a vida tem a oferecer²¹⁸.

Na prática, nenhuma sociedade é puramente competitiva ou liberal, mas contém elementos de ambos. Da mesma forma, a educação comporta as diferentes concepções sobre o que é importante para uma boa vida, boas pessoas e uma boa sociedade e quais valores correspondentes constituem os pilares dessa educação em toda sua diversidade.

VALORES NAS ESCOLAS

Se tanto a teoria quanto a prática da educação são de fato permeadas por valores, parece ser justo perguntar onde eles aparecem no cotidiano das escolas. De forma simplificada, pode-se dizer que eles se manifestam em três dimensões principais da vida escolar:

1. o “currículo escolar” representa em si uma seleção feita após tendo sido avaliados uma ampla gama de conhecimentos sobre o que é importante para a vida das crianças e dos jovens. Os conhecimentos escolhidos para serem transmitidos podem ser introduzidos devido ao seu valor instrumental (por exemplo, relevância para um emprego futuro) ou valor

intrínseco (por exemplo, porque enriquece a vida das pessoas tornando-as melhores seres humanos). De qualquer modo, essa escolha feita para a formação do currículo escolar envolve vários elementos valorativos e inicialmente é um espaço no qual podem ser observados os valores que regem a atividade escolar;

2. os “métodos escolares”, talvez de uma maneira menos óbvia que os currículos, também incorporam parâmetros normativos que influenciam os valores que as crianças e os jovens podem desenvolver²¹⁹. Os professores claramente precisam exercer algum tipo de autoridade social na classe, mas qual a influência desejável de sua autoridade epistemológica? Quanto que os estudantes devem ser levados a aceitar verdades somente porque assim afirmam os professores? Quanto que os professores tentam influenciar a formação dos argumentos

e razões dos alunos? Será que existe espaço para criatividade e um posicionamento crítico dos alunos na sala de aula? E se essas qualidades são ausentes na sala de aula, que mensagem está sendo passada para os estudantes, como futuros cidadãos?;

3. a “organização social da escola e da classe” também expressa e ensina certos valores²²⁰. As escolas são espaços nos quais se demonstram como disputas podem ser resolvidas e como respeito pode ser construído. A organização social da escola e das classes ensina, por meio de suas práticas e das vivências que ajuda a construir, quais valores e condutas sociais são importantes para a vida. Na Europa, debates²²¹ sobre a composição social e étnica das escolas têm sido alimentados pela preocupação de que, se estudantes de diferentes etnicidades, religiões ou classes sociais frequentarem escolas

QUADRO 10.1 Os valores dos professores brasileiros

Em pesquisa coordenada por Maria Tereza Perez Soares intitulada *As Emoções e os Valores dos Professores Brasileiros de 2007* (Fundação SM), registra-se uma “crise de confiança e de identidade profissional” com o magistério no Brasil que extrapola as fronteiras da sala de aula incluindo coordenação, professores, pais e alunos.

A pesquisa, que escutou mais de 3.500 docentes de todas as regiões do país, observa como (p. 9) “O trabalho no ensino se baseia principalmente nas relações interpessoais com os alunos e com os outros colegas, de modo que as experiências emocionais são permanentes”. O transcorrer de vivências positivas ou negativas pode ter grande influência sobre a prevalência de emoções positivas ou negativas no ambiente escolar. Fatores históricos de uma sociedade em transformação provocam tensões emocionais que são impactadas também pelo fenômeno de violência na sociedade. É interessante notar que a pesquisa classifica o magistério como “uma profissão moral” pelo seu potencial de transformação de vidas e da sociedade.

A grande maioria dos professores entrevistados (53%) ensina porque gosta e se sente muito desvalorizado pela sociedade (79.5%), pelos órgãos responsáveis pela educação (76.7%) e mesmo pelos pais de seus alunos(as) (51%). Esse é um problema grave uma vez que os sentimentos que dão mais satisfação ao trabalho dos professores (81.4%) estão relacionados ao reconhecimento (por ser bom professor, boa pessoa ou bom colega).

O respeito & reconhecimento é uma categoria-chave para entender os valores dos professores. A pesquisa mostra como para 53,5% dos professores a falta de respeito é o que mais incomoda na relação com os alunos. Eles gostariam que seus alunos fossem pessoas felizes, justas e com grandes conhecimentos e acreditam que a virtude que mais deveria ser inculcada nos jovens é a responsabilidade (61.3%).

Essa pesquisa mostrou que o magistério é de fato uma profissão que possui uma forte carga de valores e que existe um potencial muito grande de melhoria da qualidade de vida dos professores e da qualidade da educação que depende de uma visão mais ampla da escola como um ambiente “de valor”.

separadas, divisões sociais sejam exacerbadas em um estágio de formação das vidas das pessoas. No Brasil, a separação socioeconômica das crianças e jovens em tipos diferentes de escolas parece ter sido naturalizada.

Essa última dimensão da vida escolar, sobre sua organização social, é muito mais difícil de ser percebida, pois é diversa e fragmentada. Por outro lado, por estar no campo das ações e práticas é muito mais efetiva como solução por conceber que o aprendizado de valores depende do gerenciamento e construção de vivências e experiências as quais os jovens e crianças estão expostos.

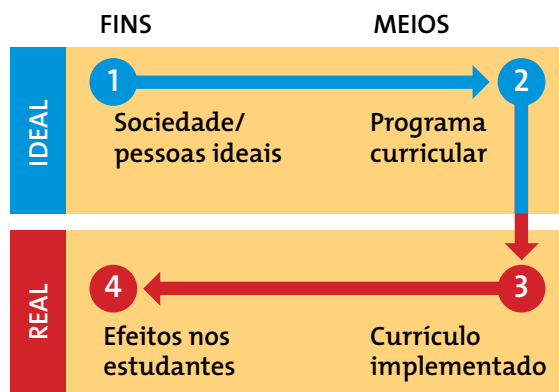
Não devemos assumir que estar na escola leve sempre a um efeito positivo sobre os jovens e crianças²²². Se os jovens e crianças estiverem sujeitos a violências e humilhações, de natureza física ou psicológica, ou mesmo se as vivências escolares não conseguirem ensinar valores de respeito, tolerância, responsabilidade, o impacto sobre a educação para a vida deles pode não ser positivo. A preocupação com uma “educação de valor” leva em conta não somente os impactos da escola para uma educação de qualidade, mas também para uma educação para a vida. Pensar nos valores que fazem parte do currículo e métodos escolares é importante, mas parece essencial também olhar para a própria organização social da escola e das classes como parte dessa problemática.

VALORES E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Os ideais escolares são muitas vezes transformados pelo cotidiano no qual problemas de implementação levam a resultados imprevisíveis e muitas vezes inconsistentes com os planos escolares. Uma representação simplificada desse processo pode ser feita levando-se em consideração dois eixos principais: um eixo que separa o “ideal” do “real” e outro que separa os “fins” e os “meios” dos processos escolares (Figura 10.2).

Entre esses quatro estágios existem “hiatos” que a educação enfrenta cotidianamente.

FIGURA 10.2 • Entre a Escola Ideal e Real²²³



Inicia-se com uma visão de que tipo de pessoa e sociedade se deseja formar e as dificuldades em traduzir esses ideais em um programa curricular (passo 1 ao 2). Depois, seguem as dificuldades de implementação desse programa na prática (passo 2 ao 3). Muitas vezes o currículo implementado funciona como um “currículo oculto” que não se encontra em nenhum lugar escrito, mas que de fato constitui parte da pedagogia escolar, regido pelos preconceitos, representações e valores próprios aos seus implementadores. O currículo oculto assim informa todos os aspectos da educação, envolvendo a maneira de ensinar, a organização da escola e o próprio sistema de ensino. Por fim, existe o desafio de transformar o currículo implementado em resultados para a vida dos estudantes (passo 3 ao 4). Esses passos, e os hiatos por eles gerados, envolvem a criação de meios para a obtenção de fins desejados e a tradução de ideias em planos de ação.

Convencionalmente, os meios são vistos como ligados aos fins em termos de relações causais verificáveis empiricamente. Essa forma de relação deixa aberta a possibilidade de que quaisquer meios sejam adotados para atingir um resultado particular, mas não considera que alguns meios possam ser rejeitados pelos valores que traduzem em suas ações. Por exemplo, poderia haver um sistema educacional muito eficiente na alfabetização de crianças que

levasse à formação de valores sexistas ou racistas. Portanto, a seleção de meios deve ser harmônica em relação aos fins idealizados. Isso significa que se o objetivo é a criação de uma sociedade inclusiva, então a preparação (meio) dada aos estudantes deve ser ela mesma inclusiva. A implicação direta da aplicação desse “princípio de harmonia ou coerência” é que as escolas precisam ser democráticas para a formação de cidadãos para a democracia. Do mesmo modo, os métodos e vivências escolares que visam a formação de crianças e jovens com valores de convivência devem ser implementados com os mesmos princípios de respeito e tolerância que querem transmitir. Mas nem sempre essa é uma tarefa fácil. Sendo assim, que fundamentos pedagógicos são normalmente usados na promoção de uma educação de valor?

1. Na abordagem do “esclarecimento de valores” o objetivo é desenvolver nos estudantes um maior entendimento das crenças que eles possuem, mas sem tentar mudá-las. No entanto, dada a natureza transformadora da educação, nem sempre essa é uma posição estável, pois muitos teóricos²²⁴ sustentam que a educação deve levar à promoção de virtudes como parte do processo educacional, como o próprio respeito a processos democráticos na sociedade.

2. Na abordagem da “coerção em valores” o objetivo é transmitir aos estudantes certos valores específicos, forçando-os a adotarem certas predisposições ou posicionamentos. Essa abordagem é consideravelmente incerta nos seus resultados particularmente no contexto social em que muitos jovens se rebelam e muitas vezes até mesmo rejeitam o sistema escolar;

3. Na abordagem da “exemplificação de valores”, o objetivo é deixar aos estudantes a reflexão sobre que valores adotar, transmitindo a eles vivências e práticas por meio de ações praticadas pelos professores e incorporadas no ethos da escola. No final, valores podem ser adotados por intermédio de uma reflexão crítica e entendimento por parte dos alunos. Não há

certeza, entretanto, dos resultados.

Pode-se assim contemplar com clareza a natureza problemática do objetivo de transmitir valores aos alunos. É claramente indesejável que os valores sejam simplesmente impostos aos alunos, ou do mesmo modo absorvidos de maneira coercitiva, sem eles autonomamente os endossarem. Por outro lado, o respeito à autonomia do estudante torna o processo altamente incerto. Mas, como visto acima, produz a única rota harmônica ou coerente com a busca por uma sociedade com valores. A dificuldade de transmissão de valores nas escolas está no coração dos problemas relacionados aos hiatos de definição e implementação curricular que estão na base da busca por escolas funcionais que promovam uma educação de qualidade para todos.

INFRAESTRUTURA E VALORES

O desenvolvimento de valores humanos é uma tarefa árdua. Uma parte do problema, como vimos anteriormente, é uma questão de atribuição de responsabilidades e expectativas entre pais, professores e gestores da educação. Outra parte está relacionada à necessidade de investimentos familiares e a práticas parentais positivas. Uma terceira parte é de natureza pedagógica. Uma quarta parte parece estar associada à existência ou não de certos investimentos em infraestrutura física nas escolas. É verdade que o desempenho das escolas não pode ser avaliado unicamente pela quantidade de recursos que elas comandam. Pesquisas²²⁵ sobre gestão e clima escolar têm caracterizado a contribuição das escolas, pelas suas políticas e práticas internas, ao desempenho dos alunos através do chamado efeito-escola²²⁶. O conceito carrega consigo a ideia de que cada escola deve ser analisada a partir de seus processos de ensino-aprendizagem e de criação de valores e hábitos próprios. Apesar das dificuldades metodológicas em estimar o efeito-escola é possível tecer algumas considerações

sobre a disponibilidade de recursos de infraestrutura e a formação de espaços de convivência no sistema de ensino brasileiro.

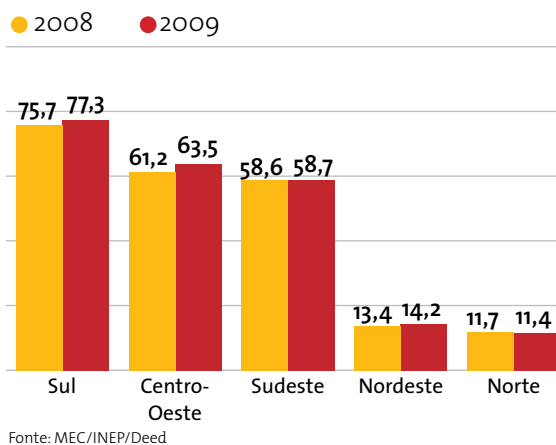
Os valores são formados desde bem cedo²²⁷ na vida das crianças, onde suas primeiras impressões emocionais já são registradas na sua memória implícita (que não necessita lembrança consciente, pois não armazenam “o quê”, mas sim o “como” do que aconteceu), criando padrões reativos e estados emocionais que afetam o modo como as crianças se relacionam com os outros posteriormente. Muitas vezes as relações familiares são construídas conjuntamente com o envio das crianças a creches (de zero a 3 anos) e posteriormente as pré-escolas (de 4 a 6 anos de idade).

Dentro da LDB, a educação infantil tem uma importância estratégica, pois proporciona às crianças um espaço-chave para o seu desenvolvimento psicológico e social, que para sua efetivação precisa de correspondentes espaços físicos que possam prover a infraestrutura adequada para essa construção social. O espaço físico também é importante para que as crianças possam gostar da escola. A presença de parques infantis nas escolas permite às crianças um maior contato social e troca de experiências, fatores que contribuem para a formação de valores de convivência e percepção das relações sociais.

Uma breve análise da infraestrutura de parques infantis por região no país mostra que as regiões Norte e Nordeste possuem uma baixa cobertura desses espaços (Gráfico 10.2). A questão do espaço físico e sua relação com a formação de valores é trabalhada no Capítulo 12, mas desde já se pode argumentar que espaços físicos são fundamentais enquanto possibilidades de encontros entre pessoas, o que seguramente é chave na questão da escola, vista enquanto um espaço público. O baixo número de parques no ensino infantil é emblemático da questão dos espaços de convivência nas escolas.

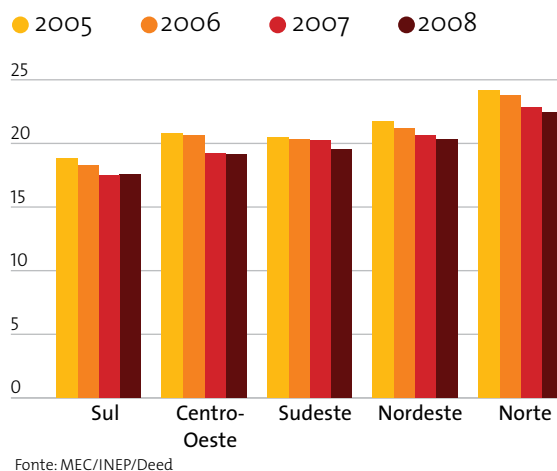
Outra variável-chave é a média de alunos²²⁸

GRÁFICO 10.2 • Percentual de Estabelecimentos com Parque Infantil por Região



por turma na creche e na pré-escola (Gráfico 10.3), pois afeta a capacidade e as possibilidades do professor interagir com as crianças, não o deixando influir de maneira mais decisiva sobre a implantação dos currículos e moderação do comportamento entre elas. Fica também mais difícil para os professores identificarem as diversas necessidades de seus alunos.

GRÁFICO 10.3 • Média de Alunos por turma (Pré-Escola) por Região - 2005 a 2008



VALORES, FAMÍLIA E EDUCAÇÃO

Na pesquisa sobre o Perfil dos Valores dos Brasileiros (PVB) um dos módulos foi de questões relacionadas à educação. Da amostra entrevistada, a maior parte (62,24%) tinha filhos. Dos resultados anteriores sabemos que quem tem filhos é mais conservador (com uma diferença de 3,6%) e menos orientado para a autopromoção (com uma diferença negativa de 6,4%) de quem não os tem. A presença de filhos não é determinante para que as pessoas sejam mais autotranscendentes, mas é suficiente para que sejam menos orientadas para si próprias (menor autopromoção).

Esses mesmos pais responderam, em primeiro lugar, que seu principal papel em relação aos filhos é “ensinar valores” (33,2%), seguido do papel “assegurar uma educação de qualidade” (27,8%) e “cuidar da saúde e alimentação” (14%), “estar atento às amizades” (13%). Surpreendentemente, “proteger contra a

violência” não foi considerado um dos papéis mais importantes dos pais em relação aos filhos.

Quando as respostas são analisadas por sexo, alguns resultados interessantes aparecem.

As mulheres foram responsáveis por 58% das respostas que indicam que o papel de ensinar valores é o mais importante para os pais, enquanto os homens responderam por 52,5% daqueles que indicaram que o principal papel dos pais é garantir uma educação de qualidade a seus filhos. Frente a esse resultado, a primeira pergunta que surge é qual será a relação entre os valores e as preferências quanto ao papel dos pais na educação?

Os principais resultados²²⁹ sugerem que, aqueles pais que escolheram “ensinar valores” em primeiro lugar, obtiveram uma nota para autotranscendência superior a quem escolheu os demais papéis e que quem preferiu os demais papéis valoriza mais a autopromoção. Essa evidência indica que pais com valores mais autotranscendentes entendem o espaço escolar como prioritariamente uma esfera de formação de valores enquanto pessoas com valores de autopromoção entendem as escolas como uma maneira de alavancar o potencial de realização de seus filhos.

Se considerarmos que as mulheres são as que mais entendem ser o principal papel dos pais ensinar valores, e que mulheres são mais orientadas para autotranscendência do que homens, frente aos resultados encontrados quanto à diferença de valores com relação ao papel dos pais, é possível supor que o gênero associado a valores de autotranscendência possa explicar a preferência pelo papel de ensinar valores.

É interessante observar que quando se analisa o perfil das pessoas que responderam a questão sobre quem tem a responsabilidade de ensinar valores, nota-se que:

- aqueles que acreditam ser o governo ou os amigos ou a escola o principal responsável pelo ensino de valores não variam entre si quanto aos seus valores;

GRÁFICO 10.4 • Papel dos pais em relação aos filhos

O principal papel dos pais em relação aos filhos

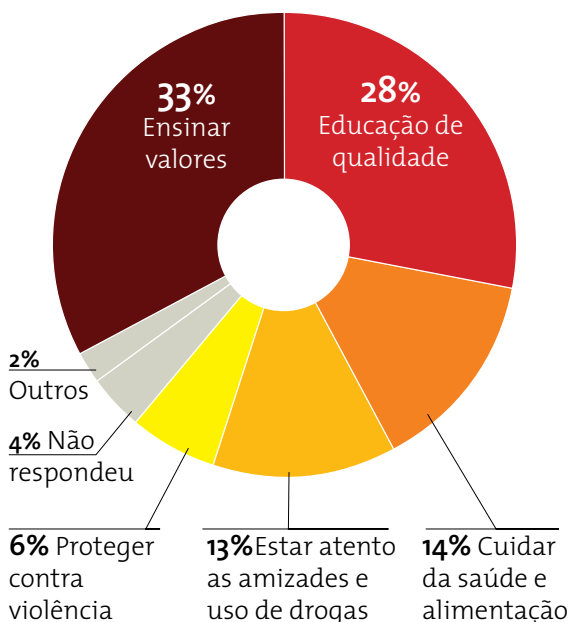


TABELA 10.2 • Papel dos pais, homens e mulheres

	Sobrevivência física	Proteger c/ violência	Acesso à educação	Estar atento a vícios	Ensinar valores	Nenhum	Outro	Não sabe	Não respondeu	Total
Feminino	230	124	497	251	733	1	50	5	78	1.969
%	6,1%	3,3%	13,2%	6,7%	19,4%	0%	1,3%	0,1%	2,1%	52,2%
Masculino	286	104	551	227	519	2	26	13	77	1.805
%	7,6%	2,8%	14,6%	6,0%	13,8%	0,1%	0,7%	0,3%	2,0%	47,8%
Total	516	228	1.048	478	1.252	3	76	18	155	3.774
%	13,7%	6,0%	27,8%	12,7%	33,2%	0,1%	2,0%	0,5%	4,1%	100,0%

TABELA 10.3 • Principal Papel dos Pais em relação a seus filhos

	Média Autotranscendentes	Média Autopromoção
1 Sobrevivência física	8,34	C
2 Proteger contra violência	8,43	6,30
3 Acesso à Educação de qualidade	8,59	6,34
4 Rede de amizades	8,55	6,43
5 Ensinar Valores	8,84	6,28
Média 1, 3, 2, 4	8,48	6,33
Diferença “Ensinando Valores” em relação aos demais	4,2%	-1%

• quanto mais as pessoas valorizam a conservação mais atribuem importância à religião para transmitir valores, ou alternativamente pode-se dizer que as pessoas que acreditam ser a religião a principal instituição para transmitir valores são mais conservadoras em relação àquelas que atribuíram essa responsabilidade a outros atores sociais;

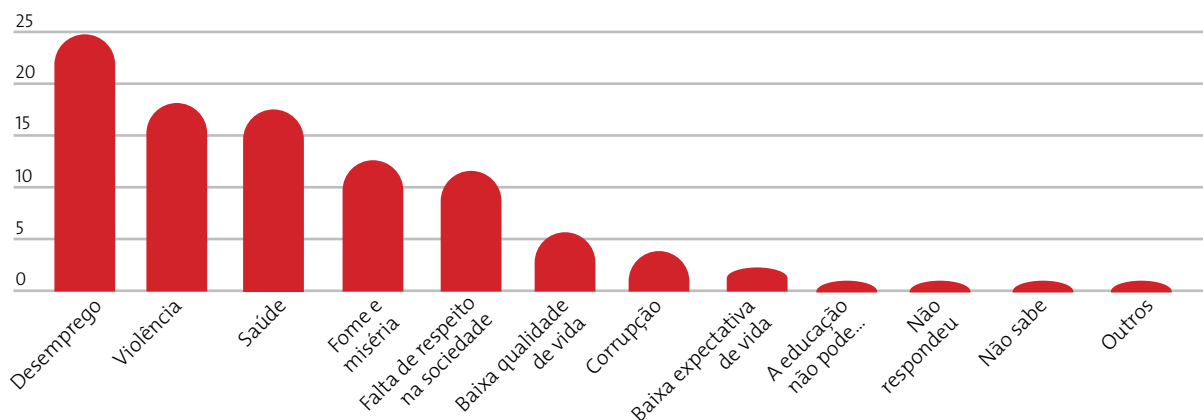
• quanto mais as pessoas são abertas a mudança, menos elas valorizam a religião como a principal instituição para transmitir valores.

Mais de 60% das pessoas que responderam à pesquisa consideram que a família tem (entre 80 a 100%) uma grande influência sobre a educação

das crianças. Por outro lado, comparativamente, aqueles que atribuíram uma baixa influência da família sobre a educação das crianças (entre 0 a 40%) valorizam menos a conservação e autotranscendência e mais a autopromoção, do que aqueles que acreditam que a família tem uma influência igual ou superior a 80%. Em outras palavras, as pessoas que acreditam na influência da família na educação dos filhos são mais conservadoras e mais autotranscendentes.

Os resultados indicam que a educação pode ajudar a resolver uma ampla gama de problemas sociais, em particular os problemas de desemprego, violência, saúde, fome, miséria e falta de respeito na sociedade.

GRÁFICO 10.5 • O que a educação pode ajudar a resolver (%)



É interessante notar que, desses problemas, a indicação da violência não varia de acordo com os valores, assim como também a corrupção e a baixa expectativa de vida. Quem acredita, porém, ser o desemprego o problema mais importante a ser resolvido pela educação é mais orientado para a autopromoção, enquanto aqueles que valorizam mais a autotranscendência acreditam que a educação pode resolver o problema de falta de respeito na sociedade. Já quem pensa ser a qualidade de vida, tende a ser mais orientado para abertura à mudança, e quem acredita ser a fome e a miséria tende a valorizar mais a conservação.

Foi perguntado também aos entrevistados com filhos se eles conhecem (ou conheceram) os professores que dão (ou deram) aula ao seu filho(s) até o final do primeiro ciclo do ensino fundamental. Como esperado, a maioria dos respondentes declararam conhecer todos os professores ou a maioria. No entanto, alguns resultados interessantes apareceram em relação ao perfil de valores dos respondentes:

a) quanto mais autotranscendente foram as pessoas maior o interesse que tiveram em conhecer os professores de seus filhos, porém não se pode afirmar que quanto mais orientados para a autopromoção, menos interesse tenham por conhecer os professores dos filhos;

b) o interesse em conhecer os professores dos filhos não é afetado pelos valores de abertura à mudança ou conservação;

c) comparando o grupo que respondeu que conheceu todos os professores dos filhos e o grupo que não conheceu nenhum, é possível identificar que, o que de fato difere os dois grupos é que o primeiro é mais autotranscendente do que o último, e este, além de ser menos autotranscendente, é mais aberto para a mudança, o que implica ser mais livre, incomodar-se menos com controle do comportamento dos outros e possivelmente preocupar-se menos em controlar o comportamento dos filhos.

A promoção de valores de autotranscendência entre os pais ou responsáveis parece ser um elemento necessário para aumentar a participação dos mesmos nas atividades escolares.

Dentre os valores ou qualidades que as pessoas consideram mais importantes para ensinar os filhos destacam-se a responsabilidade, ser trabalhador, tolerância e respeito pelos outros e independência. Avaliando os valores segundo as primeiras opções das pessoas, chegamos a alguns resultados, como vemos na Tabela 10.4.

TABELA 10.4 • Qualidades mais importantes para ensinar aos filhos

	Qualidades	%
1	Independência	12,19%
2	Ser trabalhador	19,66%
3	Responsabilidade	30,92%
4	Criatividade	2,12%
5	Tolerância e respeito	12,45%
6	Saber economizar	1,22%
7	Determinação	3,13%
8	Ter fé religiosa	5,38%
9	Não ser egoísta	2,73%
10	Obediência	6,44%

Quem escolheu em primeiro lugar “tolerância e respeito” não é mais autotranscendente do que os demais. Por outro lado, quem escolheu “responsabilidade” em primeiro lugar apareceu como mais orientado por valores autotranscendentes. O mesmo aconteceu com aqueles que valorizam a fé religiosa, que também possuem valores mais autotranscendentes. Aqueles que escolheram em primeiro lugar “independência”, “determinação e perseverança” valorizam mais a abertura à mudança, do que quem escolheu “fé religiosa” e “ser trabalhador”. A escolha pela “independência” também foi característica das pessoas mais orientadas por valores de autopromoção.

À guisa de conclusão pode-se notar quais valores influenciam as atitudes (e talvez comportamentos) que as pessoas têm em relação à educação (de seus filhos e de modo geral). As opiniões e atitudes das pessoas se distribuem sobre questões acerca do papel dos pais, da importância da família na educação das crianças, nas qualidades que as crianças devem aprender em casa, nos problemas que a educação pode ajudar a resolver e sobre a quem cabe a responsabilidade de ensinar valores.

Quanto mais importante for um valor para uma pessoa maior será a sua influência na configuração de seu comportamento,

na elaboração de seus planos de ação e da formação de suas expectativas. Valores são importantes fontes de motivação e, assim como as necessidades das pessoas, podem ajudar a explicar a atratividade de determinadas ações mesmo sem uma ponderação consciente de alternativas e suas consequências.

Os valores dos professores podem ajudar no seu foco, na sua percepção, na interpretação de situações dentro de sala de aula. Os valores dos pais podem definir o estudo como uma prioridade para suas famílias, seu sentimento de responsabilidade e seu engajamento nas soluções para a educação de seus filhos.

CONCLUSÕES

O principal argumento desenvolvido neste capítulo é de que a educação é uma atividade essencialmente de valor, pois simplesmente ela não pode ser meramente reduzida ao ensino. Mas mesmo quando pensamos apenas em ensino, há um mundo a descobrir. Valores são importantes para a melhoria da convivência nas escolas, para a promoção de atitudes cooperativas, para o interesse e permanência dos alunos na escola. Não há como pensar a escola sem pensar nas famílias, por isso uma “educação de valor” é um desafio transversal. De certa forma, a pesquisa empírica conduzida para este capítulo confirmou a importância que os pais dão à formação de valores, e identificou que seus posicionamentos dependem dos seus próprios perfis de valores. A proposta conceitual oferecida neste capítulo é de um “pensar as escolas” a partir de suas práticas, dissociando a escola ideal da escola real e procurando visualizar a interação entre diferentes abordagens para a promoção de uma educação de valor junto com as restrições apresentadas de natureza física, como a inexistência de espaços de convivência. Em outras palavras, a questão dos valores nas escolas é transversal e multifacetada.

Contribuição Especial Salete Maria, cordelista

CIDADANIA: NOME DE MULHER!

Quando minha bisavó
Vivia pelo sertão
Era um tempo de aperreio
Era grande a precisão
Mulher não tinha direito
Pro homem tudo era feito
Só ele era cidadão

Era comum se ouvir
Que mulher vive é calada
Faz a vontade do homem
Para não ficar "falada"
A mulher era um objeto
Casava pra ter um teto
E cuidar da filharada

A mulher também não tinha
Nenhum prazer sexual
Nem mesmo sonho ou desejo
Vivia como animal
Servia sempre seu dono
Ou caía no abandono
Era o destino fatal

Se quisesse trabalhar
Seria dentro de casa
Estudar era um perigo
Pois podia criar "asa"
A família exigia
Q'ela se casasse um dia
Pra ver se desencalhava

Era grande o sofrimento
Da mulher daqueles dias
Não se falava em direito
Tudo isso era utopia
Bastante coisa mudou
Mas ela continuou
Vítima da covardia

Variadas são as faces
Dos crimes contra a mulher
A violência velada
Ninguém vê, ninguém dá fé
Mas quando é ostensiva
O mundo todo se esquiva
"e ninguém mete a colher"

Há casos onde a vítima
É tida como culpada
O mundo todo pergunta
Pelo que fez a finada
Como querendo saber
Se ela fez por merecer
Ter a vida abreviada

A opressão feminina
É algo muito cruel
E apesar dos direitos
Insculpidos no papel
A violência avança
Matando até criança
De forma torpe e cruel

Aqui no meu Cariri
Dos limites já passou
Pois diversas companheiras
O machismo já matou
Foi crime de toda forma
E que ninguém se conforma
Passe quanto tempo for

Mulher de todas as classes
De idades variadas
Algumas desconhecidas
Outras identificadas
Morreram barbaramente
Mas seus algozes contentes
Estão soltos, a dar risadas

Mas vamos somando braços,
Mãos, cabeças, coração
Sigamos os nossos passos
Nenhuma luta é em vão
A conquista do presente
Foi no passado a semente
Que se plantou nesse chão

Vamos mostrar que pensamos
E procriamos idéias
E que não só menstruamos
Gritemos em assembléia
Cidadania se quer
E tem nome de mulher
Eis a nossa epopéia

Uma questão de justiça
Estamos a colocar
Ninguém pode ser omissa
O tempo é de lutar
"Cidadania-Mulher"
É tudo que a gente quer
Não podemos mais calar

Não é justo que hoje em dia
Nada possamos fazer
Pois se vovó não queria
Desta maneira viver
Como poderemos nós
Quase cem anos após
À opressão nos render?

Eis o nosso desafio
É preciso matutar
Vovó não tinha direito
Mas hoje direito há:
Para que cidadania?
Só pra rimar com Maria?
Ou pra se exercitar?



11

Valores e violência

Este capítulo aborda o tema da violência e sua interação com os valores de vida. O tema violência foi registrado pelos participantes da Campanha Brasil Ponto a Ponto principalmente como uma preocupação com a deterioração das relações sociais, manifesta na falta de respeito ao outro e no crescimento das incivildades cotidianas. Nesse sentido, a violência aqui mencionada é notadamente a violência interpessoal, presente nas comunidades, nos lares e nas escolas. Há também a preocupação com o crescimento do crime organizado, com os crimes contra a propriedade e com o funcionamento do Sistema de Justiça. No entanto, a violência cotidiana na relação com o outro — com os vizinhos, a família, os colegas de escola e professores — foi a que recebeu o maior destaque, constituindo-se, deste modo, no ângulo a ser investigado neste relatório.

VALORES E A ETIOLOGIA DA VIOLÊNCIA

Por que é importante falar de violência e não de crimes ou de crimes violentos? Pois há violências que não são crimes e há crimes que não ocorrem por meio de atos violentos²³⁰. Para a discussão de valores é importante falar sobre violência e não sobre crimes, pois a violência é um comportamento que se aprende, e muitos comportamentos violentos não são criminalizados ou, mesmo que sejam, podem não ter notificação e não chegar à justiça²³¹. Mas o que é violência afinal?

A violência é conceituada, no contexto da produção acadêmica, de muitas formas diferentes. Embora não seja exaustiva, dada a riqueza da produção teórica sobre o tema, são aqui destacados alguns conceitos de violência presentes na literatura, com o objetivo de auxiliar a delimitação do conceito aqui adotado.

A Organização Mundial da Saúde (OMS)²³² define a violência como o “uso intencional da

força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação”. A definição utilizada pela OMS destaca a intencionalidade do ato violento e incorpora, além do dano causado a outras pessoas, o suicídio como uma forma de violência²³³.

Pode-se dizer ainda que há violência quando uma ou várias pessoas agem — de maneira direta ou indireta — causando danos a outras, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, seja em suas posses ou em suas participações simbólicas e culturais²³⁴. Outra definição considera a violência como o modo mais agudo de revelar o total desrespeito e desconsideração pelo outro, implicando não só o uso da força física, mas a possibilidade ou ameaça de usá-la²³⁵.

Ao considerarmos a questão dos valores, é importante destacar a dimensão simbólica da violência. A ideia de violência simbólica está intimamente relacionada aos valores compartilhados pela sociedade, pois os valores atribuem conteúdos e significados à realidade e são continuamente produzidos e reproduzidos na interação social dos indivíduos em determinado grupo social, sendo capazes de gerar situações de desrespeito. Nesse sentido, o preconceito e as várias formas de discriminação podem ser entendidos também como formas de violência²³⁶.

Esses conceitos, embora diferentes, apresentam elementos semelhantes na definição do que é violência, como a importância conferida ao uso ou a ameaça de aplicação da força física, além do destaque dado à dimensão psicológica e simbólica da violência.

Outra característica relevante incorporada em algumas definições de violência é a importância atribuída à forma como diferentes pessoas percebem de forma distinta esse

fenômeno. Ou seja, a caracterização de um ato como violência depende de percepções culturais e históricas, que mudam ao longo do tempo. Nesse sentido, o limite a partir do qual um ato é percebido como violento não é algo predefinido e imutável, mas delineado cultural e historicamente²³⁷. Segundo essa definição, alguns comportamentos não percebidos como violentos, por exemplo, há algumas décadas, podem hoje não ser mais admitidos. O mesmo ocorre com percepções divergentes sobre o que é considerado ou não violento entre diferentes culturas.

A partir dos conceitos apresentados, é possível destacar três elementos recorrentes na caracterização de violência:

- a relação com a força física, seja em sua aplicação direta ou mesmo na ameaça de uso da força;
- a violência que atinge a psicológica dos indivíduos; e
- a ligação da percepção de violência com o contexto cultural e histórico.

A associação da violência com a força física é a representação mais corriqueira do fenômeno. Tanto na etimologia como no seu uso cotidiano, a palavra “violência” está presente preponderantemente associada à aplicação de força física. No entanto, a relação do conceito com a dimensão moral e valorativa do fenômeno nem sempre é tão evidente. E essa relação é fundamental para analisarmos a relação entre violência e valores de vida.

Sempre que uma violência é cometida, vem acompanhada de uma agressão moral. Ou seja, não é possível analisar uma manifestação de violência ou mesmo definir esse conceito sem considerar a dimensão moral implicada nas agressões²³⁸. Em outras palavras, não basta, por exemplo, considerar o uso da força física, mas é importante examinar o significado atribuído pelas pessoas àquela aplicação da força. Esta pode ser interpretada como um fenômeno corriqueiro. Ou como um grave

desrespeito e, conseqüentemente, violência. Ou seja, a dimensão das crenças e significados é essencial para a compreensão de como se dá a classificação de um ato como violento²³⁹.

Essa constatação sugere uma mudança de foco na análise da violência: em vez da ênfase apenas nos impactos físicos ou materiais, propõe uma maior compreensão dos efeitos do fenômeno sobre a esfera dos valores. Mas quais as implicações dessa mudança de foco? Esta ressalta que a dimensão dos valores é relevante para o estudo da violência, ou seja, que uma análise baseada em valores importa para a compreensão do fenômeno da violência. Ou seja, é impossível compreender esse fenômeno sem se interrogar sobre os sentidos, os valores e as crenças que estruturam e presidem a vida social²⁴⁰. Em suma, o conceito de violência aqui adotado considera não apenas a sua manifestação material ou física, mas incorpora também a sua dimensão valorativa.

Por fim, para aprimorar essa delimitação conceitual, é necessário estabelecer ainda a distinção entre violência e crime. Em contraste com o conceito de violência — que enfatiza que a classificação de um fenômeno como violência depende fortemente de interpretações e significados —, o conceito de crime pode ser entendido como o comportamento que transgride a legislação vigente e, dessa forma, é legalmente classificado como “crime”. Nesse sentido, o conceito de crime está diretamente relacionado ao arcabouço legal vigente em determinado país, podendo sofrer alterações de acordo com as modificações legislativas realizadas. Ou seja, em resumo, é crime aquilo que é definido em lei como tal.

E por que adotamos aqui o conceito de violência e não de crime? As pessoas que participaram da Campanha Brasil Ponto a Ponto, ao mencionarem a violência como problema destacaram a preocupação não só com os comportamentos que violam a lei, mas também com todas as atitudes que demonstram o

desrespeito ao outro e às normas de convivência cotidianas. Atitudes essas nem sempre definidas legalmente como crime. Assim, considerando uma abordagem mais ampla, e estritamente relacionada ao conceito de desenvolvimento humano e justiça social²⁴¹ calcada na noção de valores, optou-se aqui por adotar um conceito de violência mais amplo na elaboração deste relatório.

Muitos autores, ao analisarem o fenômeno da violência, referem-se a ele como “violências”, no plural. Essa maneira de apresentação do conceito justifica-se tal a variedade de formas sob as quais a violência se manifesta na sociedade.

A Organização Mundial da Saúde (OMS)²⁴² classifica as manifestações de violência em três tipos:

- violência dirigida a si mesmo;
- violência interpessoal; e
- violência coletiva.

Essa tipologia faz a distinção entre a violência que uma pessoa inflige a si mesma, a violência cometida por outra pessoa ou por um pequeno grupo de pessoas, e a violência causada por grupos maiores como, por exemplo, Estados, grupos políticos organizados, grupos de milícia e organizações terroristas.

Outra forma de classificação é proposta pela Unesco. Segundo pesquisa realizada por esta instituição²⁴³ a violência pode ser classificada em três níveis:

- violência “dura”: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos;
- incivildades: agressões, humilhações, palavras grosseiras, desordens, falta de respeito, discriminação;
- violência simbólica ou institucional: abuso de poder baseado no consentimento que se estabelece e se impõe mediante o uso de símbolos de autoridade e que dissimula as relações de força e poder.

Durante a Campanha Brasil Ponto a Ponto, as pessoas manifestaram uma preocupação especial com a violência interpessoal, ou seja, com

aquela violência que representa uma agressão ou desrespeito direto a outro indivíduo. E ao mencionarem as manifestações de violência, citaram tanto a violência “dura” como as incivildades cotidianas, que tanto prejudicam a convivência em sociedade.

Assim, as manifestações da violência interpessoal são de especial interesse para este relatório. Segundo a classificação da OMS, a violência interpessoal pode ser dividida em duas subcategorias:

- violência da família e de parceiro íntimo: violência entre membros da família e parceiros íntimos, normalmente (mas não exclusivamente) dentro de casa;
- violência comunitária: violência entre pessoas sem laços de parentesco e que podem conhecer-se ou não, geralmente fora de casa.

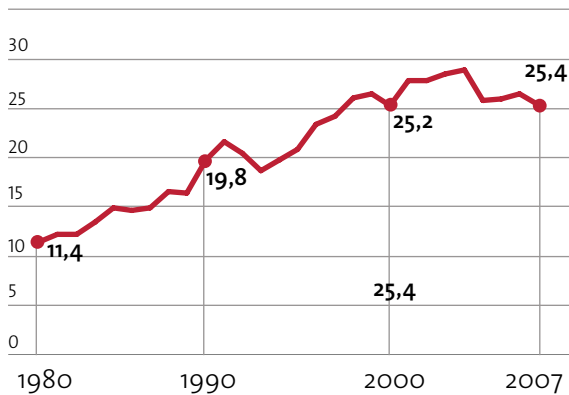
Nesse sentido, a população que participou da Campanha Brasil Ponto a Ponto registrou preocupação com a violência que ocorre nas relações cotidianas, sendo essa tanto a violência da família e de parceiro íntimo como a violência comunitária. Quanto a essa última forma de violência, especial destaque foi dado para a violência nas escolas. E a preocupação com a violência interpessoal aparece não só associada aos efeitos físicos desse fenômeno, mas também às manifestações de incivildade — agressões verbais, humilhações, falta de respeito, discriminação — que tornam conturbada a relação com o outro.

A EVOLUÇÃO DO CRIME E DA VIOLÊNCIA NO BRASIL

E qual a situação atual do crime e da violência no Brasil? Alguns dados permitem a construção de um panorama dessa situação. Nas últimas duas décadas do século XX, ocorreu um grande aumento dos índices de criminalidade, caracterizado pela propagação dos homicídios e pelo aumento da violência nas ações criminosas.

GRÁFICO 11.1 • Homicídios no Brasil 1980 a 2007

Taxa de homicídio por 100 mil



Fonte: SIM/DATASUS

A taxa de homicídios por 100 mil habitantes no Brasil cresceu 153,5% no período, saltando de 11,4 em 1980 para 28,9 em 2003²⁴⁴, com uma melhoria recente desde então (que pode ser vista no gráfico 11.1).

Os dados apontam ainda que a dinâmica de circulação e posse de armas de fogo contribuiu fortemente para esse acréscimo. Entre 1991 e 2000, a taxa de mortalidade por homicídios cresceu 27,5%. Observa-se que, nesse mesmo período, o número de homicídios praticados com armas de fogo aumentou 72,5%²⁴⁵. Nesse sentido, não fosse o aumento da taxa de homicídios praticados com arma de fogo, a taxa de homicídios no Brasil dificilmente teria aumentado 27,75% de 1991 para 2000²⁴⁶.

Nos anos 1980 e 1990, além do crescimento dos crimes violentos, os crimes contra o patrimônio também cresceram significativamente, com a ampliação do número de roubos e furtos a residências, veículos e transeuntes e considerável evolução no grau de organização social do crime²⁴⁷. Nesse contexto surge também o crime organizado relacionado ao tráfico de drogas e ao comércio ilegal de armas, dois fatores que se consolidam e se expandem a partir dos anos 1980 e tornam-se determinantes para a generalização da violência e a explosão da criminalidade²⁴⁸.

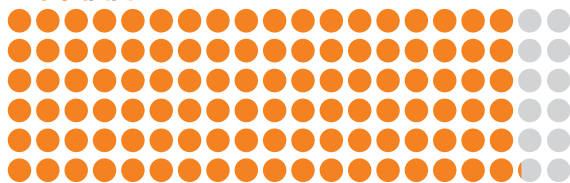
A progressiva diversificação e especialização do crime e dos criminosos no país se iniciam com o aparecimento de quadrilhas de assaltantes de bancos e instituições financeiras e se intensifica gradualmente pela migração ou incorporação de outros ramos de atividades, interligando-se sob uma rede “invisível” de práticas ilícitas. Os sequestros extorsivos, fraudes, contrabando, falsificações e lavagem de dinheiro começam a ocupar espaço no universo do crime, somando-se ao roubo e ao furto de veículos, ao roubo e ao furto de cargas e ao tráfico de armas e drogas²⁴⁹. O alcance da violência também é significativo, pois um terço da população brasileira declara já ter sido vítima desse fenômeno em algum momento de suas vidas²⁵⁰.

A partir dos anos 2000 têm-se observado indícios de mudança nessas tendências, com queda nacional de 13,7% dos homicídios de 2003 para 2007. No entanto, apesar desses indícios de queda em algumas taxas de criminalidade, o sentimento de medo e insegurança continua presente de forma significativa. O sentimento da população brasileira é de que a violência é um fenômeno que não para de crescer no país e que a tendência é que esta continue aumentando nos próximos anos²⁵¹.

O sentimento de insegurança muitas vezes não corresponde diretamente aos registros de criminalidade. No entanto, também é muito prejudicial à dinâmica das relações sociais, pois, com o aumento da desconfiança e do medo, os laços de solidariedade social são afetados e a convivência prejudicada. O medo e a insegurança encorajam as pessoas a levantarem barreiras físicas para proteção e, conseqüentemente, pode reduzir as possibilidades de contato entre os vizinhos, as oportunidades para trocas de informação e aumentar a desconfiança entre as pessoas²⁵². O Gráfico 11.2 mostra os principais resultados dessa percepção de violência em termos de mudança de rotina das pessoas. Como pode ser visto, essas mudanças são amplas afetando áreas de convivência fundamentais



FIGURA 11.1



90,1%

Acham que a violência vem crescendo

Fonte: PVB, 2010. Esse número revela a percepção das pessoas sobre o crescimento da violência no país.

para a formação de valores. O resultado é claro: o medo da violência muda as vivências das pessoas. As vivências influenciam a formação dos valores. E assim o ciclo vicioso valores-violência é alimentado.

GRÁFICO 11.2 • Medo da Violência e Mudanças de Rotina

% pessoas que já tiveram alguma mudança

Teve dificuldade de dormir por medo da violência	32,6
Procurou evitar ver programas de televisão que falassem sobre violência	42,7
Procurou evitar conversar sobre violência com amigos e parentes	32,6
Mudar o trajeto da casa para o trabalho, ou de casa para escola	37
Deixar de usar uma linha de ônibus	19
Deixar de circular por alguns bairros/ruas da cidade	51
Não sair a noite	42
Evitar conversas com vizinhos	19

No que diz respeito especificamente à violência interpessoal, é importante destacar ainda que esse tipo de violência muitas vezes está intrinsecamente ligado à dinâmica das relações sociais. Atitudes de desrespeito e incivilidade adotadas no cotidiano, bem como brigas e conflitos não administrados devidamente, podem ter como efeito a ocorrência de mortes violentas. Nesse sentido, alguns dados indicam que parte considerável dos homicídios praticados no Brasil deriva justamente de relações interpessoais cotidianas conturbadas, que acabam por se desintegrar em manifestações violentas graves.

Na grande São Paulo, 92,4% dos homicídios de autoria conhecida ocorrem a partir de conflitos interpessoais diversos, como brigas domésticas, em bares ou entre vizinhos, nas quais as partes já possuíam anteriormente algum tipo de relação estabelecida²⁵³. Em Salvador e no Distrito Federal, 38% de todas as agressões com armas de fogo são protagonizadas por conhecidos, companheiros ou familiares²⁵⁴. Esses dados indicam que o agravamento de conflitos naturais à convivência cotidiana acaba por originar manifestações violentas que trazem impactos também na esfera física ou material, com a ocorrência de homicídios.

Nesse sentido, entender os elementos que compõem a dinâmica das relações entre as pessoas é fundamental para compreender a ocorrência da violência interpessoal. E os valores de vida — ao representarem guias, metas gerais, que nos informam sobre como agir melhor na vida — são parte dessa dinâmica. Os valores, ao influenciarem o comportamento, importam na compreensão da razão de a violência ter sido escolhida como mecanismo que orienta muitas das relações cotidianas na atualidade.

Sobre o perfil das vítimas e dos agressores, observa-se que, nos homicídios dolosos, tanto vítimas como agressores são majoritariamente jovens (entre 18 e 24 anos) e do sexo masculino. No entanto, quando se observa o perfil para os crimes de lesão corporal, apesar do perfil dos

agressores ser o mesmo, há uma mudança importante na característica das vítimas: estas são majoritariamente mulheres, entre 35 e 64 anos²⁵⁵. Esses dados enfatizam a importância da incorporação de um recorte de gênero — e de sua dimensão valorativa associada — na análise da violência.

A violência interpessoal recebeu destaque durante a Campanha Brasil Ponto a Ponto, e, por isso, sua análise é especialmente relevante para este relatório. Dentre as formas de violência interpessoal identificadas, foram mencionadas principalmente a violência que ocorre no contexto das famílias e das escolas²⁵⁶. Vejamos então outros detalhes sobre essas formas de violência.

VIOLÊNCIA DENTRO DE CASA

A hipótese de que o ambiente familiar, pelas ligações afetivas, protegeria seus membros mais vulneráveis tem se mostrado bastante falha, principalmente quando observamos os registros de violências que ocorrem no âmbito doméstico²⁵⁷. A violência doméstica pode ser classificada em violência física, violência psicológica, negligência ou violência sexual.

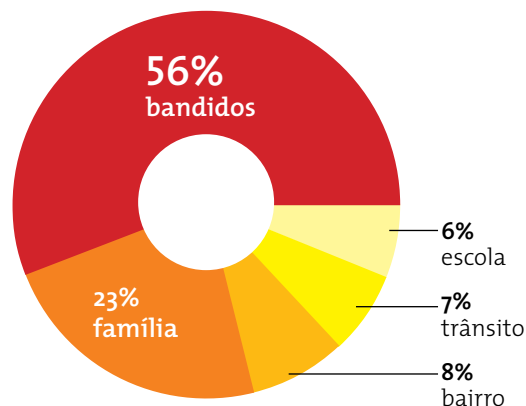
Dentre as formas de violência que perpassam as famílias, recebem destaque a violência praticada contra a mulher e contra crianças e adolescentes²⁵⁸.

A violência praticada contra as mulheres é um fenômeno mundial, sendo que os

agressores são, frequentemente, conhecidos das vítimas²⁵⁹. No Brasil, o percentual de mulheres que afirmam ter sofrido violência doméstica e familiar é de 19%, sendo que a agressão é praticada, predominantemente, por homens com quem mantêm relações íntimas: 81% são maridos, companheiros e namorados²⁶⁰. E o álcool e o ciúme são os fatores mais referidos como desencadeadores das agressões²⁶¹.

Na pesquisa empírica (Gráfico 11.2) feita para esse relatório verificou-se, como esperado, que 56% dos entrevistados se dizem incomodados pela violência dos bandidos. No entanto, pareceu surpreendente que 23% das pessoas se digam incomodadas pela violência dentro da família, como a principal fonte de violência a que estão submetidos.

GRÁFICO 11.2 • A violência que mais incomoda



QUADRO 11.1 Tipos de Violência doméstica

A violência física ocorre quando alguém causa ou tenta causar dano por meio de força física, de algum tipo de arma ou instrumento que possa causar lesões internas, externas ou ambas.

A violência psicológica inclui toda ação ou omissão que causa ou visa a causar dano à autoestima, à identidade ou ao desenvolvimento da pessoa.

A negligência é a omissão de responsabilidade de um ou mais membros da família em relação a outro, sobretudo àqueles que precisam de ajuda por questões de idade ou alguma condição física, permanente ou temporária.

A violência sexual é toda ação na qual uma pessoa, em situação de poder, obriga outra à realização de práticas sexuais, utilizando força física, influência psicológica ou uso de armas ou drogas.

Fonte: Day, Vivian Peres *et al* (2003), obra citada.

Analisando o tipo de violência que mais incomoda juntamente com o perfil de valores das pessoas pode-se afirmar que:

a) o grupo que se incomoda mais com a violência na família é mais autotranscendente do que os demais, sugerindo que quanto mais as pessoas são autotranscendentes mais se incomodam com a violência na família;

b) quem se incomoda mais com a violência dos bandidos é mais conservador do que quem se preocupa com a violência no trânsito e nas escolas;

c) quem se incomoda mais com a violência nas escolas é mais aberto a mudança do que quem se incomoda mais com a violência no bairro;

d) quem se incomoda mais com a violência no trânsito é mais orientado para autopromoção do que quem se incomoda mais com a violência;

e) quem se incomoda mais com a violência dos bandidos é mais orientado para a autopromoção do que em se incomoda com a violência na família;

f) quem se incomoda mais com a violência no bairro é mais orientado para a autopromoção do quem se incomoda com a violência na família.

O risco de uma mulher ser agredida em sua própria casa pelo pai de seus filhos, ex-marido ou atual companheiro é nove vezes maior do que o de ser vítima de alguma violência na rua ou no local de trabalho²⁶², e quatro em cada dez mulheres já presenciaram violência doméstica contra outra mulher, o que mostra que essa prática não é, necessariamente, escondida ou camuflada.

Outro dado preocupante é que uma em cada duas mulheres que foram vítimas de violência doméstica foi violentada quatro vezes ou mais. Este dado agrava ainda mais a situação das mulheres brasileiras, visto que caracteriza a violência doméstica como uma prática de repetição. E a violência começa muito cedo, pois a grande maioria (77%) sofre sua primeira agressão antes dos 29 anos²⁶³.

No entanto, o percentual de mulheres vítimas de violência doméstica que efetivamente denuncia o agressor ainda é muito baixo: cerca de 28%²⁶⁴. Apesar de o medo ser a principal causa, outras motivações impedem a denúncia dos agressores. A impunidade e a falta de abrigos para as mulheres vítimas de violência doméstica é um grave problema, pois cerca de 70% das mulheres que recorrem à polícia têm de retornar a seus lares e encontrar o agressor após a queixa²⁶⁵.

A violência contra a mulher e, mais especificamente, a violência doméstica contra a mulher, oferecem vários riscos e consequências para a vítima e para as testemunhas desse tipo de violência. As consequências para a vítima podem ser dos seguintes tipos²⁶⁶:

- Físicas: lesões leves ou graves, cicatrizes, mutilações, doenças crônicas e morte.

- Psíquicas e psicológicas: estresse pós-traumático, apatia, depressão, ansiedade, distúrbios sexuais, distúrbios do sono, pânico, neuroses e psicoses específicas, padrão conflitivo de relacionamento conjugal.

- Sociais: Abuso do álcool e de outras drogas, exclusão social, isolamento, despreparo dos profissionais das instituições públicas e privadas para receber e encaminhar as vítimas etc.

- Culturais: naturalização da violência, preconceito, expectativas estereotipadas sobre papéis de gênero, idealização da vida familiar, aprovação da violência, reprodução de comportamentos violentos aprendidos e sancionados culturalmente, veiculação de imagem degradante das vítimas.

- Incapacidade para o trabalho: faltas, atrasos, baixa produtividade e aposentadoria precoce.

Essas violências são vivências construídas com um impacto profundo na formação dos valores das pessoas. Quando as testemunhas da violência doméstica são os filhos, as consequências podem abranger diversos problemas psicológicos e comportamentais, como ansiedade, depressão, desobediência,

TABELA 11.1 • Violência doméstica contra crianças e adolescentes

Modalidade de violência doméstica	Incidência Pesquisada									
	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	TOTAL
Violência Física	525	1.240	2.804	2.620	4.330	6.675	5.721	6.497	6.066	36.478
Violência Sexual	95	315	578	649	978	1.723	1.728	2.599	2.573	11.238
Violência Psicológica	0	53	2.105	893	1.493	3.893	2.685	2.952	3.097	17.171
Negligência	572	456	7.148	2.512	4.205	7.713	5.798	8.687	7.799	44.890
Violência Fatal	-	-	-	-	135	257	42	22	17	473
Total	1.192	2.064	12.635	6.674	11.141	20.261	15.974	20.757	19.552	110.250

Fonte: Ver Azevedo, G.; Guerra, V. Um cenário em (des)construção. In Unicef. Direitos negados. A violência contra a criança e o adolescente no Brasil. Brasília: UNICEF, 2005. p.17.

delinquência, baixo aproveitamento escolar, abandono de casa para viver nas ruas ou, ainda, a reprodução de comportamentos violentos. A violência testemunhada pela criança, além do sofrimento associado, aumenta ainda a chance de reprodução do comportamento violento na vida adulta²⁶⁷.

A questão de gênero é um fator importante na diferenciação da forma que são vivenciadas as experiências traumáticas. As mulheres são mais suscetíveis de desenvolver Desordem de Estresse Pós-Trauma (DEPT) do que os homens. As mulheres desenvolveriam depressão e ansiedade, enquanto os homens reagiriam com irritabilidade e impulsividade e recorreriam, com maior frequência, a substâncias tóxicas. E os fatores socioculturais que diferenciam os papéis dos homens e das mulheres na estrutura social constituem um fator importante na explicação das diferentes formas de reação²⁶⁸.

Ainda no contexto da violência que ocorre nos lares, além da violência contra as mulheres, é importante examinar também a incidência de violência contra crianças e adolescentes. Segundo dados disponíveis no Sistema de Informação para a Infância e Adolescência (Sipia)²⁶⁹, desde 1999, foram registrados 1.003.833 fatos de violência de direitos de crianças e adolescentes. E os pais são apontados como principais agentes de violação.

A violência doméstica contra crianças e adolescentes pode ser classificada em distintas for-

mas: violência física, violência sexual, violência psicológica, negligência e violência fatal. Dentre essas, a negligência aparece como a forma de violência mais notificada, o que aponta para o fato da possível existência de uma cultura camuflada do abandono infantil no país²⁷⁰.

A violência física aparece fortemente associada aos castigos corporais infligidos às crianças, que podem variar de uma “palmada” a espancamentos e homicídios. Essa aparece muitas vezes associada com a violência psicológica, que pode deixar profundas marcas no desenvolvimento emocional das crianças²⁷¹.

As consequências da violência sofrida dentro de casa se alastram para outras esferas das vidas das crianças e adolescentes e trazem impactos para a dinâmica da violência na comunidade. Adolescentes que sofrem maus-tratos familiares sofrem mais episódios de violência na escola, vivenciam mais agressões na comunidade e transgridem mais as normas sociais, fechando assim um círculo de violência²⁷².

Como a maioria das agressões contra mulheres e crianças acontece no âmbito doméstico, é importante ressaltar alguns pontos da problemática da violência familiar. Independente da formatação que a família assuma, ela pode ser considerada uma unidade de relações sociais, no interior das quais os hábitos, valores e padrões de comportamento são transmitidos a seus novos membros configurando assim unidades de socialização e de reprodução ideológica²⁷³.

Assim, se a família é um espaço de socialização e mediação entre o sujeito e os costumes, normas e ética, quando a violência permeia esse espaço ela passa a fazer parte desse universo de referência, ou seja, essa exposição pode encorajar o sujeito a desenvolver um estilo cognitivo violento²⁷⁴. Os valores vivenciados e reproduzidos no contexto familiar influenciam, dessa forma, a manifestação de padrões de relacionamento violento, que trazem impacto especialmente para as vidas de mulheres e crianças.

VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

Quando se fala em violência nas escolas, geralmente se remete à violência criminalizada, ou seja, o uso de drogas, o tráfico, o consumo de álcool dentro da escola, o porte de armas, furtos e roubos. Mas é necessário considerar que, além dos diversos tipos de crimes que podem acontecer dentro da escola, existem alguns tipos de violência que afetam a construção e reprodução de valores e que são próprios do ambiente escolar, como as relações de arbítrio, discriminação, exclusão e falhas na administração dos atos de indisciplina ocorridos nas escolas.

Dessa forma, a violência nas escolas se manifesta não só por meio da violência criminalizada. Há uma série de atos de incivilidade ocorridos no cotidiano escolar e que desrespeitam as regras da boa convivência – tais como empurrões, grosserias, palavras ofensivas, desordens, piadas, injúrias e outros tipos de ataques à pessoa – que também são extremamente prejudiciais à formação de valores. São pequenas violências cometidas não apenas pelos alunos, mas também pelos agentes educacionais que podem ter uma consequência tão desestabilizadora quanto um único ataque grave, revelando que a violência nas escolas pode ser tanto uma questão de atitudes brutais quanto da opressão diária²⁷⁵.

Segundo os professores, a violência nas escolas está aumentando não somente do

ponto de vista quantitativo como também do qualitativo. Os tipos de violência assinalados por eles como estando mais presentes no dia a dia escolar são as ameaças e agressões verbais entre alunos e entre estes e os adultos. Os professores em seus relatos têm destacado que a violência, principalmente o desrespeito, é uma constante no meio escolar. Eles indicam que a violência nas escolas está banalizada, provocando inclusive que vários atos deixem até de serem percebidos como violentos. Embora menos frequentes, as agressões físicas também estão presentes²⁷⁶.

A ocorrência de violência sexual nas escolas também é significativa: entre 5% e 12% dos alunos relatam a ocorrência de estupro e/ou violência sexual no ambiente escolar²⁷⁷. É importante destacar que este percentual refere-se aos alunos que relataram a ocorrência, o que sugere que o percentual de ocorrência pode ser ainda maior se considerarmos que alguns alunos podem não notificar a ocorrência por medo ou vergonha.

As violências contra a propriedade mais comuns nas escolas são pichações, depredação de muros, janelas e paredes, destruição de equipamentos e dilapidação do patrimônio da escola. A prática de roubo e furto dentro das escolas também é comum e possui um agravante quando alunos, coordenadores e diretores diminuem a gravidade destes acontecimentos através da omissão, evitando a punição. Este tipo de reação omite o significado de desrespeito ao outro e pode levar à aceitação destes atos como normais²⁷⁸.

As agressões verbais, xingamentos e constrangimentos podem ocorrer tanto de alunos para professores, quanto de professores para alunos, ou entre alunos. As consequências mais comuns dessas agressões, para os professores e funcionários, são perda de estímulo para o trabalho, sentimento de revolta, dificuldade de se concentrar nas aulas e perda da vontade de trabalhar. Além das consequências subjetivas mencionadas, esta violência impacta

diretamente a qualidade do ensino, pois estimula a rotatividade dos professores atrapalhando o bom funcionamento da escola²⁷⁹. Os alunos, por sua vez, são afetados por traumas e sentimento de medo e insegurança, o que traz impactos negativos sobre o desempenho escolar²⁸⁰.

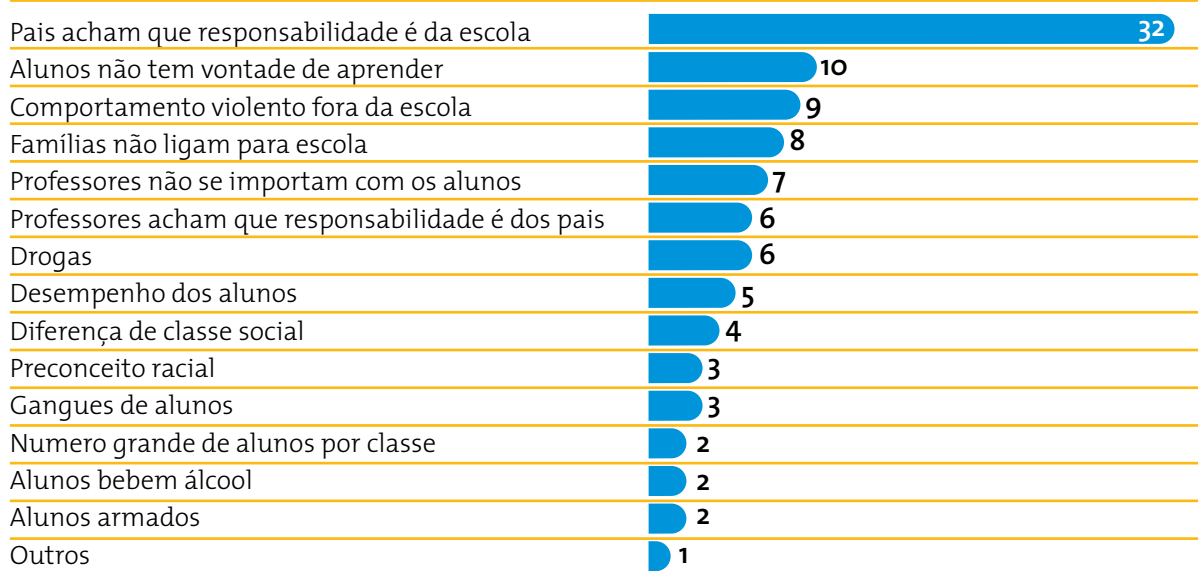
É frequente também a ocorrência de brigas no ambiente escolar e, grande parte dessas, surgem de pequenos conflitos rotineiros, o que sugere a legitimação da violência como forma de resolução de conflitos nesse meio²⁸¹. A relação conflituosa entre alunos e professores tem gerado um medo constante entre professores, que apelam para a segurança policial o que afeta a qualidade da interação educativa e o clima escolar. Os estudos apontam também para uma crise da função socializadora da escola. Ou seja, esses atos violentos sinalizam as dificuldades da unidade escolar em criar possibilidades para que tais condutas assumam a forma de um conflito capaz de ser acertado no âmbito da convivência democrática²⁸². E o porte de armas pode agravar essa situação, pois leva as brigas a um desfecho mais violento²⁸³.

Têm recebido destaque também os maus tratos ocorridos entre os alunos, conhecidos como *bullying*²⁸⁴. Por ocorrerem entre iguais,

estas agressões têm maiores possibilidades de passarem despercebidas e não serem castigadas. Os estudos evidenciam que os agressores são fisicamente mais fortes, reagem com maior agressividade, são provocadores, apresentam tendência à hiperatividade, manifestam pouca empatia com os demais e inclusive se mostram satisfeitos com o sofrimento que provocam. Mantêm ainda uma relação insatisfatória e hostil com a escola, pois não gostam dela e nem dos professores. No entanto, são populares especialmente dentro de seu grupo²⁸⁵.

Na pesquisa sobre o Perfil de Valores dos Brasileiros, perguntou-se às pessoas porque há violência nas escolas. O resultado indica um problema de responsabilização e culpabilização entre famílias e professores, que pode ser denominado de desengajamento moral. Isto é, perante problemas como a violência e baixa qualidade do ensino, os professores culpam os pais e os pais culpam os professores. No total, as variáveis que representam esse fenômeno chegam a 53% do total, como podem ser vistas no Gráfico 11.3. Os resultados indicam que a maior parte dos respondentes apontou como a principal causa da violência nas escolas a postura da família.

GRÁFICO 11.3 • Violência nas escolas (%)



Quando essas respostas foram cruzadas com o Perfil dos Valores dos Brasileiros, foi possível detectar que as atitudes das pessoas dependem de seus valores, o que gerou vários resultados interessantes:

a) Quem considerou o vandalismo juvenil a principal causa da violência nas escolas é o grupo mais conservador da amostra;

b) Quem considerou a postura dos professores como a principal causa da violência é mais autotranscendente do que os demais e mais aberto à mudança do que quem considera ser a principal causa o vandalismo juvenil;

c) Quem considerou serem fatores relativos ao desempenho dos alunos a principal causa da violência na escola, como falta de vontade de aprender, é mais autotranscendente e mais aberto a mudança do que quem considera ser o vandalismo juvenil, mas é mais orientado para a autopromoção do que quem considera ser a postura dos professores;

d) Quem considerou ser a discriminação a causa da violência nas escolas é mais aberto à mudança do que quem acredita ser o vandalismo juvenil e mais orientado para a autopromoção do que quem acredita ser a postura dos professores;

e) Quem acreditou ser a postura da família é mais autotranscendente do que quem considera o vandalismo juvenil e mais autotranscendente do que quem considera ser a discriminação.

Em resumo, pode-se apontar como o principal resultado a postura conservadora de quem acredita ser o vandalismo juvenil a principal causa de violência na escola e a importância do entendimento do papel da família a partir de valores autotranscendentes.

É comum acontecer nas escolas que as vítimas em geral são mais frágeis fisicamente e às vezes tem uma aparência física desvalorizada socialmente. As vítimas são, por exemplo, as crianças acima do peso médio, as pessoas pertencentes às minorias étnicas ou as que possuem alguma deficiência física ou mental.

A convivência escolar como valor

A iniciativa empreendida pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), no sentido de promover e aprofundar a discussão sobre valores em todas as camadas da população – inclusive para as escolas –, revela não apenas uma nova maneira de trabalhar o Relatório de Desenvolvimento Humano, como também, e principalmente, o respeito pela palavra dos diversos segmentos da sociedade brasileira, incluindo adolescentes e jovens. Assim, possibilita-se a análise de uma pluralidade de vozes e opiniões de sujeitos sobre diversas facetas dessa questão.

Com relação aos estabelecimentos de ensino, a violência aparece como um dos principais temas discutidos na atualidade, tendo como um desdobramento possível os chamados projetos de convivência escolar, enfocados na mudança de valores, no respeito e na diversidade.

Partindo-se da ideia de que as escolas não são meros espaços neutros de transmissão de conhecimento, mas sim lugares de reprodução, construção e ressignificação de valores, normas e relações sociais, pode-se afirmar que o conceito de convivência escolar está atrelado à construção de uma coexistência positiva, por meio da qual os centros de ensino (e as relações que ali se entabulam) deveriam configurar-se em locais educativos e seguros.

Indagar sobre questões relacionadas à violência e à convivência suscita, nos sujeitos, atitudes e reações que revelam a profunda centralidade do tema em suas vidas. De fato, estas questões não são de menor importância para os atores envolvidos nas escolas, e nem devem sê-lo quando se trata da formulação de políticas públicas. O entendimento da realidade existente é primordial quando o intento é aprimorá-la. Nesse sentido, vale

discorrer sobre as maneiras pelas quais se apresentam as relações de violências no ambiente escolar.

A escola pode ser locus de produção e reprodução de violências nas suas mais variadas formas, na medida em que sua estrutura e seu modo de organização acabam por impossibilitar que ela cumpra o seu papel, qual seja, formar, de maneira positiva, crianças, adolescentes e jovens. De uma maneira geral, podem-se classificar os diversos tipos de violência que acontecem no ambiente escolar em violências duras, microviolências e violências simbólicas.

A categoria “violência dura” é bastante funcional e proveitosa ao informar sobre o tipo de relação em jogo: são aquelas interações facilmente reconhecidas como violentas, seja pelos envolvidos ou por observadores, inclusive por estarem tipificadas no código penal. Alguns exemplos são as agressões físicas, os furtos, as ameaças, o comércio e tráfico de drogas e o porte de armas.

As microviolências, por sua vez, são aqueles atos não corriqueiramente nomeados como violência, que normalmente não contradizem a lei, apesar de ferirem as regras da boa convivência. Usualmente, este tipo de violência não aparece como um “problema de polícia”. Ou seja, ao contrário do crime, que exige intervenção estatal, as microviolências cotidianas tendem a passar despercebidas aos olhos institucionais. Às vezes, estes atos não são sequer considerados hegemonicamente violências, o que impede que providências de combate e prevenção sejam tomadas em relação a eles. Assim, são consideradas microviolências ou incivildades as pequenas desordens, tomadas inicialmente como pouco graves: agressões verbais, pequenas ameaças, ofensas, algazarras, barulhos, etc.

Chama-se violência simbólica, de acordo com Pierre Bourdieu, àquele tipo de violência que nega ao sujeito violentado possibilidade de resposta. Em outras palavras, a violência simbólica se exerce por meio do discurso que oprime, destrói ou recusa ao outro sua existência. Ai se inserem as discriminações que tomam parte no contexto escolar. Nesse sentido, é notável o poder da discriminação sofrida de influência na conformação das identidades individuais, especialmente quando se trata de alunos, em sua grande maioria crianças, adolescentes e jovens.

O preconceito e a discriminação estão intimamente ligados à dificuldade de se lidar com o tido como diferente da norma construída socialmente. Nesse sentido, vale observar que a “norma”, na sociedade brasileira contemporânea, tende a ser personificada pelo masculino, as classes privilegiadas economicamente, os “brancos”, heterossexuais e católicos. É imperioso apontar também que as discriminações, muitas vezes, não aparecem de maneira isolada, podendo se entrelaçar, coexistir e influenciar-se mutuamente, dentro do emaranhado de relações e dinâmicas sociais. A discriminação religiosa, por exemplo, pode se vincular ao preconceito pela pobreza e ao preconceito racial (especialmente no tocante às religiões afro-brasileiras), enquanto a homofobia (tratamento discriminatório sofrido por indivíduos de ambos os sexos tidos como homossexuais) pode relacionar-se com questões de filiação religiosa.

Alguns dos tipos mais recorrentes de preconceito no âmbito escolar. Entre eles estão a homofobia, a discriminação por raça/cor, as discriminações relacionadas às desigualdades econômicas, a discriminação pelas roupas usadas, a discriminação religiosa, a discriminação relacionada às pessoas com deficiência física e a discriminação pela estética. Aparece, pois, como imperiosa a conformação da diversidade como valor a ser atingido na construção da convivência escolar.

Em geral, aparentam insegurança e apresentam uma atitude submissa. Suas reações são poucas assertivas com tendência a reagir chorando e com o abandono da situação. Também, em geral, apresentam uma baixa autoestima, baixa autoconfiança e uma autoimagem negativa. Têm poucas relações com seus companheiros, são isoladas, pouco respeitadas e impopulares²⁸⁶.

Essas agressões e incivildades entre alunos são cometidas principalmente nos intervalos entre as aulas, nos pátios, no recreio e nos corredores. Na sala de aula sua incidência é menor embora esteja presente de uma forma mascarada, isto é, disfarçada como uma brincadeira. Isto sugere uma relação entre o aumento de maus tratos e agressões a uma maior possibilidade de impunidade, pela não presença de professores²⁸⁷. E essas agressões ocorrem principalmente pela intolerância ao diferente, o que reforça a importância dos valores para a análise das causas da violência no ambiente escolar.

As violências e incivildades que perpassam as relações sociais construídas na escola muitas vezes passam despercebidas pela sociedade, mas são, muitas vezes, responsáveis pelo desencadeamento de outros processos de violência graves dentro ou mesmo fora das escolas. O desrespeito aos direitos dos alunos, dos professores e dos funcionários e o descumprimento das obrigações da escola pode reforçar um padrão de desrespeito mútuo, pois se os alunos veem que seus direitos e de outros são constantemente desrespeitados, eles não terão motivos para respeitar os direitos de outras pessoas fora da escola. A violência que ocorre nas escolas, assim, não é apenas o reflexo das violências presentes na sociedade como um todo, mas é também produtora de novos processos violentos. Ou seja, a escola não apenas reflete a violência que acontece fora dela, mas também contribui para produzi-la²⁸⁸.

Pesquisas têm apontado ainda para a importância do contexto familiar na produção

da violência no âmbito escolar²⁸⁹. Ao abordarem o contexto familiar, os estudos destacam uma relação entre violência infantil e juvenil e problemas nas relações familiares sejam estas entre o próprio casal ou entre os pais e seus filhos. As investigações evidenciam uma relação entre conduta violenta e ruptura da estrutura familiar, existência de relacionamentos familiares conflitivos, pouca habilidade dos pais em lidar com as crianças e a permissividade deles.

Os estilos parentais de imposição de disciplina marcados por práticas disciplinares autoritárias, inconsistentes e punitivas e permissivas contribuem para que as crianças sejam excluídas por seus iguais e para a ocorrência de comportamentos violentos²⁹⁰. O comportamento agressivo que se manifesta no interior das famílias pautadas por este tipo de comportamento se generaliza. Os comportamentos violentos que até então apareciam apenas no contexto privado da família surgem então também no meio escolar, tanto na sala de aula quanto na relação com os amigos, e depois nas ruas.

Os estudos que analisam as características dos familiares dos agressores têm apontado para três fatores relacionados com as normas de socialização paterna. Em primeiro lugar, uma atitude básica do principal responsável, em geral a mãe, negativa em relação ao filho, com pouca demonstração de afeto. Soma-se a isso uma permissividade para comportamentos agressivos em casa e, mesmo em alguns casos, o incentivo dos pais para que os filhos exerçam violência. E, por fim, predomina o uso de métodos disciplinares agressivos com castigos físicos e emocionais muito violentos²⁹¹.

A socialização dos alunos em um ambiente de desrespeito, de indisciplina, de resolução de conflitos através de atitudes violentas pode resultar na banalização da violência. Em outras palavras, os alunos aprendem que determinadas atitudes violentas podem ser utilizadas para

resolver conflitos e podem deixar de perceber essas atitudes como atos de violência e passam a reproduzi-las dentro e fora da escola. Nesse sentido, a escola deixa de ser um ambiente seguro de integração social e socialização para se tornar um ambiente hostil de reprodução de relações permeadas de abusos, transgressões e outras violências²⁹².

A relação entre alunos e professores e ensino e aprendizagem é muito importante para a resolução de conflitos e para a construção e vivência de valores. Nesse sentido, esta deve ser pautada pela disciplina e respeito, de modo a construir um ambiente que ao mesmo tempo apresente limites e espaços de participação e expressão²⁹³, tornando o ambiente escolar um espaço de construção e transmissão de valores voltados à convivência pacífica e ao respeito mútuo.

VALORES E VIOLÊNCIA VS VIOLÊNCIA E VALORES: UMA RELAÇÃO DE MÃO DUPLA

A análise dos resultados da campanha Brasil Ponto a Ponto indicou uma possível relação entre os valores que vivemos e a manifestação da violência interpessoal nas relações sociais. As pessoas que participaram da campanha destacaram uma preocupação com a influência das nossas crenças e princípios nos comportamentos adotados pelas pessoas no cotidiano. E apontaram o crescimento da violência interpessoal – notadamente no desrespeito ao outro, nas incivildades demonstradas nas relações sociais e na adoção de comportamentos agressivos em contextos de conflito – como possuindo alguma relação com os valores que vivenciamos.

A partir dessa análise, emergem uma série de questões: Qual a relação entre valores e violência? Como as crenças e princípios que orientam a vida das pessoas podem influenciar

na adoção de comportamentos violentos? Será que o contato com a violência poderia ter efeitos nos valores aplicados pelas pessoas em suas vidas?

As crenças e valores de uma sociedade podem afetar seus níveis de violência, assim como os níveis de violência podem afetar as crenças e valores presentes em uma sociedade. Essa constatação indica a existência de uma relação de dupla direção entre valores de vida e violência. Mas, como poderíamos ilustrar essa relação? Vejamos alguns exemplos.

COMO OS VALORES PODEM AFETAR A VIOLÊNCIA?

Como exemplo da relação entre valores e violência, temos que as crenças e valores com relação à utilidade da arma de fogo como meio de proteção contra a criminalidade bem como ao “direito” de portá-la podem afetar os níveis de homicídio da sociedade. Assim, quanto maior a legitimidade das armas numa sociedade, maior a aquisição e circulação de armas de fogo e, conseqüentemente, maiores os índices de suicídios, homicídios e acidentes com armas de fogo²⁹⁴.

Outro exemplo são as crenças e valores com relação a como solucionar casos de traição extraconjugal. Em muitos lugares ainda se acredita e se aceita que a traição da mulher deve ser punida com a morte da parceira e durante muitos anos esta foi uma prática comum no Brasil. Muitos assassinatos ainda são cometidos diariamente no país em função das crenças e valores da população com relação às ofensas contra a honra e como resolvê-las: duvidar da masculinidade, ofender a dignidade e outras ofensas verbais resultam em conflitos entre as partes e freqüentemente terminam em homicídios, principalmente sob efeito do álcool²⁹⁵.

Estas ofensas à moralidade da comunidade e a desconfiança na eficiência da justiça são a causa também de muitos linchamentos e influenciam a demanda popular sobre como lidar com pessoas que cometeram determinados tipos de crimes, principalmente

quando estes envolvem o estupro e morte de crianças. Nesses casos, é comum, por exemplo, a demanda pelo linchamento do agressor. Ainda ocorrem também no Brasil episódios de tortura de presos por parte dos órgãos policiais e este comportamento social, apoiado por parcela da sociedade, está intimamente atrelado às crenças e valores com relação aos limites do uso da força contra criminosos por parte da polícia. Também a prática comum de bater em crianças que não se comportam como uma forma de disciplina está ligada às nossas crenças e valores sobre como tratar filhos desobedientes e os limites dos castigos físicos²⁹⁶.

A maior exposição à violência afeta ainda a imagem da polícia²⁹⁷. E as crenças e valores associados à polícia numa sociedade acabam por afetar os níveis de criminalidade. Assim, por exemplo, o medo de se envolver em investigações criminais ou a desconfiança com relação à polícia diminui a participação da comunidade nas atividades promovidas pela polícia, bem como o fluxo das informações sobre crimes e criminosos. Essa tendência dificulta a obtenção de informações e prejudica o planejamento da atuação policial e das políticas de Segurança Pública, podendo ter impactos na efetividade da prevenção e controle da criminalidade. Esta mesma descrença nas instituições diminui a notificação de crimes, com impactos negativos sobre a prevenção e a investigação. Como a informação é a matéria prima do trabalho policial, numa comunidade onde a polícia goza da confiança e prestígio, aumentam as chances da polícia desenvolver um trabalho mais eficiente e essa atuação ter impactos na diminuição da criminalidade²⁹⁸.

Nesse sentido, talvez não seja por acaso que as polícias brasileiras detenham, a exemplo do que ocorre na maior parte dos países latino-americanos, níveis consideravelmente negativos de percepção popular se comparados, por exemplo, com as polícias europeias e norteamericanas, o que ajudaria a explicar os baixos

níveis de notificação de crimes e a pouca colaboração da população com as instituições de justiça e com as polícias²⁹⁹. Por outro lado, a perda de legitimidade das instituições policiais, evidenciada pelos valores negativos a elas aferidos pela população, podem atuar também no sentido de influenciar os processos de transformação no perfil destas instituições e em suas estratégias de atuação³⁰⁰.

Com relação a este último ponto, pode-se destacar, por exemplo, o papel que a adoção de modelos de polícia comunitária em alguns estados brasileiros agregou em termos de percepção populacional sobre as polícias³⁰¹. Pesquisas demonstram que a confiança depositada na polícia é proporcional ao grau de simpatia que ela possui perante a população³⁰². O policiamento comunitário, mais próximo da população é considerado menos violento e menos corrupto e possui mais apoio da população. Os próprios policiais também consideram o policiamento comunitário mais educado e prestativo do que o tradicional. No entanto, quando o quesito avaliado é a eficiência, há uma avaliação predominantemente negativa dessa forma de policiamento, quando comparada à forma tradicional de atuação policial³⁰³. Em outras palavras, simpatia e educação parecem não ser percebidas como associadas à eficiência da polícia, tanto na percepção popular como policial. Nessa situação, pode-se perceber claramente a influência dos valores na construção da imagem das instituições percebida socialmente.

Os valores são importantes ainda na análise do comportamento dos jovens e das motivações que aumentam a sua vulnerabilidade ao envolvimento em situações de violência e gangues. Pesquisas indicam que o envolvimento de jovens em gangues está fortemente relacionado à busca por reconhecimento social e poder³⁰⁴. As gangues representam um espaço alternativo para os jovens, constituindo-se em uma esfera de relações em que eles são levados

em conta, respeitados e protegidos. Para esses jovens, pertencer a uma gangue é mais do que passar o tempo, é a busca de um lugar, de uma posição, é a procura de uma identidade social. A gangue apresenta-se, portanto, como uma forma de socialização de jovens que se sentem socialmente excluídos e que buscam formas alternativas de inclusão³⁰⁵. E, embora não seja o objetivo da maior parte das gangues, a violência acaba por surgir nesse contexto determinando formas de relacionamento entre esses jovens.

O desrespeito às leis e às normas de convivência em sociedade também originam conflitos e manifestações de violência. Existem diversas hipóteses para explicar porque as pessoas obedecem às leis numa sociedade e porque esta obediência varia de local para local e também de acordo com os grupos sociais. O medo de serem pegos e punidas é uma explicação importante, assim como a pressão da opinião e reprovação pelos pares, amigos e família principalmente. A tradição e o hábito também ajudam a entender em parte esta obediência, assim como a percepção da população quanto à legitimidade do processo legislativo e das normas vigentes.

Estudos indicam ainda que a congruência entre as regras formais (leis) e as regras informais (moral e cultura) que regulam os comportamentos em sociedade é fundamental para garantir o cumprimento das regras de convivência pactuadas, sejam essas escritas ou costumeiras³⁰⁶. Dessa forma, os valores também influenciam a percepção quanto à legislação vigente e quanto às regras informais pactuadas e, por consequência, afetam os comportamentos rumo à obediência ou desobediência.

COMO A VIOLÊNCIA PODE AFETAR OS VALORES?

Por sua vez, níveis elevados de criminalidade e violência numa comunidade também afetam direta ou indiretamente as crenças e valores das pessoas. O grande crescimento da criminalidade em todo o país a partir dos anos 80 pode

influenciar o apoio da população a medidas repressivas e punitivas, a percepção sobre o criminoso e como ele deve ser tratado, bem como sobre a polícia e sua forma de atuação³⁰⁷.

Outro efeito da exposição à violência é que esta afeta o desenvolvimento moral de crianças e jovens, pois influencia as crenças, os valores e as expectativas em relação ao comportamento dos outros. Pesquisas indicam que criança expostas a frequentes punições corporais e outros episódios violentos em casa tendem a desenvolver ações agressivas, já que estas imitam o comportamento dos pais³⁰⁸. Assim, uma grande exposição a atos de violência, principalmente nos círculos sociais mais próximos, como na família e na escola, pode encorajar a criança a desenvolver um estilo cognitivo violento³⁰⁹.

Assim, consequências psicológicas e fisiológicas adversas estão associadas não só ao fato das pessoas serem vítimas de violência, mas aparecem também em situações nas quais estas testemunham atos violentos³¹⁰. As crianças são especialmente sensíveis a esses contextos³¹¹. E a família, considerada a maior fonte de proteção contra os efeitos maléficos dessa exposição, pode ser ela mesma fonte de agravamento do problema, quando a violência ocorre no contexto doméstico. Nesse sentido, a presença de violência dentro da família agrava os efeitos da violência sofrida ou presenciada nas ruas ou na escola³¹².

As crianças são mais vulneráveis à violência vivenciada dentro de casa do àquela vivida no bairro, pois o padrão de relacionamento violento no contexto da família influencia os padrões de relacionamento que serão desenvolvidos por essa criança no futuro. Dessa forma, o relacionamento entre pais e filhos é extremamente importante, pois este pode tanto impedir como encorajar o desenvolvimento de padrões violentos pelas crianças e jovens. Nesse sentido, pais que possuem um forte vínculo com seus filhos e estabelecem uma

relação de respeito mútuo tendem a ter menos problemas com padrões de delinquência juvenil em seus filhos, já que estes sentem um forte compromisso em relação a seus pais e evitam decepcioná-los³¹³.

A exposição à violência ocasiona também efeitos importantes sobre os jovens. Considerando que a faixa etária de 18 a 24 anos é apontada freqüentemente como o grupo no qual se concentram a maior parte tanto das vítimas de violência como dos agressores³¹⁴, é especialmente relevante examinar o impacto da violência sobre as crenças e percepções da população jovem. Essa exposição provoca sintomas físicos em jovens como distúrbios do sono, ansiedade, depressão, que podem afetar o desempenho acadêmico. A exposição à violência também pode provocar frustração e preocupação com o bem estar pessoal e da

família e pode ocasionar até mesmo fobias. Essas consequências físicas e mentais podem gerar processos de dessensibilização e de ampliação dos comportamentos de risco, de fuga ou de adaptação à situação³¹⁵.

Esse processo de dessensibilização corresponde a uma dinâmica de normalização da violência, ou seja, os jovens passam a não serem mais sensíveis ao sofrimento das vítimas e acreditam que se algo aconteceu de ruim a uma pessoa é porque esta mereceu este tipo de acontecimento. Em outras palavras, a exposição à violência afeta o desenvolvimento moral dos jovens ao implicar em um processo de desligamento do outro e do seu sofrimento. A normalização da violência diminui ainda a interdição quanto à prática da violência, além de afetar a capacidade de confiança no outro, reduzindo as possibilidades de estabelecimento de víncu-

FIGURA 11.2 • O Ciclo da Violência



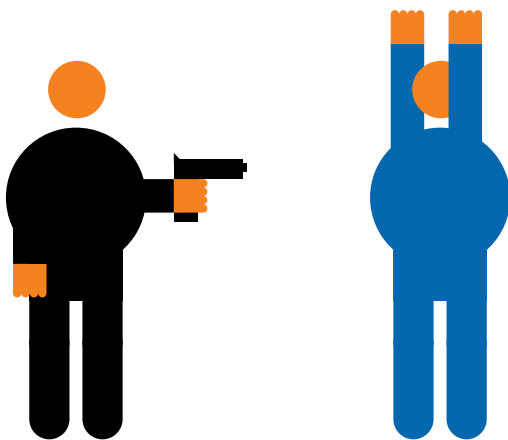
los interpessoais. Outro efeito desse processo é a maior propensão à adoção de comportamentos de risco pelos jovens – como o consumo de drogas e álcool, uso de armas, ou envolvimento em disputas físicas –, por sentirem que não tem mais nada a perder, o que pode aumentar seu envolvimento em outras situações de violência³¹⁶.

Em suma, esse processo tem efeitos no desenvolvimento de uma forma de relacionamento violenta por parte dos jovens – um estilo cognitivo violento – aumentando a agressividade e a legitimando, o que aumentaria a vulnerabilidade desse grupo à violência³¹⁷. Desse modo, a violência vivida estimula valores violentos, mais distantes da autotranscendência em direção a formas mais brutas de autodeterminação

CONCLUSÕES

A violência vivida é muito maior do que a violência dos jornais. Ela pode ser sentida pelas incivildades, pelas agressões invisíveis, simbólicas, psicológicas que complementam o universo constituído também pelas violências das agressões físicas. O crime no país é parte dessa história, assim como a violência doméstica e em particular como a violência contra crianças e adolescentes. Esse capítulo focou no universo ‘violência familiar e nas escolas’ para ilustrar a relação de mão-dupla entre violência e valores.

Vimos aqui que as crenças e valores de uma dada sociedade podem afetar seus níveis de criminalidade e violência, assim como os níveis de criminalidade e violência podem afetar as crenças e valores da sociedade. Para muitos dos problemas aqui mencionados, a análise da relação entre os valores de vida e as manifestações de violência ressalta a importância da consideração da dimensão das crenças e significados para a formulação e implantação de políticas públicas e práticas que possam melhor atender essa problemática. Nesse sentido, a análise da relação entre valores e violência aponta que não basta apenas a provisão da estrutura para certas mudanças. É necessário também que as consciências se modifiquem.



NOTAS PARTE 2

1. Este ponto foi argumentado por Gordon Allport no seu livro *Becoming: basic considerations for a psychology of personality*. New Haven: Yale University Press, 1955. p. 89.
2. Ver, por exemplo, as publicações da profa. Adela Cortina, como *El mundo de los valores*, de 1997. Bogotá: Editorial El Buho, ou *Ética de la razón cordial*, de 2007. Oviedo: Nobel, obras que exploram filosoficamente o conceito de valores trazendo-o para considerações práticas cotidianas.
3. Para uma análise aprofundada das diferentes escolas de valores, ver: Maria Ros no artigo “Psicologia social dos valores: uma perspectiva histórica”. In: Ros, M. e Gouveia, V. (orgs.). *Psicologia social dos valores humanos*. São Paulo: SENAC, 2006. p. 23-53. No entanto, nem todos os autores da psicologia social concordam com essa visão de Ros. Para visões alternativas, ver Teixeira, Maria Luísa (org.). *Valores humanos e gestão: novas perspectivas*. São Paulo: SENAC, 2008.
4. Esta é a visão de W. Thomas e F. Znaniecki, na obra *The Polish Peasant (1918-1920)* apontada por muitos, como Ros (2006), como a primeira das contribuições sociológicas para o estudo dos valores humanos.
5. Esta perspectiva foi defendida por Talcott Parsons (1951), no livro com E. Shils, *Towards a General Theory of Action*. Cambridge: Harvard University Press, e adotada também por C. K. M. Kluckhohn. In: “Values and Value Orientations in the Theory of Action”, publicada no mesmo livro.
6. As principais referências aqui são D. C. MacClelland (1961). *The Achieving Society*. Princeton: Van Nostram; S.W. Koch (1965) *Management and Motivation*. Helsinque: Sweddish School of Economics e S. W. Koch (1969) *Class and Conformity: a study in values*. Homewood: Dorsey Press.
7. Ver Kock (1969), citado anteriormente.
8. No seu livro *Motivation and Personality*. Nova York: Harper and Row, A. H. Maslow (1954) deu a versão mais acabada da sua teoria da motivação que trata da relação entre valores e sua hierarquia das necessidades.
9. A teoria de Milton Rokeach no livro *The Nature of Human Values*. Nova York: The Free Press de 1973 é uma referência na configuração de todas as teorias contemporâneas de valores e será descrita em mais detalhes no decorrer desse caderno.
10. A principal referência aqui são as teorias do Prof. Ronald Inglehart. Para maiores informações sobre suas publicações, ver sua página na Universidade de Michigan: <http://polisci.lsa.umich.edu/faculty/ringlehart.html>.
11. Ver, por exemplo, a exposição de S. H. Schwartz, “Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values?” no *Journal of Social Issues*, 1994, n. 50, p. 19-45.
12. Tomamos como base a classificação proposta por Rivera, Jorge Ramon D’Acosta e De Domenico, Silva Márcia Russi em “Valores humanos: um olhar a partir de categorias de análise”. Texto de apoio ao RDH Brasileiro, disponível no www.mostresevalor.org.br.
13. Referências importantes nessa área incluem, Tamayo, A. & Gondim, M. “Escala de valores organizacionais”, *Revista de Administração*. USP, 1996, 31(2): 62-72 e Tamayo, A., Mendes, A. & Paz, M. “Inventário de Valores Organizacionais”. *Estudos de Psicologia*, Natal, 2002, 5(2): 289-315, entre outros.
14. Essa discussão está fundamentada principalmente em Rokeach, Milton. *The Nature of Human Values*. Nova York: The Free Press/Macmillan, 1973.
15. Esses argumentos foram originalmente trabalhados por Kluckhohn, C. K. M. “Values and value orientation in the theory of action”. In: Parsons, T & Shils, E. (orgs.). *Toward a General Theory of Action*. Cambridge: Harvard University Press, 1951. p. 388-433.
16. Autores como Kluckhohn (1951), obra citada acima, consideram a existência de valores positivos e negativos, que também são considerados por Schwartz ao tratar da possibilidade de resposta “oposta aos meus valores” na validação de sua teoria.
17. Para uma análise completa desse problema, ver Ros, Maria “Valores, Atitudes e Comportamento: uma nova visita a um tema clássico”. In: Ros, Maria e Gouveia, Valdiney. *A psicologia social dos valores humanos*. São Paulo: Senac, 2006.
18. Para mais detalhes, ver Rokeach (1973, obra citada, p. 17-18).
19. Esses argumentos são elaborados por Xus Martín Garcia e Josep Puig Rovira no livro *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: Graó, 2008.
20. Esta tem sido a abordagem dominante na psicologia social, liderada pelo Prof. Shalom Schwartz em seus diversos artigos. Por exemplo, ver Schwartz, S. “Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 1994, 50, p. 19-45 ou Schwartz, S. “A Theory of Cultural Values and some Implications for Work”. *Applied Psychology: an international review*, 1999, 48, p. 23-47.
21. Schwartz, S. “Há aspectos universais na estrutura e no conteúdo dos valores humanos?”. In: Ros, M. e Gouveia, V. (orgs.). *Psicologia social dos valores humanos*. São Paulo: Senac, 2006.
22. Para ver a relação entre aspectos universalistas (como justiça social) e desenvolvimento humano, ver Sen, Amartya. *The Idea of Justice*. Londres: Allen Lane/Penguin, 2009.
23. Esses aspectos são mais bem trabalhados pelo caderno de políticas desse Relatório de Desenvolvimento Humano

24. Estritamente falando, todos os valores são públicos, assim como a linguagem (antropologicamente, todo o valor é compartilhado). A construção dos valores é sempre uma ação pública, porque nenhum indivíduo vive no vácuo. Mas os valores podem esconder tipos motivacionais diferentes. Nesse sentido, algumas motivações centradas no autointeresse são distintas de motivações benevolentes, nas quais o cuidado com o outro é maior. É esse caráter de bem comum, distinto, mas de forma nenhuma oposto, do bem privado, que a noção de valores público carrega.
25. Ver Garcia e Rovira (2008), obra citada.
26. Ver Gomide, P. “Estilos parentais e comportamento antissocial”. In: Del Prette, Z. Del Prette (orgs.). *Habilidades sociais e aprendizagem*. Campinas: Alínea, 2003.
27. Em 2007, após nove anos, o Datafolha realizou a segunda pesquisa de opinião sobre os valores e comportamentos familiares dos brasileiros. Foram ouvidas 2.095 pessoas de 211 municípios do Brasil nos dois primeiros dias do mês de agosto. Em contraste com a primeira pesquisa de 1998, em 2007 a família liderou sobre outras realizações, considerada como muito importante para os brasileiros (69%), acima dos estudos (65%), trabalho (58%), religião (45%), lazer (32%), casamento (31%) e dinheiro (30%). Também foi considerado muito importante ter um relacionamento próximo com os pais (78%), irmãos (67%), avós (57%) e tios (42%). As perguntas questionavam o grau de importância, considerando-se a seguinte escala: muito importante, importante, mais ou menos importante, um pouco importante e nada importante (DATAFOLHA. Família fica ainda mais importante para os brasileiros, 2007. Disponível em: http://datafolha.folha.uol.com.br/po/ver_po.php?session=795. Acesso em 2 de dezembro de 2009).
28. Ver Robinovich, E. e Moreira, L. “Significados de família para crianças paulistas”. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 2008, v. 13, n. 3, p. 447-455, jul./set.
29. Ver por exemplo Cerveney, C. M., e Berthoud, C. *Família e ciclo vital: nossa realidade em pesquisa*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. Outros trabalhos sobre família apresentados nos diversos seminários organizados pelo PNUD para a elaboração deste relatório durante 2009, que reuniu pesquisadores de distintas áreas, regiões e universidades de todo o país, destacaram a família como unidade social básica, importante na construção e transmissão de valores essenciais para a vida e a convivência, como a dignidade da pessoa, a confiança, o bom uso da liberdade, a solidariedade, a obediência, o respeito à autoridade, a honestidade, entre muitos outros, e que, por isso, a família torna-se uma influência importante na adoção de determinadas atitudes, comportamentos e escolhas do sujeito. Ver Alves, Maria de Fátima. “Transformações religiosas e culturais no contexto brasileiro: refletindo a partir de um cenário pentecostal de Recife/PE”. Mimeo. Texto de Apoio ao Relatório de Desenvolvimento Humano Brasileiro, PNUD, 2009; Dias, Juliana. “O lugar da favela: reflexões a partir do olhar da criança”. Mimeo. Texto de Apoio ao Relatório de Desenvolvimento Humano Brasileiro, PNUD, 2009; Dias, Luciana., Brunoni, Guilherme., Da Silva, Julieta e Yazigi, Latife. “Violência e transtornos da personalidade: a morte da alma”. Mimeo. Texto de Apoio ao Relatório de Desenvolvimento Humano Brasileiro, PNUD, 2009; Vargas, Marliete. “Valores familiares e concepções de causas e consequências da violência em famílias de Aracaju”. Mimeo. Texto de Apoio ao Relatório de Desenvolvimento Humano Brasileiro, PNUD, 2009; Polichuk, Naja; Junior, Constantino; Barros, Solange. “Violência doméstica: a dificuldade de romper com valores socialmente construídos – pensando sobre o cotidiano”. Mimeo. Texto de Apoio ao Relatório de Desenvolvimento Humano Brasileiro, PNUD, 2009; De Moraes, Rodrigo “Valores: o seu surgimento nos ciclos dos extremos e do equilíbrio/harmonia e o seu desenvolvimento através da metodologia de Planejamento e de Gestão Sistêmicos”. Mimeo. Texto de Apoio ao Relatório de Desenvolvimento Humano Brasileiro, PNUD, 2009; Scolari, Lane. “A Comunidade em Rede”. Mimeo. Texto de Apoio ao Relatório de Desenvolvimento Humano Brasileiro, PNUD, 2009; Uchoa- Fernandes, Raquel; Regino, Fabiane; De Oliveira, Juliana; e Silva, Diene. “Valores da vida e desenvolvimento humano: o espaço doméstico e os valores da sociedade brasileira”. Mimeo. Texto de Apoio ao Relatório de Desenvolvimento Humano Brasileiro, PNUD, 2009.
30. Ver Brasil, *Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Secretaria Nacional de Assistência Social*. Norma Operacional Básica – NOB / Sistema Único de Assistência Social – SUAS, 2005. Disponível em: http://www.servicosocial.ufsc.br/ferramentas/ferramentas/upload/arquivos/d/nov_versao_final.pdf.
31. Ver Goldani, A. M. “As famílias no Brasil contemporâneo e o mito da desestruturação”. *Cadernos Pagu*, 1993, 1. p. 67-110 e Wagner, A., Levankowski, D. “Sentir-se bem em família: um desafio frente à diversidade”. *Revista Textos e Contextos Porto Alegre*, 2008, v. 7, n. 1, p. 88-97.
32. As funções biológica, psicológica e social da família são tratadas por OSÓRIO, Luiz Carlos. *Família Hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
33. Ver Roudinesco, Élisabeth. *La familia en desorden*. Fondo de Cultura Económica: México, 2006.
34. Por exemplo, as mudanças nas relações de gênero levaram à inserção da mulher no mercado de trabalho e permitiram mudar a percepção do seu papel social e do homem, uma vez que a figura de provedor da família deixa de ser exclusiva dele, sendo também assumida pela mulher. Ao mesmo tempo, houve mudanças enquanto às responsabilidades domésticas, cuidado dos filhos e direção da casa, sendo compartilhadas entre o casal (ver Cerveney, C. e Berthoud, C. *Família e ciclo vital: nossa realidade em pesquisa*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997). As revoluções sexuais e contraceptivas também constituem fatores de mudança na estrutura familiar ao permitir dissociar a sexualidade da reprodução e do casamento, o que tem influído na redução da taxa de fecundidade, no início da vida sexual mais cedo, na gravidez na adolescência, casamentos mais tardios e no aumento de casais sem filhos.
35. Ver Féres-Carneiro, T., Ponciano, E. e Magalhães, A. “Família e casal: da tradição à modernidade”. In: Cerveney, Ceneide Maria. *Família em movimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
36. Ver Cerveney e Berthoud (1997), obra citada.
37. A visão adotada pelo relatório considera que os valores são uma construção sociopsíquica e não simplesmente por influência de predisposições genéticas. Isso não significa que se desconsiderem certos determinantes genéticos na definição da personalidade e inclinação por certos valores, mas o que estamos tratando é que a família, a sociedade e a cultura em geral determinam fortemente

as condições pelas quais o sujeito vai assimilando, adotando, acomodando e escolhendo os princípios ou valores que guiam sua vida. Segundo a teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget, cientista reconhecido na área da psicologia, o indivíduo apresenta algumas organizações hereditárias necessárias para seus primeiros contatos com o meio e seu posterior desenvolvimento: do lado cognitivo teria reflexos e instintos presentes no nascimento; do lado afetivo, também teria orientações institucionais e as reações afetivas inatas. No entanto, os valores vão sendo formados e construídos na criança em um processo interligado do desenvolvimento afetivo e cognitivo, mediado inicialmente pelas vivências e interações afetivas com os pais ou os cuidadores. Estas ideias são tratadas no transcurso deste capítulo.

38. Ver Grusec, J. E. "Parental socialization and children's acquisition of values". In: M. Bornstein (org. da série). *Handbook of parenting: vol. 5. Practical issues in parenting*. p. 143-168. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2002.

39. Obviamente, se essas condições não estiverem presentes, a influência parental deixa de ser a mais relevante, o que levanta um ponto importante a ser considerado nesse relatório.

40. Consultar para mais informações Roest, A. M. C., Dubas, J. S., Gerris, J. R. M. "Value transmissions between parents and children: Gender and developmental phase as transmission belts", *Journal of Adolescence*, 2009, v. 30, p. 1-11.

41. Há evidências de que os filhos podem influenciar os pais com respeito à utilidade da tecnologia, na adoção de comportamentos pró-ecológicos e na mudança de hábitos de tabagismo. Contudo, esse tipo de influência é somente possível em famílias onde os filhos têm maior voz e oportunidades de opinar. Ver Pinquart, M. & Silbereisen, R. K. "Transmission of values from adolescents to their parents: the role of value content and authoritative parenting". *Adolescence*, 2004, 39, 83-100.

42. Ver Musitu, Gonzalo. "Socialización familiar y valores en el adolescente: un análisis intercultural." *Anuario de psicología*, v. 31, n. 2, p. 15-32, 2000.

43. Mais informações podem ser encontradas em Darling, N., Steinberg, L. "Parenting style as context: An integrative model". *Psychological Bulletin*, 1993, 113, 487-496 e Schönplflug, U. "Intergenerational Transmission of Values: The Role of Transmission Belts". *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2001, v. 32, p. 174-185.

44. Ver Grusec, 2002, obra citada.

45. Ver Grusec, J. E. e Goodnow, J. J. "Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: a reconceptualization of current points of view". *Developmental Psychology*, 1994, 30, 4-19.

46. Estes argumentos são tratados com base na teoria de desenvolvimento de Jean Piaget em uma leitura feita por Andrade, Maria W. *Estudo sobre o desenvolvimento dos valores humanos da infância à adolescência*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

47. Andrade, Maria (2006), obra citada

48. Ver Hoffman, M. L. "Discipline and internalization". *Developmental Psychology*, 1994, 30, 26-28.

49. Ver Gomes, Cassia. "Práticas parentais positivas como estratégia para o aprendizado de comportamentos pró-sociais". *Mimeo, Texto de Apoio ao Relatório de Desenvolvimento Humano*

50. Ver Darling, N. e Steinberg, L. "Parenting style as context: An integrative model." *Psychological Bulletin*, 1993, 113, 487-496.

51. Ver Darling, N. e Steinberg, L. "Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*", 1993, 113, 487-496. O diagrama 5 expande um esquema similar proposto por esse texto.

52. Ver Moraes, R.; Camino, C.; Cruz, C. *et al.* "Socialização parental e valores: um estudo com adolescentes". *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20 (1), 167-177, 2007.

53. Ver Baumrind, D. "Current patterns of parental authority". *Developmental Psychology*, 1971, 4, 1-101 e Maccoby, E. e Martin, J. "Socialization in the context of the family: Parent-child interaction". In: P. H. Mussen (org. da série) & E. M. Hetherington (org. do volume), *Handbook of child Psychology: Vol. 4. Socialization, personality and social development* (4th ed., p. 1-101). Nova York: John Wiley & Sons, 1983.

54. O termo "participativo" foi adotado como correspondente ao termo em inglês *authoritative*, que é também usado nos estudos da pesquisadora Lidia Weber e colaboradores (Weber *et al.*, 2004). Pesquisadores brasileiros utilizam como tradução o nome autoritativo (Costa *et al.*, 2000), outros nomes usados para este estilo são: democrático-recíproco (Oliveira *et al.*, 2002) ou competente (Bee, 1996). Consideramos no entanto que o elemento mais destacado desse termo é o seu caráter participativo, e para evitar confusão entre os termos "autoritário" e "autoritativo" evitamos o uso dessa última expressão e de outras correlatas.

55. Ver Maccoby e Martin (1983), obra citada.

56. Ver Moraes, Camino e Cruz (2007), obra citada.

57. Ver Dornbush, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F., Fraleigh, M. J. "The relation of parenting style to adolescent school performance". *Child Development*, 1987, 58, 1.244-1.257.

58. Ver Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., Dornbusch, S. M. "Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families". *Child Development*, 1991, 62, 1049-1065 e Weber, L. N. D., Brandenburg, O. J., & Viezzer, A. P. "A relação entre o estilo parental e otimismo da criança". *PSICO-USF*, 2003, 8, 71-79 e Weber, L. N. D., Prado, P. M., Viezzer R., A. P., & Branderburg, O. J. "Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos". *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2004, v. 17, 323-332.

59. Ver Ferreira, M. C. T. e Marturano, E. M. "Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar". *Psicologia: Reflexão e Crítica* [online]. 2002, vol.15, n.1, p. 35.
60. Ver Oliveira, E. A., Marin, A. H., Pires, F. B., Frizzo, G. B., Ravanello, T. e Rossato, C. "Estilos parentais autoritário e democrático-recíproco intergeracionais, conflito conjugal e comportamentos de externalização e internalização". *Psicologia Reflexão e Crítica*, 2002, 15 (1), 1-11.
61. Ver Cohen, D. A. e Rice, J. "Parenting styles, adolescent substance use, and academic achievement". *Journal of Drug Education*, 1997, 27, 199-211 e Darling, N. "Parenting style and its correlates". Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. ERIC/EECE Publications, 1999. Disponível em: <http://www.athealth.com/Practitioner/ceduc/parentingstyles.html#Baumrind91>. Acesso em 20 de outubro de 2009
62. Ver Weber, Prado, Viezzer e Brandenburg (2004), obra citada.
63. Muitas dessas pesquisas são realizadas e coordenadas pela Dra. Lidia Weber do Núcleo de Análise do Comportamento da Universidade Federal do Paraná. Para saber mais consultar <http://www.nac.ufpr.br/>.
64. No total mais de 10 mil crianças têm participado destas pesquisas.
65. Ver Gecas, V. e Schwalbe, M. L. "Parental behavior and adolescent self-esteem". *Journal of Marriage and the Family*, 1986, 48(1): 37-46.
66. Ver Weber *et al.* (2003), obra citada.
67. Ver Shucksmith, J., Hendry, L.B. e Glendinning, A. "Models of parenting: implications for adolescent well-being within different types of family contexts". *Journal of adolescence*, v. 18, p. 253-270. 1995,
68. Elaborada com base em Shaffer, David. *Development Psychology: Childhood and Adolescence*. 2th ed. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company, 1989.
69. As razões são múltiplas, tais como o resultado de maior informação e acesso a contraceptivos ou a consolidação de movimentos de mulheres que proclamavam um novo papel social e liberdade com respeito às decisões reprodutivas e de sexualidade. Para mais, ver Carvalho, J. A. e Brito, F. "A demografia brasileira e o declínio da fecundidade no Brasil: contribuições, equívocos e silêncios". *R. bras. Est. Pop.*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 351-369, jul./dez. 2005.
70. Usamos aqui a TFT (Taxa de Fecundidade Total), que representa o número de filhos que, em média, teria uma mulher, pertencente a uma coorte hipotética de mulheres, que durante sua vida fértil tiveram seus filhos de acordo com as taxas de fecundidade por idade do período em estudo e não estiveram expostas aos riscos de mortalidade desde o nascimento até o término do período fértil. Para mais informações, ver IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas. PNAD 2009 – Primeiras análises: tendências demográficas. *Comunicados do IPEA*, n. 64, Brasília: IPEA, 2010a.
71. Para o ano de 2009, as mulheres com renda mais baixa tinham 2.4 filhos a mais do que as mulheres de renda mais alta. No mesmo ano, as mulheres com menos anos de educação tinham 1.3 filhos a mais que as mulheres com mais anos de estudo. Ver IPEA, 2010a obra citada.
72. A taxa de fecundidade de adolescentes entre 15 a 19 anos passou de 91 filhos por cada mil mulheres em 1992 para 63 filhos por cada mil em 2009. Ver IPEA, 2010^a obra citada. Percebe-se uma mudança no padrão de fecundidade quanto à idade, pois na década de 1970 as mulheres que se tornavam mães tinham de 25 a 34 anos de idade. A partir da década de 1980 passou a concentrar-se nos grupos de mulheres mais jovens, entre 20 e 24 anos. Ver IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estatísticas do Registro Civil, v. 35, 2008.
73. Também aumentou o número de mães adolescentes que são chefes de família, atingindo uma proporção de 6.2% em 2009, segundo o IPEA, 2010a, obra citada.
74. Ver Gonçalves, S. D., Parada, C. M., e Bertoncello, N. M. (2001). "Percepção de mães adolescentes acerca da participação paterna na gravidez, nascimento e criação do filho". *Rer Esc Enferm USP*, v. 35, n. 4, p. 406-413
75. Ver Woodward, L. J., e Fergusson, D. M. (1999). "Early conduct problems and later risk of teenage pregnancy in girls". *Development and Psychopathology*, v. 11, p. 127-141.
76. Nesse estudo foram avaliados quatro fatores de risco do potencial abuso e maus-tratos nos filhos de mães adolescentes, sendo estes: i) o suporte social, que inclui suporte financeiro e emocional; ii) ajustamento psicológico materno, que se refere a aspectos internalizantes como depressão, ansiedade, e comportamentos externalizantes, como delinquência e desajustamento social; iii) preparação materna para assumir o papel parental, que se refere à crença da mãe sobre o desenvolvimento da criança e seu papel parental; iv) temperamento da criança. Para mais detalhes, ver Dukewich, T. L., Borkowski, J. G., Whitman, T. L. (1996). "Adolescent mothers and child abuse potential: in an evaluation of risk factors". *Child Abuse & Neglect*, v. 20, n. 11, p. 1031 – 1047.
77. Ver American Academy of Pediatrics. Committee on Adolescence and Committee on Early Childhood, Adoption, and Dependent Care. "Care of adolescent parents and their children". *Pediatrics*, 2001, v. 107, n. 2, p. 429 – 434.
78. Para mais detalhes, ver Gonçalves *et al.* (2001), obra citada.
79. Veja por exemplo Cerveny, Ceneide Maria de Oliveira. *Família em movimento*. Casa do Psicólogo: São Paulo, 2007 e, da mesma autora, "Gravidez na adolescência: uma perspectiva familiar". In: Macedo Rosa Maria Stefanini de (org.): *Família e comunidade* (Coletâneas da Anpepp, n. 2, p. 35-50). Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia, 1996.

80. Ver Xavier, Anita. *Comportamento sexual de risco na adolescência: aspectos familiares associados*. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
81. Ver Ellis, B. J., Bates, J. E., Dodge, K. A., Fergusson, D. M., Horwood, L. J., Pettit, G. S. e Woodward, L. “Does Father Absence Place Daughters at Special Risk for Early Sexual Activity and Teenage Pregnancy?” *Child Development*, May/June 2003, v. 74, n. 3, p. 801-821.
82. Ver Zelenko, M. A., Huffman, L. C., Brown, B. W., Daniels, K., Lock, J., Kennedy, Q., Steiner, H. “The child abuse potential inventory and pregnancy outcome in expectant adolescent mothers”. *Child Abuse & Neglect*, 2001, v. 25, p. 1481 – 1495.
83. Ver Gonçalves *et al.* (2001), obra citada.
84. Suporte social tem a ver com a qualidade e quantidade de interações e redes sociais em varias áreas funcionais, incluindo suporte financeiro e emocional assim como participação social em geral. Ver Budd, K., Heilman, N. e Kane, D. “Psychosocial correlates of child abuse potential in multiply disadvantaged adolescent mothers”. *Child Abuse & Neglect*, 2000, v. 24, n. 5, p. 611-625.
85. Ver Crockenberg, S. (1987). “Predictors and correlates of anger toward and punitive controlo f toddlers by adolescent mothers”. *Child Development*, v. 58, p. 964 -975.
86. Considera-se “população idosa” aqueles com 60 anos ou mais. Ver IPEA, 2008, obra citada.
87. Ver IPEA, 2010a, obra citada.
88. Ver IBGE, 2008, obra citada.
89. De fato, tínhamos em 2009 42.1% dos homens e 18.6% das mulheres idosas trabalhando. Os idosos na condição de chefes ou cônjuges contribuíam com 54.8% da renda familiar. Entretanto, aqueles que moravam em casa de filhos ou outros parentes, estes contribuíam com 21.3% da renda familiar (ver IPEA, 2010a obra citada).
90. A categoria de chefe de família não é definida por critérios econômicos. Segundo o IBGE, chefe de família indica a “pessoa de referência”, que é “responsável pela unidade domiciliar (ou pela família) ou que assim fosse considerada pelos demais membros e cônjuge” (IPEA, 2008, p. 21, obra citada).
91. Ver IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas. PNAD 2009 – Primeiras análises: Investigando a chefia feminina de família. Comunicados do IPEA, n. 65. Brasília: IPEA, 2010b, obra citada.
92. Ver IBGE (2009). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estatísticas do Registro Civil, v. 36. Rio de Janeiro: IBGE.
93. Ver Weinraub, M. e Wolf, B. “Effects of stress and social supports on mothers-child interactions in single and two-parent families”. *Child Development*, 1983, v. 54, p. 1.297-1.311.
94. Ver Brown, G. W. e Moran, P. M. “Single mothers, poverty and depression”. *Psychological Medicine*, 1997, v. 27, p. 21-33.
95. Ver Estrada, F. e Nilsson, A. “Exposure to threatening and violent behavior among single mothers: the significance of lifestyle, neighborhood and welfare situation”. *The British Journal of Criminology*, 2004, v. 44, p. 168-187.
96. Os resultados do estudo mostram que as mães solteiras que são pobres e com elevada e moderada exposição à violência no bairro onde vivem têm 1,7 e 1,8 vezes, respectivamente, de aumentar a probabilidade de praticar violência psicológica como seus filhos, comparado com mulheres que não estão expostas à violência. Além disso, estas mães têm 2,1 e 2,4 vezes mais probabilidade de usar a violência física com os filhos do que as mães que não estão expostas à violência. Para mais detalhes, ver Zhang, S. e Anderson, S. G. “Low-income single mothers’ community violence exposure and aggressive parenting practices”. *Children and Youth Services Review*, 2010, v. 32, p. 889-895.
97. Ver Hartos, J. L. e Power, T. G. “Relations among single mothers’ awareness of their adolescents’ stressors, maternal monitoring, mother-adolescent communication, and adolescent adjustment”. *Journal of Adolescent Research*, 2000, v. 15, n. 5, p. 546-563.
98. Este resultado também é destacado em Avenevoli, S., Sessa, F. M., Steinberg, L. Family Structure, Parenting Practices, and Adolescent Adjustment: An Ecological Examination. In: Hetherington, M. (org.). *Coping with divorce, single parenting, and remarriage: a risk and resiliency perspective*. Mahwah, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.
99. É interessante notar como o maior acesso da mulher ao mercado de trabalho não significou um abandono dos afazeres domésticos. Por exemplo, em 2007, as mulheres cônjuges ocupadas dedicam em média 26,36 horas por semana (em comparação com 9,63 horas para os homens) para atividades domésticas. Não há evidências que indiquem que os homens estejam se ajustando às responsabilidades dos afazeres domésticos. Por exemplo, os homens desocupados dedicam 15,16 horas por semana aos afazeres domésticos, enquanto as mulheres na mesma posição dedicam 37,98 horas (ou seja, há uma diferença de 22,82 horas). As mulheres ainda com o mesmo número de horas de trabalho continuam sendo as que mais dedicam tempo para os cuidados do lar. Ver Ipea, 2008, obra citada. Uma interpretação desse fenômeno e das distintas transformações da família pode ser encontrada em Singly, De François. *Sociologia da Família Contemporânea*. Editora FGV: Rio de Janeiro, 2007.
100. Ver DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. *A mulher chefe de domicilio e a inserção feminina no Mercado de trabalho*. Boletim DIEESE edição especial, março, 2004.
101. Os grupos mais pobres são aqueles que concentram o maior número de domicílios com mulheres sendo as únicas provedoras da família. Para mais ver Marri, I. G. e Wajnman, S. “Esposas como principais provedoras de renda familiar.” *R. bras. Est. Pop.*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 19-35, jan./jun. 2007.
102. Em tese, adolescentes de pais (ou mães) solteiros têm maior probabilidade de se envolverem em atividades delinquentes do

que jovens que coabitam com ambos os pais, segundo evidências geradas por Seltzer, J. A. "Consequences of Marital Dissolution for Children". *Annual Review of Sociology*, 1994, v. 20, p. 235-266.

103. É importante aqui esclarecer a natureza do argumento, usando para isso uma linguagem mais técnica. O que se está dizendo é que essas condições demográficas podem afetar as "capacitações" (isto é, as liberdades, tais como definidas, por exemplo, por Amartya Sen no seu livro *Desenvolvimento como liberdade*, 2000, Companhia das Letras) e não "funcionamentos". Assim, o que se afeta são as liberdades das pessoas e não necessariamente suas realizações, que podem ocorrer ou não devido a uma ampla gama de fatores motivacionais ou circunstanciais.

104. Apesar da taxa de nupcialidade ter uma tendência decrescente desde 1974, observa-se um crescimento a partir de 2003, passando de 5,8 casamentos por mil habitantes em 2003 a 6,5 em 2009. A maior taxa de nupcialidade foi nos grupos de mulheres entre os 20 e 24 e nos homens entre 25 e 29 anos de idade. Ver IBGE, 2009 obra citada e IBGE, 2007, Estatísticas do Registro Civil, v. 34.

105. A taxa geral de separação é obtida pela divisão do número de separações concedidas pela população e multiplicando-se o resultado por 1.000. O mesmo procedimento é adotado para o cálculo da taxa geral de divórcio. São consideradas as separações e a população de 20 anos ou mais de idade. Ver IBGE (2009) obra citada.

106. Ver, por exemplo, Wagner, A., Falcke, D. e Meza, E. "Crenças e valores dos adolescentes acerca de família, casamento, separação e projetos de vida". *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 1997, v. 10, n. 1, Porto Alegre. Essa pesquisa utilizou uma amostra de 60 adolescentes, da qual 30 pertenciam a famílias originais (FO) e 30 a famílias reconstituídas (FR).

107. Ver Wagner, A. e Bandeira, D. "O desenho da família: um estudo sobre adolescentes de famílias originais e reconstituídas". In: R. M. Macedo (org.), *Coletâneas da ANPEPP: Família e comunidade* (pp.115-126). São Paulo, Press Gráfico. 1996 e Wagner, A. e Levandowski, D. "Sentir-se bem em família: um desafio frente à diversidade". *Revista Textos e Contextos Porto Alegre*, v. 7, n. 1, p. 88-97, 2008.

108. De acordo com o IBGE, 2009, obra citada, foram 90.834 filhos menores de idade.

109. Ver Valk, I. V., Spruijt, E., Goede, M., Maas, C. e Meeus, W. "Family structure and problem behavior of adolescents and young adults: a growth-curve study". *Journal of Youth and Adolescence*, 2005, v. 34, n. 6, p. 533-546.

110. Ver Portnoy, S. (2007). "The psychology of divorce: a lawyer's primer, part 2: The effects of divorce on children". *American Journal of Family Law*, v. 21, n. 4, p. 126-134.

111. Este estudo longitudinal realizou um seguimento a 131 crianças e adolescentes entre três e 18 anos que tiveram seus pais divorciados nos anos 1970. Foram realizadas entrevistas clínicas em intervalos regulares por um período de 25 anos. Para fins de comparação, o estudo também investigou um grupo de pessoas da mesma idade e condições socioeconômicas, mas de famílias intatas. Para maiores detalhes, ver Wallerstein, J. e Lewis, J. "The unexpected legacy of divorce: Report of a 25-years study". *Psychoanalytic Psychology*, 2004, v. 21, n. 3, p. 353 - 370.

112. Ver Portnoy (2007), obra citada

113. Seltzer (1994), obra citada.

114. Rokeach (1973), obra citada, comenta que o tempo pode ser muito longo, limitando com isso sua aplicação a um maior número de pessoas. Além disso, o próprio ato de interpretação pode ser difícil, adicionando maior complexidade e possibilidade de que a montagem dos experimentos seja influenciada pelos valores dos próprios pesquisadores.

115. Entre os estudos clássicos dessa área podemos citar Inglehart, R. *Modernization and postmodernization: cultural, economic and political change in 43 societies*. Princeton: Princeton University Press, 1997.

116. Um bom exemplo disso é o estudo de C. Kluckhohn sobre "Values and Value Orientations in the Theory of Action" no livro organizado por T. Parsons e E. Shils *Towards a General Theory of Action* ou o também clássico Thomas, W. e Znaniecki, F. *The Polish Peasant in Europe and America*. Boston: University of Chicago Press, 1918-1920.

117. Isso acontece principalmente nas teorias transculturais de valores, como a do Prof. Shalom Schwartz.

118. O World Values Survey, ou Pesquisa Mundial de Valores, foi criado a partir do European Values Survey, no início da década de 1980, a partir da pesquisa do Prof. Ronald Inglehart, da Universidade de Michigan, Estados Unidos. Ela está presente em 97 países e representa quase 90% da população do mundo. Desde 1981 foram realizadas cinco ondas, focalizando em mudanças de valores políticos, democráticos, religiosos, de tolerância e ambientais. O questionário aplicado é o mesmo em todos os países, para facilitar a sua comparabilidade internacional. Para mais, ver www.worldvaluessurvey.org.

119. O Latinobarômetro é uma pesquisa de opinião focada na democracia e valores políticos na América Latina. A pesquisa é realizada anualmente nos 18 países da região com uma amostra de mais de 19 mil questionários. Há algum overlap com o WVS, com várias das perguntas sendo as mesmas. Para mais ver www.latinobarometro.org.

120. Para mais ver Porto, Juliana. "Mensuração de Valores no Brasil". Mimeo.

121. Normalmente, são usadas escalas do tipo "Likert", isto é, escalas nas quais os entrevistados especificam o seu nível de concordância para cada item. São comumente utilizadas em pesquisas de opinião. Usualmente são utilizados cinco níveis de resposta, mas é possível ver também escalas de 7 e 10. Ver Vera Martínez, J. (2001) "Procedimentos de escala para a medição de valores" em Ros e Gouveia (2006), obra citada, que também faz uma análise detalhada entre as vantagens e desvantagens do ranking versus o rating.

122. Um dos problemas mais interessantes sobre a reação das pessoas a aplicação de questionários é sobre o "grau de ipsatividade" dos instrumentos, isto é, quando a soma das pontuações dos atributos é constante para cada entrevistado. Sendo assim, todos os atributos acabam tendo uma média parecida para todas as pessoas.

123. Ver Vera Martinez, obra citada.
124. Os resultados são avaliados por um procedimento estatístico conhecido como “Análise das Distâncias Mínimas (ou Espaços Mínimos) de Guttman-Lingoes”, originalmente formulado em 1968.
125. Ou mais. Essa informação foi dada por Tamayo, Alvaro. In: “Contribuições ao Estudo dos Valores Pessoais, Laborais e Organizacionais”, *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2007, vol. 23, p. 17-24.
126. Tamayo (2007: 19-20), obra citada, comenta que “O PVQ é menos abstrato que o SVS e, em consequência, mais adaptado para crianças e adolescentes e para pessoas com baixo nível de escolaridade. Estas características do PVQ mostram o seu potencial para realização de pesquisa no Brasil.”
127. As informações sobre o PQ foram dadas pelo próprio Prof. Shalom Schwartz em comunicação pessoal, por email, no dia 23 de novembro de 2009.
128. Para uma boa coleção recente de textos sobre valores do trabalho e organizacionais ver Teixeira, Maria Luisa (org.). *Valores Humanos & Gestão: novas perspectivas*. São Paulo: Senac, 2008.
129. Ver por exemplo, Porto, J. B.; Tamayo. (2003) A escala de valores relativos ao trabalho – EVT. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 19, n. 2, p. 145-1523; Teixeira (2008), obra citada e Mendes, A. M. & Tamayo, A. Valores organizacionais e prazer-sofrimento no trabalho. *PsicoUSF*, 2001, 6(1), 39-46.
130. Ver por exemplo Anchieta e Galinkin. “Políciais civis: representando a violência”. *Psicologia & Sociedade*, 2005, v. 17 (1). P. 17-28. Jan/abr e Galinkin, A. L. e Almeida, A. M. O. “Representações sociais da violência entre adolescentes e professores da classe média”. In: Rabelo de Castro L, Correa J. organizadoras. *Juventude contemporânea: perspectivas internacionais em saúde, educação e cidadania*. Rio de Janeiro, 2005.
131. Ver por exemplo Formiga, N. S. Yepes, C. F. e Alves, I. Prioridades valorativas do rendimento escolar: sua predição a partir dos valores humanos. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, 2005, v. 8, n. 2, p. 227-243. Mai/ago; Andrade, M. W. C. L (2006). *Estudo sobre o desenvolvimento dos valores humanos da infância à adolescência*. Tese de doutorado. Universidade Federal de Pernambuco. Recife e Porto, J. B. (2004). Estrutura e Transmissão dos Valores Laborais: Um Estudo com Estudantes Universitários. *Tese de Doutorado*. UNB. Brasília.
132. Ver, por exemplo, Pato, C. *Comportamento ecológico: relações com valores pessoais e crenças ambientais*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, 2004, e Pato, C. Ros, M. Tamayo, A. Creencias y Comportamiento Ecológico: un estudio empirico con estudiantes brasileños. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 2005, 6(1), 5-22.
133. Ver, por exemplo, Tamayo, A. “Hierarquia de Valores Transculturais Brasileiros”. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 2007, vol. 23. N. especial, pp.7-15 e Resende et al. A estrutura universal dos valores humanos. *Univ. Ci. Saúde*, Brasília, 2005, v. 3, n. 2, p. 227-248, jul./dez.
134. Podem ser incluídos aqui as diversas contribuições como as de Gouveia, V. V., Martinez, E., Meira, M., Milfont, T. L. A estrutura e o conteúdo universais dos valores humanos: Análise fatorial confirmatória da tipologia de Schwartz. *Estudos de Psicologia*, 2001, 6, 133-142 e Gouveia, V.V. A natureza motivacional dos valores humanos: Evidências acerca de uma nova tipologia. *Estudos de Psicologia*, 2003, 8, 431-443.
135. Ver Tamayo, Álvaro e Schwartz, Shalom. “Estrutura Motivacional dos Valores Humanos” *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 1993, vol. 9, n. 2, p. 329-348.
136. A primeira amostra foi composta por 154 professores e a segunda por 244 estudantes universitários.
137. Ver Tamayo, A. “Hierarquia de Valores Transculturais e Brasileiros”, *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2007, vol. 23, n. especial, p. 7-15.
138. As principais referências aqui são Tamayo e Schwartz (1993), obra citada e Tamayo, A. Influência do sexo e da idade sobre o sistema de valores. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 1988, 38, p. 91-104, que focalizou a análise da escala ordinal de Rokeach.
139. Formiga, N. S. et al. “Valores Humanos e Gênero”. *Psicologia em foco*, 2008, v. 1., n. 1, jul./dez, Aracaju. Faculdade Pio Décimo.
140. Ver Gouveia, V. V. & Clemente, M. O individualismo-coletivismo no Brasil e na Espanha: Correlatos sóciodemográficos (Individualismo-coletivismo in Brazil and Spain: Sociodemographic correlates). *Estudos de Psicologia*, 2000, 5, 317-346.
141. Ver Mendes, A. M. & Tamayo, A. Valores organizacionais e prazer-sofrimento no trabalho. *PsicoUSF*, 2001, 6(1), 39-46.
142. O trabalho de Gouveia, V.V., Martinez, E., Meira, M., Milfont, T. L. “A estrutura e o conteúdo universais dos valores humanos: análise fatorial confirmatória da tipologia de Schwartz”. *Estudos de Psicologia*, 2001, 6, 133-142 é representativo dessa literatura.
143. Ver por exemplo Gouveia, V.V. “A natureza motivacional dos valores humanos: evidências acerca de uma nova tipologia.” *Estudos de Psicologia*, 2003, 8, 431-443.
144. Por exemplo, Gouveia et al. (2001), obra citada, produzem resultados que confirmam a existência de valores conflitantes entre os tipos motivacionais.
145. Pereira, Cícero; Lima Marcuas Eugênio; Camino, Leoncio. “Sistemas de Valores e Atitudes Democráticas de Estudantes Universitários de João Pessoa”. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2001, 14(1), pp.177-190
146. Ver Porto, J. B. & Tamayo, A. Desenvolvimento e validação da Escala de Valores relativos ao Trabalho. In: Anais da XXXII Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia. Florianópolis, 2002.

147. Ver Andrade, M. W. C. L. *Estudo sobre o desenvolvimento dos valores humanos da infância à adolescência*. Tese de doutorado. 2006, Universidade Federal de Pernambuco. Recife.
148. Ver Porto, J. B.; Tamayo. A escala de valores relativos ao trabalho – EVT. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 2003^a, Brasília, v. 19, n. 2, p. 145-1523, Porto, J. B.; Tamayo. Desenvolvimento e validação da Escala de Civismo nas Organizações. *Estudos de Psicologia*. 2003b, v. 8, 393-402 e Porto, J. B. *Estrutura e transmissão dos valores laborais: um estudo com estudantes universitários*. Tese de Doutorado. 2004, UNB, Brasília.
149. Ver Formiga, N. S. “Os indicadores do bom estudante e sua relação com os endogrupos diários. Perspectivas para uma prática educativa participativa”. *Revista Psicologia Argumento*, 2002, 20 (31), 21-27.
150. O autor utilizou uma amostra de 710 alunos do ensino fundamental e médio. Eles são predominantemente solteiros e com idade variando entre 15 e 22 anos de idade, estudantes do ensino fundamental e médio de escolas públicas e privadas de João Pessoa.
151. Gouveia *et al.* (2002), obra citada, identificaram a correlação entre os valores e as identidades sociais. Os pesquisadores utilizaram cinco instrumentos para coletar os dados (Individualism-Collectivism Questionnaire, the Basic Value Survey, the In-group Identification Scale, the Geospatial Identification Scale e um questionário com questões demográficas). Para isso pesquisaram 228 homens e 719 mulheres com idades entre 16 e 55 anos de idade em três estados brasileiros e três estados espanhóis.
152. Ver por exemplo Gouveia, V. V., Andrade, J. M., Jesus, G. R., Meira, M. & Formiga, N. S. “Escala Multifatorial de individualismo e coletivismo: elaboração e validação de construto.” *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2002, 18, 203-212. 15
153. Esse resultado caracteriza a contribuição teórica de Gouveia, como exposta em Gouveia (2003), obra citada.
154. Ver Porto (2004), obra citada para o estudo empírico que gerou essas conclusões.
155. Ver Pato, C. *Comportamento ecológico: relações com valores pessoais e crenças ambientais*. Tese de doutorado, 2004, Universidade de Brasília, Brasília e Pato, C. Ros, M. Tamayo, A. “Creencias y comportamiento ecológico: un estudio empírico con estudiantes brasileños.” *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 2005, 6(1), 5-22.
156. Ver Coelho, Jorge Artur Peçanha de Miranda; Gouveia, Valdiney Veloso e Milfont, Taciano Lemos. “Valores humanos como explicadores de atitudes ambientais e intenção de comportamento pró-ambiental”. *Psicol. estud.* [online]. 2006, vol.11, n.1, p. 199-2
157. Ver Pereira, C. Camino, L. Costa, J. B. “Um estudo sobre a integração dos níveis de análise dos sistemas de valores”. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2005, 18(1), p. 16-25.
158. Ver Ribeiro, Ednaldo (2009). “Mudança de Valores e Tolerância entre os Brasileiros: uma análise longitudinal e comparada”. Mimeo, *Texto de Apoio ao Relatório de Desenvolvimento Humano 2009/2010*.
159. Comunicação pessoal a Flávio Comim, coordenador do relatório, em 23/11/2009 por e-mail. Também deve ser levado em conta que durante o estudo-piloto feito durante a capacitação dos pesquisadores de campo, em parceria com o Instituto Paulo Montenegro/Ibope, no qual se aplicou o PQ40 foram escutadas muitas reclamações do público referentes ao que foi entendido como uma ‘duplicação das perguntas’. Esses dois fatores, quais sejam, a sugestão do Prof. Schwartz em usar o PQ21 mais o mau desempenho na aplicação do instrumento PQ40, fez com que se optasse por aplicar o PQ21 em escala nacional.
160. A evidência foi gerada por Schwartz, S. e Bardi, A. “Value Hierarquies Across Cultures: taking a similarities perspective”. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2001, 32, p. 268-290.
161. O poder foi também o valor considerado menos importante na pesquisa realizada por Schwartz e Bardi (2001) e, assim, como no PVB, o valor realização localizou-se na hierarquia acima do poder.
162. A principal referência aqui é Tamayo (2007), obra citada. Mesmo que ela tenha sido feito com uma amostra menos representativa, utilizamos seus resultados como um indicativo histórico dos tipos motivacionais no país.
163. Não se pode pensar, no entanto, que todos os brasileiros apresentam a mesma hierarquia de valores, nem com relação à importância atribuída a cada um dos pólos e nem com relação aos valores que cada polo compreende. Caso contrário, estaríamos incorrendo no que outro estudioso de valores, Hofstede, denominou de “falácia ecológica”, isto quer dizer considerar que a hierarquia de valores relativa ao conjunto dos habitantes (hierarquia média dos valores), se aplica, também, a cada um dos indivíduos (hierarquia individual dos valores). Ver Hofstede, G. *Culture’s consequences: comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. 2. ed. Sage: Thousand Oaks, 2001
164. Ver Schwartz and Bardi (2001), obra citada e Tamayo (2007), obras citada, como principais referências para essa comparação. Nota-se que a pesquisa de Schwartz e Bardi (2001) contemplou amostras de professores e estudantes brasileiros. Nessa época a hierarquia de valores encontrada para os brasileiros pesquisados apresentava uma correlação de 0,98 para as amostras de professores e de 0,95 para a amostra de brasileiros, o que significa que a hierarquia de valores encontrada para brasileiros era muito parecida com hierarquia média encontrada por aqueles autores para os demais países. Apesar do instrumento de coleta de dados empregados por aqueles autores não ser o mesmo, pois Schwartz e Bardi (2001) empregaram o SVS (Schwartz Values Survey), e nesta pesquisa foi utilizado o PVQ21 (Portrait Values Questionnaire de 21 itens), ambos mensuram os mesmos valores e têm como base a mesma teoria, isto é, a Teoria de Valores Básicos de Schwartz; logo, é possível fazer uma comparação qualitativa dos resultados encontrados.
165. Os resultados apresentados nesta seção foram obtidos mediante testes estatísticos “t” para amostras independentes, e ANOVA e Scheffe, a partir de dados centralizados pelas medias dos indivíduos conforme sugere Schwartz (2005). Após a identificação de quais polos das dimensões de valores apresentaram diferenças significativas ao nível de 0,05, tendo em vista apresentar os resultados para o público não acadêmico, os dados originais foram transformados em contagens (scores) percentuais, e na sequência, em uma escala de 0 a 10. Em seguida, calcularam-se as diferenças percentuais entre os grupos que se diferenciavam entre si no teste Scheffe,

- seguindo as indicações dos resultados deste teste, ou mostrando os grupos que mais se diferenciaram entre si.
166. Utilizou-se para isso a significância estatística avaliada pelo teste “t”.
167. Ver por exemplo Dio, L., Saragovi, C., Koestner, R. e Aubé, J. “Linking Personal Values to Gender”. *Sex Roles*, v. 34, Nos.9/10, 1996.
168. No entanto, Schwartz (2005), obra citada, comenta que os resultados quanto à diferença de valores envolvendo gênero são menos consistentes do que os resultados encontrados para idade, cultura e escolaridade, possivelmente devido ao contexto econômico e sociocultural.
169. Ver Lima, F.P. B. *O indivíduo e a organização: a relação entre valores, personalidade e tipos de cultura organizacional*. Dissertação de Mestrado. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2009, Tamayo (2007), obra citada, e Schwartz (2005), obra citada. Schwartz (2005), Tamayo (2007) e Lima (2009) estão entre os pesquisadores que encontraram resultados que mostram que com o passar dos anos as pessoas vão se tornando mais conservadoras. No entanto, os resultados encontrados com relação à Autopromoção contrariam os estudos de Lima (2009), uma vez que essa autora não encontrou diferenças relacionando idade a autopromoção. Esta diferença de resultados pode ser decorrente do fato de Lima (2009) ter realizado a sua pesquisa apenas com profissionais que trabalhavam em empresas localizadas no Estado de São Paulo, enquanto, que nesta pesquisa, a amostra compreende brasileiros de diferentes regiões e estados, assim como de diferentes ocupações.
170. O teste Scheffe mostrou diferenças entre todos os grupos.
171. Ver principalmente Schwartz (2005), obra citada.
172. Veja por exemplo a publicação “Emprego, Desenvolvimento Humano e Trabalho Decente”, 2008, produzida pelo PNUD em parceria com a Organização Internacional do Trabalho e Comissão Econômica para a América Latina e Caribe, também disponível em <http://www.pnud.org.br/publicacoes/emprego/index.php>.
173. Ver Inglehart, R. (1997) *Modernization and Postmodernization: Cultural, Economic, and Political Change in 43 Societies*, Princeton: Princeton University Press e Inglehart, R. e Baker, W. E. (2000) “Modernization, cultural change, and the persistence of traditional values”. *American Sociological Review*; Feb. Os resultados diferentes, no entanto podem ser explicados pelo modo como as questões do WVS e PVB foram formulados, indicando para um estudo futuro a possibilidade de uso da mesma questão do WVS para fins comparativos.
174. Esses resultados foram obtidos também por Schwartz (2005), obra citada.
175. O Caderno 3 deste Relatório de Desenvolvimento Humano focaliza em políticas e boas práticas, por isso elas não são tratadas aqui.
176. Ver Schwartz, Shalom H. “Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries”. *Advances in Experimental Social Psychology*, v. 25, p.1-65.
177. Ver Schwartz, S. H. “Validade e aplicabilidade da teoria de valores”. In: Tamayo, A.; Porto, J. B. (orgs.). *Valores e Comportamento nas Organizações*. Petrópolis: Vozes, 2005^a.
178. Ver Schwartz, S. Valores humanos básicos: seu contexto e estrutura intercultural. In: Tamayo, A.; Porto, J.B. (orgs.). *Valores e Comportamento nas Organizações*. Petrópolis: Vozes, 2005b.
179. Ver Schwartz, S. “Les valeurs de base de la personne: Théorie, mesures et applications [Basic human values: Theory, measurement, and applications]”. *Revue française de sociologie*, 2006b, v. 42, p. 249-288.
180. Veja por exemplo Baslevant e Kirmanoglu (2008) que avaliaram o papel dos valores pessoais nas opções de voto em eleições na Turquia e Davidov *et al.* (2008) que empregaram as mensurações de valores fornecidas pela ESS em estudo transcultural a respeito dos efeitos destes na atitude quanto à imigração.
181. Ver Schwartz, S (2006a) “Há aspectos universais na estrutura e no conteúdo dos valores humanos?” In: Ros, M.e Gouveia, V. *Psicologia Social dos Valores Humanos*. São Paulo: Senac, 2006.
182. Ver Verkasalo, M.; Lönnqvist, J. E., Lipsanen, J. e Helkama K. (2008) “European norms and equations for a two dimensional presentation of values as measured with Schwartz’s 21-item portrait values questionnaire”. *European Journal of Social Psychology*, v. 38, p.1-13.
183. Ver Schwartz (2005a), obra citada.
184. Essas orientações são dadas em Hair, J. F. *Análise multivariada de dados*. 5ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.
185. Ver Sambiase, M.F.; Teixeira, M.L.M.; Bilsky, W.; Felix, B. e Domenico, S.M.R. “Confrontando Estruturas de Valores: Um Estudo Comparativo entre PVQ-40 e PVQ-21.” *VI Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD*; de 23 a 25 de maio de 2010; Florianópolis/ SC. Disponível em http://www.anpad.org.br/evento.php?cod_evento_edicao=51; acessível em 13/04/2010.
186. Esse padrão para análise confirmatória foi estabelecido por Bilsky, W.; Gollant, T. e Döring, A. “Análise confirmatória de escalonamento multidimensional (EMD) de valores baseada em uma matriz de desenho: uma nota de pesquisa”. In: Teixeira, Maria Luisa M. *Valores Humanos e Gestão*. São Paulo: Senac, 2008, e Bilsky, W. e Janik, M. “Investigating value structure: Using theory-based starting configurations in Multidimensional Scaling”. *Research Note*, 2009, University of Muenster.
187. Schwartz, S.H. e Sagiv, L. “Identifying culturespecifics in the content and structure of values”. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1995, 26, 92-116.

188. Trabalhos empregando a MDS Confirmatória são raros, sendo exceções os realizados por Borg, Groenen, Jehn, Bilsky & Schwartz (2008), conforme mencionado por Bilsky e Janik (2009), obra citada. No Brasil o único estudo em valores, que se tem notícia, com a aplicação da MDS confirmatória desenvolvida por Bilsky, Gollan e Doring (2008) e Bilsky e Janik (2009) é o estudo realizado por Sambiasi *et al.* (2010), obra citada.
189. Ver Bilsky, Gollan e Doring (2008: 215), obra citada.
190. Ver Rosenberg e Kim (1975 in SPSS, 2009).
191. Conforme sugere Hair (2006), obra citada.
192. Como por exemplo, aqueles encontrados por Verkasalo *et al.* (2008), obra citada.
193. Veja por exemplo, UNICEF (2009) *O Direito de Aprender: potencializar avanços e reduzir desigualdades*. Brasília, UNICEF.
194. Existe claramente aqui uma tensão entre os resultados do Perfil dos Valores dos Brasileiros e as hipóteses usadas para entender os problemas educacionais e de violência no país. Essa tensão permeia todo esse estudo, entre o que as pessoas dizem e o que realmente fazem. A identificação dessas tensões e contradições é importante para seu enfrentamento.
195. Ver por exemplo Alves, Maria Teresa Gonzaga e Franco, Creso. (2008) “A Pesquisa em Eficácia Escolar no Brasil. Evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar”. In: Brooke, N. e Soares, J. F. (orgs.). *Pesquisa em Eficácia Escolar: Origens e Trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG e UNICEF (2009), obra citada.
196. Ver por exemplo Fante, Cléo (2005) *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas: Verus e Lopes Neto, Aramis A. “Bullying: comportamento agressivo entre estudantes”. In: *Jornal de Pediatria*. Rio J, 2005, n.81, 5 Supl., para uma discussão mais aprofundada sobre os problemas de relacionamento entre os estudantes e Sá Earp, Maria de Lourdes (2006) *A Cultura da Repetência em Escolas Cariocas*. Rio de Janeiro: UFRJ, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Programa de Pós Graduação em Antropologia e Sociologia. *Tese de Doutorado* e Oliveira, Romualdo Portela (org.) (2006). *Política Educacional: impasses e alternativas*. São Paulo: Cortez Editora para uma análise dos problemas educacionais envolvendo as famílias.
197. Ver Ramos, Ellen. “Educação de Jovens e Adultos e a (des) Valorização da Educação. Mimeo, Texto de Apoio ao Relatório de Desenvolvimento Humano Brasileiro, PNUD, 2009.
198. Ver Asbahr, Flávia da Silva Ferreira e Lopes, Juliana Silva. (2006) “A culpa é sua”. *Psicologia USP*, São Paulo, v.17, n.1, p.53-73, mar.
199. Ver Baquero, Fabíola Gomide (2001) “O fracasso escolar de jovens e adultos e o imaginário social”. *Dissertação de Mestrado em Psicologia* – Universidade Católica de Brasília, Brasília. Disponível em: <<http://www.ged.letas.ucb.br/sites/100/118/00000033.pdf>> Acesso em: 28 Jul. 2009 e Crochik, José Leon. (1997) “Aspectos que permitem a segregação na escola pública”. In. Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. *Educação Especial em Debate*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 13-22.
200. Dados do Departamento de Recursos Humanos, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Calculado para maio de 2009, refere-se ao número de faltas diárias. Ver Tavares, Priscilla, Camelo, Rafael e Kasmirski, Paula (2009) “A falta faz falta? Um estudo sobre o absentismo dos professores da rede estadual paulista de ensino e seus efeitos sobre o desempenho escolar”. Apresentado na Conferência de 2009 da ANPEC.
201. Ver Silva, N. e Hasenbalg, C. (2000) “Tendências da Desigualdade Educacional no Brasil”. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 43, n. 3.
202. Ver Lahire, B. (1997) *Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática.
203. De fato, dentro da mesma faixa de renda, o chamado ‘capital social’, medido muitas vezes pelo status ocupacional dos pais e de sua formação, tem efeitos positivos estatisticamente significativos no desempenho escolar dos filhos. Ver Goldstein, H. et al. (1999) *The Use of Value Added Information in Judging School Performance*. Londres: OFSTED.
204. Ver por exemplo Setton, M. (2005) “Um Novo Capital Cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade”. *Educ.Soc.* Campinas, vol. 26, n. 90, p. 77-105.
205. Ver Lareau, A. (2003) *Unequal Childhoods: class, race and family life*. Berkeley: University of California Press.
206. Ver Neri, Marcelo (2007) “Motivações e Metas Educacionais”. In: *Conjuntura Econômica*, IBRE – FGV, maio. Sobre o desinteresse na faixa etária correspondente ao Ensino Médio, Neri (2007) destaca: “As primeiras razões de demanda são aquelas ligadas à necessidade de geração de renda, atingindo 10,6% das crianças de 10 a 14 anos e 23% daquelas entre 15 e 17 anos. Portanto, dando suporte à linha que está sendo proposta pelo plano de estender a idade máxima dos subsídios educacionais do Bolsa-Família de 15 para 17 anos. Exercícios contrafactuais indicam que um rapaz, afrodescendente pobre de 17 anos se passasse a receber os incentivos do Bolsa-Família a probabilidade de evasão dele cairia de 9,3% para 4,1%. Há que se notar a mais alta prevalência de outras razões intrínsecas à falta de demanda por escola do tipo “não quero” nos dois grupos etários: 37,7%, de 10 a 14 anos, e 45,1%, de 15 a 17 anos. Ou seja: a falta de percepção sobre o papel da escola nas suas vidas é particularmente alta.”
207. Ver Costa, M (2005) “Jovens Estudantes do Rio de Janeiro: hábitos, valores e expectativas segundo o prestígio de suas escolas”. *Boletim SOCED*, Rio de Janeiro, n. 1.
208. Palestra proferida pelo Prof. Amaury Patrick Gremaud no *Ciclo de Palestras Valores de Vida e Qualidade do Desenvolvimento*, na Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, em preparação ao Relatório de Desenvolvimento Humano Brasileiro, durante setembro e outubro de 2009.
209. A fórmula do Ideb conta com um fator relacionado à taxa de aprovação e outro fator que considera os resultados dos alunos

nos exames. A escala vai de zero a dez. Sua fórmula é: $I_{debj} = N_{ji} \times P_{ji}$, onde N = média da proficiência em português e matemática padronizada para um indicador entre zero e dez, e P = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação: j = unidade de ensino; i = ano do exame e do censo escolar.

210. Ver Layard, R. e Dunn, J. (2009) *A Good Childhood: searching for values in a competitive age*. Londres: Penguin and The Children's Society.
211. Veja por exemplo Patto, M. H. (2005) *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
212. Ver Maggie, Y. (2006) "A Escola no seu Ambiente: políticas públicas e seus impactos". *Relatório Parcial de Pesquisa*. Rio de Janeiro, junho. Disponível em www.observa.ifcs.ufrj.br/relatorios/rel_escola_ambiente_yvonne.pdf. e Batista, S. (2000) "Teoria Crítica e Teorias Educacionais: uma análise do discurso sobre educação" *Educação & Sociedade*. São Paulo, ano XXI, n. 73, p. 182-205, dez.
213. Ver Pinto, J. M. (2002) "O Ensino Médio". In: Oliveira, R.P. e Adrião, T. *Organização do Ensino no Brasil. Níveis e Modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã e Araújo, Ulisses (2009) "A Construção Social e Psicológica dos Valores". Mimeo, Texto de Apoio ao Relatório de Desenvolvimento Humano Brasileiro, PNUD, 2009;
214. Ver Sayão, R. e Aquino, J.G. (2006) *Família: modos de usar*. São Paulo: Papirus para uma caracterização das tensões e conflitos que caracterizam a relação entre famílias e escolas centrados na questão da atribuição de responsabilidades entre elas.
215. Ver White, P. (1996) *Civic Virtues and Public Schooling: educating citizens for a democratic society*. Nova York: Teachers College Press and Walker, M (2006) "Towards a Capability-based Theory of Social Justice in Education". *Journal of Education Policy*, 21(2), p. 163-185
216. Para aprofundar esse argumento ver Lawton, D. e Cowen, R. (2001) "Values, Culture and Education: an overview". In: Cairns, J., Lawton, D e Gardner, R. *Values, culture and education: world yearbook of education 2001*. Londres: Kogan.
217. Ver Sen, A. (1993) "Capability and Well-Being". In: Nussbaum, M. And Sen, A. (eds) *The Quality of Life*. Oxford: Clarendon Press.
218. Ver Nussbaum, Martha (2006) *Frontiers of Justice*. Cambridge: Harvard University Press.
219. Ver Starratt, R. (1994) *Building an Ethical School: a practical response to moral crisis in schools*. Londres: Falmer Press.
220. Ver Strivens, J. (1986) "Values and the social organization of schooling". In: Tomlinson, P. e Quinton, M. *Values Across the Curriculum*. Londres: Falmer Press.
221. Para uma caracterização mais completa dos desafios na Europa ver Rix, J., Simmons, K., Nind, M. e Sheehy, K. (eds) (2005) *Policy and Power in Inclusive Education: values into practice*. Londres: Routledge Falmer com a Open University.
222. Ver Unterhalter, E. (2003) "The Capabilities Approach and Gendered Education: an examination of South African complexities". *Theory and Research in Education*, Vol 1, n.1, p. 7-22
223. Ver McCowan, T. e Unterhalter, E. (2009) "Education for Democratic Citizenship: a capabilities perspective". Mimeo, Texto de Apoio ao Relatório de Desenvolvimento Humano Brasileiro, PNUD, 2009; e McCowan, T. (2008) "Curricular Transposition in Citizenship Education". *Theory and Research in Education*, 6(2), p. 153-172.
224. Ver por exemplo White, P. (1996) *Civic Virtues and Public Schooling: educating citizens for a democratic society*. Nova York: Teachers College Press e Callan, E. (1997) *Creating Citizens: political education and liberal democracy*. Oxford: Clarendon Press.
225. Ver Brooke, N. e Soares, J. (orgs) (2008) *Pesquisa em Eficácia Escolar: origens e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
226. A maior dificuldade desse conceito é definir como efeito-escola apenas o que a escola acrescenta aos alunos em termos de desempenho. Isso só é possível através de estudos que acompanhassem os alunos ao longo do tempo, medindo 'antes' e 'depois' ou se fosse possível isolar os fatores extraescolares (basicamente o background familiar) para saber o que a escola fez de fato em benefício daqueles alunos. O problema seria simplesmente classificar como boas aquelas escolas que recebem alunos com forte background familiar, mesmo que elas não acrescentem muito a seus alunos.
227. Ver García, X. e Rovira, Josep. (2008) "Las Siete Competencias Básicas para Educar en Valores". Barcelona: Editora Graó e Moraes, Rodrigo (2009) "Valores: o seu surgimento nos ciclos dos extremos e do equilíbrio/harmonia e o seu desenvolvimento através da metodologia de Planejamento e Gestão Sistêmicos." Mimeo., Rio Grande.
228. Em março de 2010 o CONAE (Conferência Nacional da Educação) aprovou a proposta de que as pré-escolas tenham no máximo 15 alunos por turma. Apesar dessa determinação não ter força legal ela é importante prescritivamente como um parâmetro do que seria desejável para a educação das crianças na sua primeira infância.
229. Essa análise foi feita de acordo com os testes estatísticos Krukskall Wallis e Mann-Whitney, comparando resultados dois a dois.
230. Como exemplo de crimes que, muitas vezes, não são percebidos como violência, poderíamos mencionar os furtos, a corrupção, a pirataria, etc. Por exemplo: produzir ou comprar um CD pirata pode ser definido como crime, mas geralmente estes atos não são percebidos como violência pela população.
231. Kahn, T. e Moura, T. (2010). "Valores e Violência". Mimeo, Texto de Apoio ao Relatório de Desenvolvimento Humano Brasileiro, PNUD, 2009.
232. Ver: Organização Mundial da Saúde. *Informe mundial sobre violencia e saúde*. Genebra: OMS, 2002.
233. Definição semelhante pode ser encontrada em Cano, I. (1997) *Análise Territorial da Violência*. ISER, Rio de Janeiro.
234. Ver Michaud, Y. *A Violência*. São Paulo: Ática, 1989.

235. Ver Velho, Gilberto *et al.* (1996) *Cidadania e violência*. Rio de Janeiro: FGV.
236. Ver Motta, C. Gomes, M. (2009) Valores, Racismo e Violência Simbólica: uma análise da discriminação racial no Brasil a partir da ideia de luta por reconhecimento. Mimeo, Texto de Apoio ao Relatório de Desenvolvimento Humano Brasileiro, PNUD, 2009. Disponível em <http://www.mostrevalor.org.br/publicacoes/arquivos/Caio%20Motta.doc>, acesso em 28/04/10; e Bandeira, L. e Batista, A. Preconceito e discriminação como expressões de violência. *Rev. Estud. Fem.* 2002, vol.10, n.1, p. 119-141.
237. Ver Zaluar, A. Violência e crime. In: Miceli, S. (Org). *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*. São Paulo: Sumaré; ANPOCS, 1999, p. 13-107.
238. Ver Cardoso de Oliveira, L. *Existe violência sem agressão moral?*. In: Revista Brasileira de Ciências Sociais, bol. 23, no. 67, 2008.
239. Como exemplo dessa relação poderíamos pensar nas seguintes situações: uma pessoa esbarra em outra acidentalmente; uma pessoa demonstra preconceito com relação a outra e esbarra nessa como sinal desse desrespeito. Provavelmente, o segundo caso geraria um tipo de ressentimento não presente no primeiro. Além do sentimento de desrespeito sentido pela vítima, esta situação poderia provocar também a indignação moral de outros que presenciassem a cena e percebessem as intenções envolvidas na ação. O agressor aqui comete um insulto à dignidade da vítima e, nesse sentido, atinge valores relacionados a respeito e tolerância ao outro.
240. Ver Porto, M. S. Crenças, valores e representações sociais da violência. *Sociologias*. 2006, n.16, p. 250-273.
241. Esse argumento aparece em Sen, A. (2009) *The Idea of Justice*, obra citada
242. Ver Organização Mundial da Saúde (2002), obra citada.
243. Charlot *apud* Abramovay, Miriam e Rua, Maria das Graças. *Violência nas Escolas*. Brasília: Unesco, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNIDIME, 2002.
244. Comparada com outros países das Américas e da Europa, essa taxa é consideravelmente alta: Nos Estados Unidos, em 1999, a taxa foi de 5,22 por 100 mil habitantes, na Alemanha, em 1997, 4,86, na França, 4,11, no Reino Unido 2,43, na Itália, 4,9, na Espanha 2,43, no Canadá, 1,99, no Chile, em 1994, 5,9. Na América do Sul, o Brasil fica atrás apenas da Colômbia, cuja taxa em 2000 foi de 63 por 100 mil habitantes, e da Venezuela, com 33,5 em 2000. Ver Pinheiro, P. Almeida, G. *Violência Urbana*. São Paulo: Publifolha, 2003.
245. Peres, M. F.; Santos, P. Mortalidade por homicídios no Brasil na década de 90: o papel das armas de fogo. *Revista de Saúde Pública*, 2005. Disponível em <http://www.nevusp.org/downloads/downo87.pdf>, acesso em 03/05/2010.
246. Mesquita Neto, P. Homicídios e Armas de Fogo no Brasil e em São Paulo. Disponível em <http://www.nevusp.org/downloads/down129.pdf>, acesso em 03/05/2010.
247. Ver Pinheiro, P. Almeida, G. (2003), obra citada; Lima, K, Misse, M. Miranda, A. *Violência, Criminalidade, Segurança Pública e Justiça Criminal no Brasil: Uma Bibliografia*. BIB, Rio de Janeiro, n. 50, 2º semestre de 2000, p. 45-123.
248. Ver Catão, Y. *Mortes Violentas – Um Panorama dos Homicídios no Brasil*. Rio de Janeiro, Departamento de Populações e Indicadores Sociais – IBGE, 1999; Soares, L. *Meu Casaco de General – Quinhentos dias no front da Segurança Pública do Rio de Janeiro*. São Paulo, Companhia das Letras, 2000; e Zaluar, A. “A Globalização do Crime e os Limites da Explicação Local”. In: Velho, G. e Alvito, M. (ogs.). *Cidadania e Violência*. Rio de Janeiro: UFRJ; FGV, 2000.
249. Ver Pinheiro, P. Almeida, G. (2003); e Lima, K, Misse, M. Miranda, A. (2000), obras citadas.
250. Ver Data Senado, Senado Federal. *Violência no Brasil*. Pesquisa de Opinião Pública Nacional, 2007.
251. Pesquisa do DataSenado indica que 86% da população brasileira acredita que a violência hoje é maior do que nos últimos 12 meses e 61% aposta que esta vai continuar aumentando. Ver Data Senado, Senado Federal. (2007), obra citada.
252. Ver Cardia, N. Exposição à violência: seus efeitos sobre valores e crenças em relação à violência, polícia e direitos humanos. In: *Lusotopie*, 2003.
253. Ver Lima, R. *Criminalidade Urbana – Conflitos Sociais e Criminalidade Urbana: uma análise dos homicídios cometidos no município de São Paulo*. São Paulo: Sicurezza, 2002.
254. Ver Kant de Lima, R. *et al.* Constituição e Segurança Pública: exercício de direitos, construção de verdade e a administração de conflitos. In: OLIVEN, Ruben *et al.* (orgs). *A Constituição de 1988 na Vida Brasileira*. São Paulo: Ed. Hucitec e ANPOCS, 1988.
255. Ministério da Justiça. Perfil das Vítimas e Agressores das Ocorrências Registradas pelas Polícias Cíveis (Janeiro de 2004 a Dezembro de 2005). Disponível em <http://portal.mj.gov.br/data/Pages/MJCF2BAE97ITEMID78EA9AA6C582483FA694D19FAoA9o41oPTBRIE.htm>, acesso em 03/05/2010.
256. Relatório de Desenvolvimento Humano 2009-2010: Brasil ponto a ponto; consulta pública. – Brasília: PNUD, 2009.
257. Ver Day, Vivian Peres *et al.* Violência doméstica e suas diferentes manifestações. *Rev. psiquiatr. Rio Gd. Sul* [online]. 2003, vol.25, suppl.1, p. 9-21. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rprs/v25s1/ao3v25s1.pdf>, acesso em 04/05/2010.
258. As violências praticadas contra idosos e pessoas com deficiência também aparecem fortemente no contexto doméstico. No entanto, considerando o contexto das respostas obtidas na campanha Brasil Ponto a Ponto, optou-se aqui por enfatizar a análise dos aspectos envolvidos na violência contra a mulher e contra as crianças.
259. Ver World Health Organization. *Multi-country study on women's health and domestic violence against women: summary report*

- of initial results on prevalence, health outcomes and women's responses. Geneva, 2005.
260. Ver DataSenado, Senado Federal. *Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher*. Pesquisa de Opinião Pública Nacional. Brasília, 2009.
261. Ver Fundação Perseu Abramo. *Violência contra a mulher*. 2002.
262. Ver BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento). Magnitude, custos econômicos e políticas de controle da violência no Rio de Janeiro. Série Documentos de Trabalho R-347. 1998.
263. Ver DataSenado, Senado Federal. *Violência Doméstica Contra a Mulher*. Relatório de Pesquisa. Brasília, 2005.
264. Ver DataSenado, Senado Federal (2009), obra citada.
265. Ver DataSenado, Senado Federal. *Violência Doméstica Contra a Mulher*. Relatório de Pesquisa. Brasília, 2005.
266. Ver Soares, B. *Mulheres invisíveis – violência conjugal e novas políticas de segurança*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999
267. Ver Fonseca, A. et al. Padrões de violência domiciliar associada ao uso de álcool no Brasil. *In: Revista de Saúde Pública*, 43 (5), 2009, p. 743-9.
268. Ver Soares, Gláucio; Miranda, Dayse; Borges, Doriam. *As vítimas ocultas da violência na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
269. <http://portal.mj.gov.br/sipia/>, acesso em 03/05/2010.
270. Ver Azevedo, G.; Guerra, V. Um cenário em (des)construção. *In: UNICEF. Direitos negados. A violência contra a criança e o adolescente no Brasil*. Brasília: UNICEF, 2005; e Ricas, J. et al. A violência na infância como uma questão cultural. *Texto contexto – enferm.* 2006, vol.15, n.1, p. 151-154.
271. Day, Vivian Peres et al. (2003), obra citada.
272. Ver Azevedo, G.; Guerra, V. (2005), obra citada. p.18; e Maldonado, D. e Williams, L. O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com a violência doméstica. *Psicol. estud.* [online]. 2005, vol.10, n.3, p. 353-362. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n3/v10n3a02.pdf>, acesso em 04
273. Ver Vasconcelos, R.; Pimentel, E. *Violência e criminalidade em mosaico*. Maceió: EDUFAL, 2009.
274. Ver Cardia, N. Exposição à violência: seus efeitos sobre valores e crenças em relação à violência, polícia e direitos humanos. *In: Lusotopie*, 2003.
275. Ver Oliveira, A. (2009) Violência escolar: verso e reverso das sociabilidades contemporâneas. Disponível em <http://www.mostreseuvalor.org.br/publicacoes/arquivos/Adriana%20Dias%20de%20Oliveira.pdf>, acesso em 28/04/10.
276. Ver Ver Silva, J. Salles, L. (2009). A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. Disponível em http://www.mostreseuvalor.org.br/publicacoes/arquivos/silva_salles_recife.doc, acesso em 28/04/10.
277. Ver Unesco (2003/2004), obra citada.
278. Ver Abramovay, M. (2006), obra citada.
279. Ver Abramovay, M. (2006), obra citada.
280. Charlot *apud* Abramovay, Miriam e Rua, Maria das Graças. *Violência nas Escolas*. Brasília: Unesco, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.
281. Ver Abramovay, Miriam. A violência urbana e seus reflexos na escola. *In: IV Congresso Internacional de Tecnologia na Educação*, 2006.
282. Ver Sposito, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n.1, p. 87-103, jan./jun., 2001.
283. Alguns números demonstram a gravidade dessa situação: cerca de 35% dos alunos (aproximadamente 585 mil estudantes) e 29% dos adultos já viram algum tipo de arma na escola. As armas mais vistas são as armas brancas, que se destinam a cortar ou perfurar. No entanto, apesar das armas mais vistas serem canivete e faca, o percentual de alunos que viram revólver dentro da escola é relativamente alto – 12%, que equivale a 204.696 estudantes. Ver Unesco, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.
284. O mau trato é definido pela presença de relações assimétricas entre agressores e vítimas e por ser uma relação que implica em continuidade de tempo.
285. Revilla Castro, J. C. La violencia de los alumnos en los centros educativos. *Revista de Educación*. Madri, n. 329, p. 513-532, 2002.
286. Ver Silva, J. Salles, L. (2009), obra citada.
287. Camacho, L.M.Y. A violência nas práticas escolares de adolescentes. ANPED-CDROOM, GT Sociologia da Educação, 2001.
288. Ver Oliveira, A. (2009), obra citada.

289. Ver Silva, J. Salles, L. (2009), obra citada.
290. Para outras informações, vide Patterson, G. R. *Coercive family process*. Eugene: Castalia, 1982. e Patterson, G. R.; Reid, J.; Dishion, T. *Antisocial boys*. Eugene: Castalia, 1992.
291. Ver Silva, J. Salles, L. (2009), obra citada; Melo, Z. M. de. *Familia y violencia; supervivencia en la casa y en la calle. Una vivencia en la ciudad de Recife*. Universidad de Deusto. 1998. Tese de Doutorado; Revilla Castro, J. C. (2002), obra citada.
292. Ver Abramovay, M. *Violência nas escolas: O caso do Brasil*. Unesco, 2002.
293. Ver ILANUD. *Violência nas escolas*. In: *Revista do Ilanud*, n. 16. 2000.
294. Mesquita Neto destaca que o debate sobre a proibição do comércio de armas de fogo é influenciado não apenas por teorias, pesquisas e dados empíricos, mas também por valores éticos e políticos de cada indivíduo, grupo ou comunidade. Aponta ainda que a disponibilidade da arma de fogo em casa e na comunidade aumenta o risco de suicídios e homicídios dentro de casa e o risco de suicídios, homicídios e roubos na comunidade. Vide Mesquita Neto, P. *Homicídios e Armas de Fogo no Brasil e em São Paulo*. Disponível em <http://www.nevusp.org/downloads/down129.pdf>, acesso em 03/05/2010.
295. Kahn, T. Moura, T. (2010), obra citada.
296. Kahn, T. Moura, T. (2010), obra citada.
297. Para quem tem pouca exposição à violência, a polícia é percebida como ágil e eficiente. Aqueles que são mais expostos à violência, têm a imagem reversa. Ver Cardia, N. *Exposição à violência: seus efeitos sobre valores e crenças em relação à violência, polícia e direitos humanos*. In: *Lusotopie*, 2003.
298. Kahn, T. Moura, T. (2010), obra citada.
299. Dados coletados por pesquisas de vitimização para o conjunto dos países europeus e em alguns países em desenvolvimento (Brasil, Peru, Argentina, Moçambique, Camboja e África do Sul) em 2003/2004 pelo International Crime Victimization Survey (ICVS) e pelo European Crime Victimization Survey (EU-ICS) são ilustrativos desta relação. Enquanto a média de notificação de crimes para os países europeus foi de 47%, a média nos países desenvolvidos foi de apenas 19%. Dados coletados também pelo ICVS e EU-ICS em 2004/2005 mostraram que enquanto a média daqueles que acreditam que a polícia está fazendo um bom trabalho, nos países europeus, foi de 70%, a média entre os países em desenvolvimento foi de 42%. Ver Dijk, Van *et al.* *Criminal Victimization in International Perspective*. Amsterdam: United Nations Office on Drugs and Crime – UNODC and United Nations Interregional Crime and Justice Research Institute – UNICRI, 2007
300. Um bom exemplo disso é a influência que a queda de popularidade das polícias a partir de meados dos anos 1970 em diversos países, junto às preocupações específicas com sua eficácia na resolução de problemas relacionados ao crime, teve na gestão de novos modelos e estratégias de policiamento, como o policiamento comunitário e o “policiamento orientado ao problema”.
301. O policiamento comunitário consiste em um modelo de policiamento constituído por uma série de características particulares voltadas a uma maior participação da comunidade nas estratégias e atividades policiais. Entre estas características destacam-se o patrulhamento a pé, o estabelecimento de bases fixas, muitas vezes construídas em conjunto com a comunidade, policiais fixos na comunidade e participação em encontros e reuniões comunitárias.
302. Ver Kahn, T. “Policiamento comunitário em São Paulo; a visão dos policiais”. In: *Policiamento Comunitário: Experiências no Brasil*. São Paulo: Pagina Viva, 2002.
303. O policiamento comunitário recebe 11% de “muito apoio” da população, contra 9,3% do policiamento tradicional. Para os próprios policiais, o policiamento comunitário é mais educado (46,6%) e prestativo (43,7%) do que o tradicional. No entanto, no quesito “eficiência”, apenas 20% consideram a polícia comunitária mais eficiente, proporção que permanece mesmo entre os policiais comunitários (20%). Ver Kahn, T. (2002), obra citada.
304. Ver Abramovay, M., Waiselfisz, J., Andrade, C., Rua, M. G. *Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
305. Ver Guimarães, S.; Campos, P. *Norma social violenta: um estudo da representação social da violência em adolescentes*. *Psicol. Reflex. Crit.* 2007, vol.20, n.2, p. 188-196.; e Abramovay, M. et al (1999), obra citada.
306. Ver Mockus, A. *Anfibios culturales y divorcio entre ley, moral y cultura*. In: *Análisis Político* n. 21, 1994, p. 37-48.
307. Kahn, T. Moura, T. (2010), obra citada.
308. Cardia, N. (1999) *Os impactos da exposição a violência: aceitação da violência ou horror continuado? O caso de São Paulo*. Disponível em <http://www.nevusp.org/downloads/down1195.pdf>, acesso em 06/05/10.
309. Ver Cardia, N. (2003), obra citada.
310. Para uma análise da relação entre violência e transtornos mentais, vide Diaz, L. *et al.* *Violência e transtornos da personalidade: a morte da alma*. (2009) Disponível em <http://www.mostresequivalor.org.br/publicacoes/arquivos/Luciana%20Diaz.doc>, acesso em 28/04/10.
311. Ver Shakoob, B. Chalmers, D. *Co-Victimization of African-American Children who Witness Violence: Effects on Cognitive, Emotional and Behavioral Development*. *Journal of the National Medical Association*, 83, 1991. pp. 233-238.

312. Ver Cardia, N. (2003), obra citada.

313. Ver Cardia, N. (1999), obra citada.

314. Jovens do sexo masculino e negros aparecem predominantemente nesse perfil. Para outros detalhes sobre o perfil das vítimas e agressores no Brasil, acesse <http://portal.mj.gov.br/data/Pages/MJCF2BAE97ITEMID78EA9AA6C582483FA694D19FA0A90410PTBRIE.htm>. É importante destacar também que a indicação dos jovens como principais vítimas e agressores não pretende criminalizá-los, mas sim destacar a vulnerabilidade desse público a situações de violência.

315. Ver Ver Shakoor, B. Chalmers (1991), obra citada; e Cardia, N. (2003), obra citada.

316. Ver Cardia, N. (2003), obra citada, de onde se deriva o diagrama 8.

317. Ver Cardia, N. (2003), obra citada; e Cardia, N. Atitudes, normas culturais e valores em relação à violência em 10 capitais brasileiras, 1999 (Banco de dados). São Paulo: NEV-USP/ SEDH/ PNUD, 1999. *In*: Consórcio de Informações Sociais, 2006. Disponível em: <http://www.cis.org.br>. Acesso em 03/08/2009.

PARTE 3

Políticas de Valor

RELATÓRIO DO PNUD

Agora as Nações Unidas
Pelo desenvolvimento
Em respeito às nossas vidas
- considerando o momento-
Inovam cá no Brasil
E traçam nosso perfil
Destacando sentimentos

Seu mais novo relatório
Sobre nossas condições
Entrecruza parlatório
Questionários e visões
Criando indicadores
Que consideram valores
Como guia de ações

Por não ser suficiente
Medir riqueza em tabela
Mudou seu expediente
E foi ouvir a favela
O sertão e a beira-mar
Deixando o povo soltar
O grito preso na guela

E foi esta voz do povo
Que deu o mote da vez
Trazendo algo de novo
Para renovar a tez
Do nosso I. D. H.
Que terá que ampliar
O conceito de escassez

Foi perguntado às pessoas
O que é preciso mudar
- dentre tantas coisas boas-
Para a vida melhorar
Responderam comovidas:
Faltam valores de vida!
Para tudo se ajeitar

Pois foi depois de colher
Uma gama de opinião
Que se pôde compreender
O que diz meio milhão
De cidadãos brasileiros
Que muito mais que dinheiro
Querem paz e educação

Trabalho, casa e saúde
Também são reivindicados
E se bem entender pode
É também considerado
Como de suma importância
O cuidado com a infância
Por quase todos citado

Dentre os opinadores
Mulheres e jovens são
Específicos atores

Cuja preocupação
É o nível da violência
Que invade residência
E escola, pública ou não

Mesmo assim falam de crença
No papel da educação
Demonstrando consciência
De que é preciso ação
''Mas de baixo para cima
A fim de que nos redima
Do mal que aflige a nação''

Nas falas de cada um
Há um denominador
Que chega a ser comum
E emerge como um fator
Que requer reflexão
Pois sugere a adoção
De políticas de valor:

Práticas humanizadas
Feitas com o cidadão
Que sendo efetivadas
Permitem a satisfação
Pra lá de material
Pois envolve o emocional
E promove a união

Política como diálogo
É amplo engajamento
Em pensamento análogo
Visando o aprimoramento
Das relações sociais
Que pode levar à paz
E extirpar o tormento

Pois respeito e tolerância
É possível aprender
A começar na infância
Pra nunca mais esquecer
Na família e na escola
E até brincando de bola
Se aprende a conviver

E no trabalho ou na rua
Onde se possa estar
''Que cada um contribua
Pra violência evitar''
Respeitando as diferenças
E as variadas crenças
Que cada um professar

Desemprego e violência
Problemas familiares
Intolerância e doença
E poluição dos ares

''São coisa que venceremos
Desde que nos espelhemos
Em práticas exemplares''

Políticas com o cidadão
É necessário fazer
Pois boas práticas estão
Já a se desenvolver
Por este Brasil afora
Mas é chegada a hora
De muito mais se fazer

Cada um é responsável
Para cumprir seu papel
''Pois vida boa e saudável
Jamais cairá do céu''
Governo e sociedade
Têm responsabilidade
No preparo do pastel

''Pois pra não comer o pão
Que o diabo amassou
É preciso comunhão''
E hábitos de valor
Ação comunicativa
Entre a sociedade viva
Em aquele que for gestor

Pois além do investimento
Na política social
É preciso envolvimento
De cunho individual
Desenvolvendo valores
Que minimizem as dores
Do cidadão em geral

Valores são importantes
Como guias de ação
Levam o país adiante
Quando há integração
Entre culturas e normas
Comportamentos e formas
Tudo é educação!!

Conclui-se que aferir
A evolução social
É muito mais que medir
O volume de capital
Distribuído per capita
Pois este índice não capta
O que é fundamental

O povo foi quem falou
O que é preciso mudar
Bastante se destacou
Que ''sem valores não dá!''
Pois tudo sendo bem feito
Mas não havendo respeito
Uma vida boa não há!

INTRODUÇÃO: POR UMA NOVA VISÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

No campo da política pública, quase sempre, relatórios têm apenas um único objetivo: traçar recomendações para políticas governamentais. Esse sem dúvida é um objetivo fundamental, mas não esgota todo o potencial que a política pública tem na esfera do desenvolvimento humano. Em particular, não contempla o poder das “políticas com o cidadão”, que são aquelas que reconhecem a importância do engajamento dos indivíduos como agentes do seu próprio desenvolvimento. Políticas *para* e *com* o cidadão devem dar poder para que ele possa agir. Devem ainda oferecer “instrumentos de liberdade” que os motivem e permitam que eles transformem seus próprios destinos, por meios materiais ou imateriais (como informação, apoio, motivação). No campo da construção de valores humanos, objeto da Parte 3 deste relatório, essa diferenciação entre “políticas governamentais” e “políticas com o cidadão” é crucial para que elas possam ser pensadas de maneira integrada, sinérgica, visando a uma atuação mais eficaz.

Desse modo, o propósito desta parte é caracterizar, examinar e discutir quais seriam as melhores políticas públicas, entendidas nesse contexto mais geral, para a promoção de valores de vida na sociedade brasileira. Com isso, pretende-se contribuir para os dois objetivos principais, comunicados pela população na Campanha Brasil Ponto a Ponto e que levaram à escolha do tema Valores de Vida para este relatório, identificados como a redução da violência e a melhoria da qualidade da educação. Aqui outros objetivos também são discutidos nas áreas de assistência social, saúde e trabalho. A promoção de valores humanos aparece neste documento como principal instrumento e fim das estratégias apresentadas.

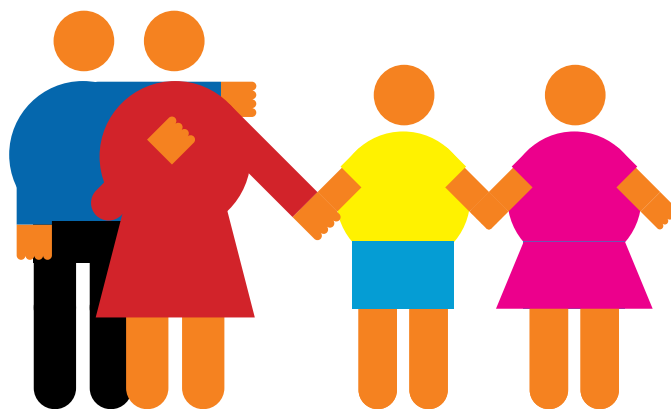
De nenhum modo se sugere com isso que

essas políticas sejam as únicas ou as mais importantes para a realização desses fins. O argumento construído neste relatório enfatiza a importância das “políticas de valor” como complementar a outras políticas sociais para a educação e a segurança. O conceito de “políticas de valor” salienta a construção e escrutínio de valores como forma de criação de vivências e experiências que promovam valores públicos de respeito, tolerância, responsabilidade, entre outros, que são importantes para a promoção do desenvolvimento humano. As políticas de valor não são, no entanto, “apenas” políticas que constroem e transformam valores. Elas são políticas que geram resultados de valor, que podem ser a possibilidade de uma vida pacífica, em que as escolas ofereçam reais oportunidades de vida a todas as crianças e a todos os jovens e que estimulem práticas parentais e trabalhistas que façam desses respectivos ambientes lugares onde as pessoas possam ser mais felizes e realizadas.

Na Parte 2 deste relatório viu-se que valores não são formados por simples discursos, mas por vivências, práticas e ações. Por essa razão, enfatiza-se aqui, na análise de políticas, a construção e a promoção desse lado pragmático que reconhece as grandes dificuldades existentes para que valores sejam vistos como objeto de política pública. Isso de modo algum sugere que os discursos não sejam aliados importantes na busca de uma transformação social que seja muito mais qualitativa do que quantitativa. A discussão, o pensamento e a razão pública são elementos-chave na construção dos consensos necessários para a mudança social. Precisamos falar e conversar sobre valores, examinar as consequências individuais e sociais da adoção de determinados valores, discutir o que nos parece correto ou não, tratando de suas razões. Somente com o envolvimento dos indivíduos é possível a promoção de políticas públicas que tenham alcance, amplitude e sejam devidamente apropriadas¹ pelos cidadãos.

Com essa finalidade, a Parte 3 do relatório é dividida em três capítulos. O primeiro explica os fundamentos conceituais dessas “políticas de valor” defendidas aqui. O segundo procura destacar exemplos e boas práticas de políticas de valor² que foram encontradas na preparação deste relatório e que buscam, com a promoção e transformação de valores, uma educação de melhor qualidade e uma sociedade com menos violência. Por fim, conclui com a introdução de um novo índice, construído a partir da lógica do desenvolvimento humano, denominado IVH (Índice de Valores Humanos). A originalidade desse índice consiste na introdução e sistematização de variáveis que ilustram como valores influenciam na evolução do desenvolvimento humano de uma sociedade.

Para concluir essa introdução é preciso chamar atenção para um ponto fundamental. A Parte 3 foi elaborada como um convite à reflexão sobre a importância dos valores para o desenvolvimento e à ação da sociedade. Como tal, cabe a cada pessoa julgar o que é apropriado ou não, o que deve ser modificado, o que faz sentido ou não no contexto em que vive. No entanto, oferecemos aqui materiais para essa reflexão, instrumentos para que um primeiro passo na consideração de políticas de valor possa ser dado.





12

Fundamentos das Políticas de Valor

Políticas de valor são aquelas que trabalham tanto a formação, educação e transmissão de valores como visam a resultados de valor para a sociedade. Procura-se, desse modo, com o uso dessa terminologia evitar a dicotomia entre “instrumentos” (meios) e “resultados” (fins) das políticas. É frequente vermos na política pública a sugestão de “remédios amargos” para a obtenção de um fim social maior desejável. Essa separação e leitura conflituosas entre meios e fins da política pública é desnecessária ao se tratar do tema promoção de valores de vida e desenvolvimento humano.

As políticas examinadas e sugeridas nesta parte possuem alta sinergia entre os seus elementos instrumentais e constitutivos³. Em outras palavras, pode-se dizer que a promoção de valores de vida e valores públicos é importante em si mesma, gerando também consequências positivas e importantes na vida das pessoas, em particular, nas áreas de segurança e educação.

POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS DE GOVERNO

Políticas são normalmente denominadas “públicas” quando informam a ação governamental, entendida como resultado da atividade política. Nesse sentido, “ser público” é mais do que ser coletivo⁴, pois contempla a força produzida pela autoridade soberana do governo, adquirida pela atividade política. Assim, sua dimensão pública é definida não somente pela quantidade de pessoas atingidas pela sua ação, mas pela autoridade que carrega. Desse modo, as políticas públicas envolvem os fins e as aspirações gerais de uma sociedade, assim como os meios que são utilizados para alcançá-los.

OS FUNDAMENTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: O MODELO TRADICIONAL

Dentro dessa visão de políticas públicas, suas principais características são: i) natureza

institucional, na qual a autoridade formal legalmente constituída pelo processo político executa um mandato por meio do aparato do governo; ii) caráter decisório, envolvendo uma sequência de decisões sobre meios e fins como resposta a problemas e necessidades; iii) comportamental, com impacto sobre o curso de ação dos indivíduos; e iv) causal, produto de uma ação com efeitos no sistema político e social. A necessidade da intencionalidade na execução das políticas públicas faz com que essas tenham que ser elaboradas, implementadas, monitoradas e avaliadas.

O processo de formulação de políticas públicas é tradicionalmente composto por três fases fundamentais⁵: insumo primário, insumo intermediário e produto final. O insumo primário é definido por demandas sociais apresentadas por diversos atores (cidadãos, ONGs, iniciativa privada, associações, fundações etc.) aos atores políticos. Nesse estágio os formuladores de política pública (também conhecidos como *policymakers*) iniciam a definição da agenda governamental por meio da priorização de temas que se encaixam em uma agenda pública e uma agenda formal. Chamamos de “agenda pública” aquela lista de temas que alcançou alto nível de interesse público. Por outro lado, a “agenda formal” é a lista daquelas questões que são formalmente reconhecidas pelos formuladores de políticas (deveria coincidir com a agenda pública, mas nem sempre é o caso)⁶. O estágio dos insumos primários é aquele em que os problemas são identificados, ajudando na focalização das ações governamentais. É natural que alguns problemas tenham mais visibilidade do que outros, por isso é importante pensar em quais processos fazem chegar essas informações aos tomadores de decisão. É comum que alguns problemas mobilizem a sociedade mas não cheguem a afetar a percepção dos tomadores de decisão, fazendo com que as agendas públicas não cheguem a ser traduzidas em agendas formais.

No estágio de insumo intermediário, o processamento das demandas ocorre de acordo com a participação dos atores visíveis e invisíveis da política. É quando a atividade política, entendida como atendimento de demandas sociais, define os temas que serão escolhidos como prioritários pelos governos. Enquanto os atores visíveis (alto escalão do poder executivo, membros do poder legislativo, entre outros) são os que geralmente definem a agenda governamental, há um espaço para os atores invisíveis (acadêmicos, pesquisadores, população, entre outros) influírem no estabelecimento das alternativas.

Finalmente, o processo de formação da política pública conclui com a escolha das ações selecionadas e da montagem das estratégias de implementação. Assim é o processo tradicional, que exerce uma importância-chave na formulação e realização de políticas públicas.

UMA NOVA VISÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

A formulação da política pública pode ser melhorada dando um papel mais ativo ao cidadão na sua formulação⁷. Partindo da ótica do desenvolvimento humano, o grande desafio das políticas públicas é fazer com que os cidadãos se apropriem das soluções e façam parte delas, deixando de ser apenas coadjuvantes da política pública. A abordagem das capacitações⁸, fundamento do desenvolvimento humano, prega que é importante olhar para os processos de formação de políticas nos quais os indivíduos possam ver estimuladas suas habilidades de participação ativa e autônoma na construção das soluções. Nesse contexto, a capacidade das pessoas formularem objetivos e esforçarem-se para obtê-los faz parte da realização de suas aspirações e agência⁹ e, portanto, do desenvolvimento humano.

Assim, a política pública pode ser formulada não somente para guiar a política governamental no sentido descrito acima, mas para orientar os cidadãos, caso em que podemos fazer referência às “políticas com o cidadão”. Para que sejam

efetivas é necessário que essas políticas:

- levem em conta o dia a dia dos indivíduos, em suas ações e peculiaridades;
- sejam políticas empoderadoras, fornecendo opções e cursos diferenciados de ação às pessoas;
- respeitem a diversidade dos indivíduos e de realização dessas políticas de acordo com as condições de cada um;
- contemplem “micropolíticas”, baseadas em pequenas ações, mas que podem ter grandes efeitos se feitas por mais gente ou persistentemente no tempo.

Resultados são importantes. Mas os processos que dão origem aos resultados também devem fazer parte das políticas, procurando respeitar uma estrutura de baixo para cima (*bottom-up*) na formulação e implementação de soluções que sejam compatíveis com uma visão de desenvolvimento humano criador de liberdades substantivas para as pessoas.

É dentro desse contexto que esta parte do Relatório de Desenvolvimento Humano Brasileiro apresenta boas práticas e políticas dentro de vivências e experiências abertas não somente aos tomadores de decisão governamentais, mas também para a população brasileira. Por isso, quanto trata de “políticas públicas”, refere-se a políticas governamentais, essenciais pelo poder político que têm quanto a políticas para o cidadão, pela necessidade da promoção do desenvolvimento humano como um processo de expansão de liberdades para a população.

IMPLEMENTAÇÃO E SIMPLIFICAÇÃO DE POLÍTICAS

Em termos gerais, o momento de colocar a política pública em prática é aquele a partir do qual as ações previamente escolhidas passam a ser colocadas em prática (ou operacionalizadas). Frequentemente na política pública, é dada atenção quase exclusiva ao desenvolvimento de planos e projetos governamentais. Esse é o

modelo em que a execução é feita *para as pessoas*. Diferentemente, no modelo de políticas com o cidadão, fundamentado no desenvolvimento humano, a implementação é o momento em que as pessoas têm poder para ajudar a colocar em prática essas soluções. Portanto, é o modelo em que é feita *com as pessoas*.

Obviamente, podemos estar tratando de casos em que as pessoas não possuem as condições mais fundamentais para atuarem em prol das soluções, mas mesmo assim deve-se tentar adaptar o processo de definição de estratégias para que estas sejam compatíveis com as dificuldades que caracterizam o desenvolvimento humano de um país ou região. Trabalhar não somente *para* as pessoas, mas *com* elas, significa adaptar a execução de políticas públicas aos contextos e dificuldades impostas pelas condições de baixo desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva, o processo de realização envolve uma série de decisões e interações sociais bem como um processo de aprendizagem para o cidadão e para os tomadores de decisão. A efetividade das políticas públicas depende da existência ou não de déficits no processo de implementação, que, por sua vez, dependem da existência ou não de falhas nos elos entre o cidadão e os tomadores de decisão. É possível que a política pública seja pensada e feita de cima para baixo, sem que exista muita interação entre os atores, fazendo com que o formulador de política pública não dialogue com aquele que a coloca em prática e que este, por sua vez, não dialogue com o cidadão. O cidadão fica, assim, sendo mero espectador do desenvolvimento humano, sem ação, sem participação e, muitas vezes, sem voz.

No entanto, se a implementação da política pública for feita com o cidadão, sua operacionalização passa a ser um processo continuado de trocas de ideias e decisões conjuntas. A política pública passa a ser constituída por um governo que informa, organiza as ideias, motiva as pes-

soas a participarem, devolve as informações para a mobilização das pessoas. Os benefícios dessa abordagem são inúmeros, porque:

- os tomadores de decisão (governamentais) não têm como saber de todas as condições presentes no momento da implementação das políticas. Somente uma política com o cidadão pode chegar a processos decisórios que levem em conta obstáculos, interesses e realidades diversas;

- o conhecimento técnico não é a única forma de conhecimento que precisa ser respeitada. As razões das pessoas e seus julgamentos de valor são partes essenciais do processo de tomada de decisão;

- a participação das pessoas é importante para o entendimento de conflitos, aparentemente insolúveis, decorrentes de interesses locais, que muitas vezes entram os planos de desenvolvimento e que somente o diálogo pode resolver;

- a participação das pessoas é importante para dar clareza aos objetivos dos programas gerando sinergias com as políticas governamentais;

- o envolvimento das pessoas pode evitar com que tomadores de decisão sucumbam a tentação de expressar seus interesses particulares na formulação das políticas.

Para que seja possível a implementação das políticas com o cidadão é preciso que sua forma de elaborar e construir seja feita de modo simples. A simplicidade é um quesito importante não por qualquer hipótese de hiato cognitivo entre o formulador de política governamental (bem amparada tecnicamente) e o cidadão com baixo nível educacional (por mais que isso seja de fato verdade), mas principalmente pela necessidade de transparência, clareza e articulação que a política pública deve ter para que seja trabalhada com diferentes agentes, ou seja, por uma necessidade de comunicação. A simplicidade ajuda na minimização de dissonâncias cognitivas no repasse dos argumentos e ideias, isto é, sendo simples, evita confusões entre as pessoas.

Sendo assim, a simplicidade é um ponto importante para a formação da “razão pública”¹². Esta pode ser entendida como um processo de participação ativado pela discussão pública. Com isso, várias vozes podem ser escutadas, participando da formação da agenda pública, como definida anteriormente. A simplicidade das políticas e das mensagens (nos casos em que isso for possível) permite a interação e participação do cidadão.

Por meio da razão pública, a justiça social pode ganhar vozes e mentes. Embora o processo de discussão pública seja menos especializado e mais aberto, permite a exploração de uma pluralidade de razões e de justificativas para seguir um curso ou outro de ação. A simplicidade potencializa a razão pública.

Assim, a implementação e simplificação são importantes para que todos participem do desenvolvimento com justiça social, considerando opiniões convergentes e divergentes, chegando a conclusões dentro de um contexto de respeito à diversidade dos indivíduos e pluralidade de possibilidades e cursos de ação. Pela razão pública e pelo respeito à diversidade, pode-se chegar mais próximo de argumentos imparciais sobre os melhores cursos da ação pública.

Todos os seres humanos têm habilidades humanas básicas, como a capacidade para o entendimento, a empatia, o argumento. As pessoas não precisam de formação técnica para reconhecer a importância da comunicação, da cooperação e do que significa uma vida melhor. O conhecimento técnico, se simplificado àquelas dimensões traduzidas em pontos abertos a julgamentos de valor, pode ajudar a motivar e engajar as pessoas na solução de problemas complexos.

ARTICULAÇÃO DE POLÍTICAS

A política pública engloba várias dimensões do processo de desenvolvimento. Muitas vezes, deve enfrentar o embate de pressões conjunturais em relação a pressões de estrutura, ou ao conflito de interesses legítimos de diferentes parcelas da sociedade, ou a objetivos que em determinado momento parecem ser irreconciliáveis do ponto de vista da sua implementação. Existem vários tipos de “problemas de conciliação” entre aspectos da política pública que são frequentemente resolvidos por meio de políticas que privilegiam soluções focadas em setores específicos, como saúde, educação, transporte etc. Como resultado, prioridades são resolvidas intrasetorialmente, sem em considerar uma harmonização de objetivos e práticas¹³. Perde-se assim uma visão de todo.

Na perspectiva do desenvolvimento humano, as políticas precisam ser pensadas, elaboradas, executadas e avaliadas de forma articulada e interligada. Os problemas de conciliação podem assim ser enfrentados por um requisito de “compatibilidade cruzada” entre diferentes aspectos do desenvolvimento. As metas estabelecidas devem ter consistência recíproca, e os problemas devem ser vistos de maneira sistêmica¹⁴. Mas o que isso significa?

No caso deste relatório significa ver os diferentes atores e problemas como parte de um mesmo cenário para os quais ações integradas são necessárias para o enfrentamento de uma problemática mais complexa. A integração de atores e questões adiciona complexidade a uma visão setorial dos problemas, pois explicita os elos entre as diferentes dimensões. A Figura 12.1 exemplifica o problema da integração para as principais questões analisadas aqui. O primeiro resultado é evidente: em lugar de tentar entender separadamente os desafios da violência, da baixa qualidade da educação, das mudanças das práticas parentais e do fenômeno do sofrimento no trabalho (que afeta

principalmente o setor educacional), procura-se juntar esses elementos para vê-los todos como parte da mesma questão.

As práticas parentais são afetadas pelo mundo do trabalho e impactam na relação entre pais e professores (seja do lado daqueles pais superocupados que não dispõem de tempo nenhum para os filhos, ou daqueles que com tempo abundante, por desemprego ou doença, passam por problemas de autoestima etc.), a qual, por sua vez, afeta a formação de crianças e jovens, moldando padrões de interação entre os indivíduos que influenciam o mundo do trabalho. Buscando-se uma leitura pela ótica dos valores, objeto deste relatório, nota-se como uma visão sistêmica, ou integrada, pode sugerir um novo conjunto de soluções para velhos problemas.

Em outras palavras, a diferença prática de uma visão sistêmica ou integrada reside na identificação de opções que alinhem de modo mais efetivo o nível de atuação conjunta requerida para o entendimento e resolução das questões. Em particular, deve-se chamar atenção para:

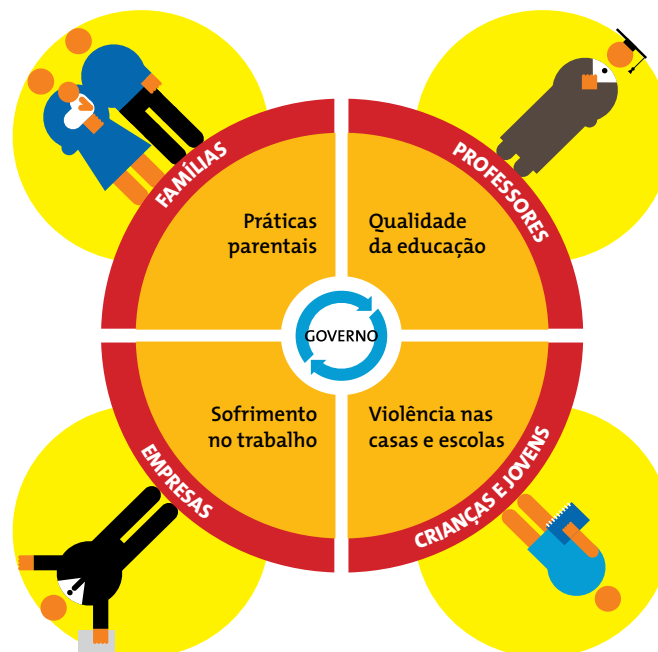
- as sinergias que podem ser obtidas através da atuação conjunta entre duas ou mais áreas;

- os *trade-offs*¹⁵ existentes entre opções de ações;
- o desenrolar dos impactos espacial e temporalmente.

Assim, uma visão sistêmica é fundamental para que se possa avaliar melhor os processos, mesmo que em um primeiro momento não se possa ir além do reconhecimento de alguns links entre diferentes setores, agentes e problemáticas. No entanto, mesmo esse pequeno passo permite uma visão de que os processos de tomada de decisão envolvem não somente a consideração de elementos técnicos setoriais, mas também de elementos valorativos de comparação entre diferentes setores e agentes.

Uma visão sistêmica ou integrada permite a melhor compreensão de como políticas governamentais e políticas com o cidadão podem ser vistas de maneira a explorar suas sinergias, evitando *trade-offs* que violem direitos dos cidadãos e conflitos de interesse desnecessários, como no caso, por exemplo, conflitos entre famílias e escolas. Quando o problema é entendido em toda a sua complexidade, sintomas parciais como “culpabilização” ou “desengajamento moral”, explorados na Parte 2 deste relatório, podem ser contextualizados, melhor compreendidos e melhor atacados.

FIGURA 12.1 •
Integração de políticas



UMA CONCEPÇÃO PÚBLICA DE VALORES

O relatório defende uma concepção política ou pública de valores. Com isso espera-se evitar três armadilhas possíveis ao traduzir uma visão de valores em políticas concretas. Mais especificamente, tenta-se: i) não partir de um conceito de valores baseados em essências imutáveis¹⁶; ii) não se limitar a uma mera descrição dos valores diversos e plurais do mundo que nos conduz a inação¹⁷; e iii) não ficar apenas reiterando o caráter imparcial dessa perspectiva¹⁸.

Os valores são imersos em culturas e concepção pública de cultura estão sempre em relações de negociação, conflitos e empréstimos mútuos de significados. Quando entramos em contato com diferentes culturas, comunicamos nossa cultura e também nos transformamos, alterando nosso ponto de vista valorativo, nossas práticas e nossos costumes. Por isso dizemos que os valores e as culturas estão vivos em um processo constante de mutação¹⁹.

Por isso, falar em valores públicos pode parecer estranho, pois, de algum modo, todos os valores são públicos, no sentido de serem coletivamente compartilhados, assim como a moral e a linguagem²⁰. A rigor, não existe uma linguagem pessoal. A linguagem é uma construção intersubjetiva, socialmente produzida. Para que haja comunicação é necessário que compartilhem os sentidos das palavras no que podemos chamar de “língua em uso”²¹. Mesmo que seja possível afirmarmos valores pessoais, somos portadores de valores que são construídos intersubjetivamente.

Ainda que os valores sejam públicos por definição, faz-se necessário distinguir a abordagem que este relatório faz de outras duas possíveis compreensões da questão. Uma delas deriva da perspectiva tratada acima. Esta forma de encarar os valores corresponde à perspectiva antropológica²², que se refere à maneira como

os valores culturais relacionam aos sistemas de crenças e de significação. Seria possível também considerar valores públicos aqueles que de alguma forma estão associados ao conjunto de leis e normas ou princípios constitucionais que regem determinada sociedade. Tanto em uma como em outra possibilidade, estes valores exercem significativo constrangimento moral aos que deles compartilham.

A perspectiva aqui é outra. Trata-se de apresentar uma concepção política ou pública de valores. A expressão “concepção política de valores” visa a diferenciar a proposição deste relatório de outras formas de se encarar os valores provenientes de sustentações fundamentalistas ou metafísicas, ancoradas em alguma ideia de verdade epistemológica ou de ontologias filosóficas abrangentes. A concepção aqui apresentada é política, não porque esteja relacionada a alguma perspectiva político-partidária, mas porque é fruto de acordos. Assim, se por um lado é possível identificar certa inspiração em John Rawls em sua teoria da justiça²³, a proposição inova na direção de um acordo dialógico, reconstrutivo²⁴. O sentido do termo “política” nessa expressão é a ideia de dialogia; artefato humano, arranjo precário, artifício contingente, pois mutável, renegociável, ou, em outras palavras, aberto ao diálogo.

A denominação “concepção política de valores”, portanto, não tem nada a ver com partidos políticos, mas com a ideia de política como “diálogo, acordo”. Isso porque uma concepção política ou pública de valores está constantemente aberta à discussão, baseada em um formato flexível, mas que pode resultar objetivamente como produto desse mesmo diálogo. Vários documentos importantes, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos ou os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio da ONU, retratam uma concepção pública de valores²⁵. No Brasil, as recentes conferências nacionais organizadas para a discussão de prioridades nas áreas de segurança e educação também retratam a formação e formulação dessa concepção de valores.



FIGURA 12.2 •
Espaços e valores públicos

O resultado é que valores se transformam no tempo na medida em que se tornam objeto do debate público, sendo sempre um pouco precários e provisórios, pois são sempre frutos de acordos com certo grau de contingência. As assimetrias sociais existentes não invalidam os valores como resultantes dos processos de diálogo. Podemos assim, dentro dessa perspectiva de uma concepção política ou pública dos valores, enfatizar a importância da diversidade e ainda assim buscar a construção de um discurso político e afirmativo, em torno de princípios para uma vida boa, para os valores de vida²⁶.

Valores públicos são, portanto, aqueles nos quais discursos pela tolerância, respeito, inclusão, compreensão e convivência consideram a diversidade pelo reconhecimento do caráter democrático e potencialmente inclusivo que representam. Democrático, porque reconhece o debate e o diálogo como meio de expansão desses valores públicos. Inclusivo, porque é aberto ao acréscimo de novas agendas em função da ampliação da esfera pública produzida pela aceitação de novas discursividades e subjetividades. A esfera pública, ou o mundo público, produzem novos diálogos que são incorporados aos valores, como produtos do agir político das partes envolvidas.

Outra maneira de defender uma concepção de valores públicos é argumentar por uma concepção de esfera pública que seja democrática e inclusiva como geradora de consensos sociais intersubjetivos. Esses consensos, entretanto, são formados não somente por discursos, mas por práticas ou ações que são resultados de interações sociais²⁷. Por isso é importante refletir sobre nossas práticas, entender boas práticas,

promover boas práticas. Alguns princípios, derivados dessa concepção de valores públicos que podem ajudar na leitura de práticas, são:

- Compromisso com o respeito à diversidade humana;
- Compromisso com o caráter democrático e dialógico dos valores;
- Compromisso com a alteridade e com o respeito a perspectiva do outro;
- Compromisso com os direitos individuais, humanos e da natureza;
- Compromisso com a valorização dos espaços públicos.

Espaços públicos por si só não aumentam ou diminuem a violência. Eles oferecem esferas de interação, conjuntos de possibilidades, cuja existência enseja a existência de diálogos, fundamentais para a formação da razão pública e de uma base compartilhada de valores na sociedade.

No contexto desses princípios, o diálogo deve emergir como estratégia central de promoção de valores públicos, incluindo diferentes culturas e intersubjetividades, sem tentar colocar “debaixo do tapete” características conflitivas e assimétricas da sociedade na qual vivemos.

No que segue, dividimos as políticas por agentes e diferentes espaços públicos, como na família, na escola, no trabalho e no governo. No entanto, fica claro que as distintas políticas, dentro de uma perspectiva de políticas de valor e de políticas com o cidadão precisam ser integradas. Deste modo, procuramos identificar as contribuições de todos para os objetivos comuns deste relatório, quais sejam, a melhoria da educação, a busca por uma vida com paz e felicidade. Dedicamos atenção à questão do trabalho, que apesar de não estar diretamente ligada à promoção dos objetivos da educação e da redução da violência, foi a terceira questão setorial mais popular, logo abaixo da violência (com 9%), segundo a consulta Brasil Ponto a Ponto. Mesclamos listas de políticas com boas práticas como um convite para o debate público e formação de valores públicos na sociedade brasileira.



13

Políticas de valor
na prática

Políticas de valor são aquelas que trabalham elementos de valores de vida para a obtenção de resultados de valor. Uma vida com paz e a educação de qualidade para todos são objetivos de valor. Estratégias para que isso possa acontecer dentro de uma concepção pública ou política de valores serão tratadas a seguir, com ilustrações e argumentos que pretendem traduzir desafios complexos de política pública em ações concretas simples, abertas a qualquer cidadão e aos governos que queiram encorajá-las.

POLÍTICAS DE VALOR COM AS FAMÍLIAS

As famílias são frequentemente deixadas de lado na formação das políticas públicas²⁸, não como beneficiárias, mas como protagonistas. Pensa-se muitas vezes em políticas *para* as famílias²⁹, mas não em políticas *com as famílias*, em que elas possam exercer seu papel de agente na construção do desenvolvimento humano e da justiça social no país. No debate sobre a formação de valores a família exerce papel fundamental. Quando entendemos que esses valores são formados pelas práticas e estilos parentais, como visto no Capítulo 8 deste relatório, é natural que o foco das políticas esteja na construção de vivências e experiências que promovam práticas de valores públicos. Mais ainda, quando se elegem os problemas da baixa qualidade de educação e da violência como prioritários para o desenvolvimento do país, passa a ser fundamental pensar de maneira transversal a importância da família como elemento transformador das relações sociais com impacto no que acontece nas escolas e no cotidiano de todos³⁰. A explicação é simples: a promoção de valores públicos é peça-chave na melhoria do cotidiano e da convivência nas escolas; isso pode contribuir também para a melhoria da qualidade da educação ao fazer da escola um espaço mais atraente, motivador e

acolhedor para os alunos.

A família também é importante para a diminuição da violência e a melhoria da relação escola-família no processo de aprendizagem dos alunos. O conhecimento sobre as condições de vida das crianças, com a participação ativa das famílias, viabiliza a criação de atividades inclusivas e participativas, fortalecendo a equidade educacional e a diminuição da violência no âmbito escolar, familiar e comunitário. Além disso, as políticas de valor estabelecem a vital importância da participação democrática como motor propulsor para a educação de valores, uma vez que esse procedimento visa a potencializar a consolidação do respeito mútuo, da compreensão recíproca, da solidariedade, da cooperação e da integração coletiva³¹.

As pessoas possuem a capacidade de projetar sentimentos de acordo com as suas vivências³⁴. A formação de nossos valores é influenciada por esse processo. Por essa razão, nossos valores são construídos a partir de nossas interações cotidianas e projeções afetivas. Por exemplo, na relação de uma criança com aquela pessoa que cuida, abraça, alimenta, escuta e lhe dá carinho, há uma possibilidade muito grande de que ela projete sentimentos positivos sobre tal pessoa, enfim, que goste dessa pessoa e que esta se torne um valor para ela. Pelo contrário, se a pessoa que cuida dela o faz de maneira ríspida, violenta, sem afeto, é provável que não seja alvo de projeções afetivas positivas.

Pequenas ações diárias de cuidados e afeto podem construir um ambiente em que seja mais provável o exercício dessas projeções afetivas positivas. Uma educação em valores pode se beneficiar de discursos, mas somente discursos não vão resolver a questão. A construção de projeções de sentimentos positivos se dá pela organização de vivências e ações cotidianas.

O isolamento social é fonte de grandes problemas dentro da família³⁵. Para combatê-lo, é estratégica a manutenção de rituais de convivência familiares, isto é, de vivências

QUADRO 13.1 Diminuindo a violência

A violência familiar (doméstica) pode ser combatida e prevenida por meio de atividades socioeducativas com agentes de saúde. Para isso, é importante compreender melhor como se dá a violência doméstica, como se pode melhor identificá-la e escolher as estratégias de intervenção mais eficazes.

O projeto de extensão Conhecer, capacitar e prevenir: uma proposta de enfrentamento da violência familiar contra crianças e adolescentes no município de Ponta Grossa – PR³² capacita os agentes comunitários de saúde sobre a violência doméstica e o estatuto da criança e do adolescente. Os objetivos específicos do projeto são: contribuir com a diminuição dos índices de violência; possibilitar a reflexão sobre uma nova cultura de valorização da infância e adolescência; e contribuir para a construção de uma sociedade mais tolerante baseada na cultura da paz³³.

O projeto desenvolve atividades de caráter socioeducativo, promovendo a identificação, a notificação e a prevenção da violência familiar, bem como a denúncia nos casos detectados pelos agentes. Esse projeto possui duas áreas principais de atuação: 1) a “intervenção social” e 2) a “produção de conhecimento”. Com relação à intervenção social, o projeto trabalha diretamente com palestras, capacitações e oficinas, promovendo troca de conhecimentos e experiências entre profissionais da área da infância e da adolescência e as diversas questões sociais que permeiam a realidade das famílias brasileiras. Ele também assessora os Conselhos Tutelares e os Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente dos municípios da região dos Campos Gerais e demais entidades, para a reflexão sobre alternativas de trabalhos com famílias e com crianças e adolescentes. Com relação à produção de conhecimento, o projeto organiza grupos de estudos, seminários, pesquisas e produção acadêmica para contribuir com o debate sobre o tema.

As atribuições do agente comunitário de saúde incluem o atendimento aos indivíduos e famílias, a intervenção para prevenção de agravos ou para o monitoramento de grupos ou de problemas específicos e também para a inserção da saúde no contexto geral de vida, no sentido de organização da comunidade, de transformação e melhoria na qualidade de vida dos indivíduos. A metodologia que norteia o projeto de extensão é constituída pelo trinômio “conhecer – capacitar – prevenir”. Nesse sentido, o trinômio possibilita: a construção coletiva de conhecimento entre a equipe executora do projeto e a população atingida; a capacitação junto aos profissionais que atuam diretamente com crianças, adolescentes e profissionais das Equipes da Saúde da Família; bem como a “ação preventiva” em instituições que atendam esta população.

familiares, como estabelecer o domingo como dia de reunião do grupo familiar com a família extensa. O estabelecimento de vivências regulares é importante para o fortalecimento das relações afetivas e de cooperação entre as famílias, pois ela proporciona maior sensibilização ao sofrimento dos familiares³⁶. A criação de vivências não é garantia de nada, mas pode abrir espaço para que os indivíduos possam resgatar sua afetividade e humanidade³⁷ por meio de uma troca mais intensa com as pessoas que estão mais próximas.

Pequenas ações diárias de cuidados e afeto podem construir um ambiente em que seja mais provável o exercício dessas projeções positivas de afetividade.

QUADRO 13.2 Melhoria da relação família-escola

O projeto Pais e Paz na Escola é um projeto de iniciativa de uma única escola localizada em Tocantins. Esse projeto conta com a parceria dos pais e de outros colaboradores (Governo do Estado de Tocantins, universidade e outros), cujo objetivo principal é prevenir a violência dentro e fora da escola. Para isso, a escola capacita a família com o intuito de torná-la uma forte aliada na identificação das necessidades reais do aluno. Dessa forma, a escola visa a cultivar a autodisciplina, as relações interpessoais e o fortalecimento da relação família-escola³⁹.

Além disso, aquelas famílias que participam mais ativamente das atividades escolares (ajudando a amenizar a escassez de servidores) tem, em contrapartida, uma cesta básica doada por alguns dos parceiros do projeto. Por meio da parceria escola-universidade são desenvolvidas ações com as famílias, com o objetivo de identificar situações de conflito e desagregação familiar.

Essas ações já renderam aumento da frequência dos pais nas reuniões escolares, redução das taxas de abandono e repetência, satisfação da comunidade com a escola, diminuição da evasão etc.⁴⁰ A qualidade da educação depende por caminhos menos óbvios dos valores formados com a ajuda de todos. Os resultados práticos da criação de alteridade entre pais e famílias se revertem em processos escolares mais eficazes e no melhor desempenho dos alunos.

Para que a criação de oportunidades em que vivências positivas possam acontecer, talvez seja preciso reorganizar dentro das famílias os tempos e espaços em que a vida acontece. A convivência cotidiana precisa ser nutrida. No entanto, seria um equívoco pensar que tais processos são garantidos, pois eles podem sofrer uma série de revezes e contingências. Podemos conseguir com vivências e ações um aumento da probabilidade de que essas projeções afetivas sejam estimuladas no ambiente familiar. De outra forma, pode-se dizer que as políticas com as famílias devem oferecer suporte a elas para que seus membros se sintam mais capazes de estimular o diálogo, criticidade, escuta ativa e respeito mútuo³⁸.

Mas as práticas parentais podem ir muito além do que acontece na relação com as escolas. Elas podem incluir ações, técnicas e métodos específicos usados para ensinar um determinado valor ou chamar a atenção das crianças para adotar ou corrigir certas atitudes e comportamentos. Se a meta dos pais, por exemplo, é transmitir aos seus filhos a importância do bom desempenho escolar, a prática parental apropriada é acompanhar seus filhos na realização das tarefas escolares em casa.

Se o propósito é desenvolver a autoestima dos filhos, as práticas parentais devem contemplar atividades dos pais com os filhos, mostrando por meio dela maior interesse pelo bem-estar deles.

As práticas parentais podem desenvolver qualidades nas crianças, como, por exemplo, o não egoísmo, ao incentivá-las a emprestarem seus brinquedos, ou o bom comportamento à mesa, ou ao uso de expressões como “por favor” na interação com os demais. Os impactos das práticas parentais podem inclusive ser bem mais amplos, influenciando o desempenho acadêmico, independência, cooperação e empatia social⁴¹. Entretanto, assim como existem práticas parentais positivas, que facilitam a adoção de normas convencionadas na sociedade e comportamentos pró-sociais, também há casos em que são exercidas “práticas parentais negativas”, que podem prejudicar o aprendizado de valores e conduzir a comportamentos antissociais nas crianças e adolescentes, como o vandalismo, brigas de rua, fuga de casa, evasão escolar ou agressividade.

PRÁTICAS PARENTAIS NEGATIVAS

As principais práticas parentais negativas que levam ao desenvolvimento de comportamentos

antissociais nas crianças e adolescentes são: a negligência, o abuso físico e psicológico, a disciplina relaxada, a punição inconsistente, a monitoria estressante e a comunicação negativa.

- A negligência é a atitude parental de omissão, falta de atenção na criança, despreocupação, descaso, ausência e falta de afeto. Estudos⁴² demonstram que este tipo de prática na socialização das crianças leva ao desenvolvimento de comportamentos antissociais e conflitos com a lei, entre adolescentes. A negligência materna também é a associada a problemas de compreensão e de atenção dos seus filhos⁴³.

- Os maus-tratos físicos podem ser aplicados em distintas intensidades, em diferentes partes do corpo e com distintos instrumentos. É muito provável que se obtenha resultados opostos aos procurados, quando os pais utilizam essa medida de correção, aprofundando ainda mais o comportamento inapropriado. Os maus-tratos psicológicos, como insultos, humilhações e desprezo, também prejudicam o desenvolvimento psicológico e social do sujeito.

- A disciplina relaxada consiste na prática dos pais em colocar regras aos filhos e não fazê-las cumprir, bem como deixar de impor limites e evitar correções diante comportamentos inadequados. Essa prática negativa pode produzir na criança três atitudes: associação de que as regras são feitas para não serem cumpridas, desrespeito à autoridade e manipulação emocional das situações para não acatar as regras.

- A punição inconsistente se dá quando os pais têm atitudes diferentes frente a situações semelhantes, agindo conforme seu estado de ânimo, exagerando em algumas ocasiões e ignorando em outras os comportamentos inadequados dos filhos. Alguns pais aprovam que os filhos respondam agressivamente contra uma ofensa de alguém, mas em outras ocasiões desaprovam. Outro exemplo é em relação à mentira, pois ao mesmo tempo em que alguns pais procuram incentivar que os filhos não mintam, eles mesmos o fazem algumas vezes

julgando ser “uma mentirinha de nada”. Esse tipo de prática faz com que a criança cresça com dificuldades de discernir o certo do errado, sem compreender a essência do valor ou a norma e atuando conforme as situações. A punição inconsistente também pode facilitar a baixa autoestima, pois os pais em algumas ocasiões tendem a omitir os comportamentos inapropriados dos filhos e, em outras, descarregam tensões externas sobre eles.

- A monitoria negativa consiste no controle estressante e excessivo dos filhos, exagerada vigia e repetição das instruções. Os pais tendem a invadir a privacidade e a manipular emocionalmente os filhos. Adolescentes cujos pais praticam a monitoria negativa não conseguem desenvolver plenamente o autodirecionamento e a autonomia, são inseguros, dependentes dos pais e propensos a cometer atos escondidos e a mentir⁴⁴. Uma supervisão estressante, como, por exemplo, em tarefas de limpeza e ordem, ainda que não seja percebida pelos pais como negativa, pode criar um ambiente hostil, que induz os jovens a sair de casa e a manter maior convivência com pares desviantes. A monitoria negativa também propicia o desenvolvimento de comportamentos agressivos e, quando a mãe exerce este tipo de prática, conduz a comportamentos internalizantes, como a ansiedade e a depressão⁴⁵.

- A comunicação negativa entre pais e filhos é baseada na ameaça, com gritos, xingamentos, excesso de críticas, insultos e ironias. Este tipo de prática gera um ambiente de desconfiança e de insegurança nos filhos⁴⁶.

Como podemos separar o mundo “privado” do mundo “público”, quando o que acontece nas famílias molda tanto a sociedade na qual vivemos quanto a agenda nacional de prioridades? Uma abordagem que focaliza os valores resgata a importância de uma visão sistêmica para a solução de problemas complexos, destacando não somente sua integração, mas a simplicidade das ações que os compõe.

RECADO AOS PAIS

Grande povo brasileiro,
Para os pais mando um recado:
Na pesquisa do PNUD
É que ele foi baseado
- Chega em forma de cordel
Pra ser bem interpretado.

A família é importante
Por ser ponto de partida
Na construção dos valores
Que marcam a nossa vida.
Deve ser rede de afeto
Em todo instante da vida.

Nos momentos mais difíceis
Quando a gente está doente
Ou precisa trabalhar
Mesmo ardendo em febre quente
Sempre é bom poder contar
Com a ajuda de um parente.

Pra dar um futuro aos filhos
Com saúde, inteligência,
Não é preciso que os pais
Usem de clarividência:
Pelo exemplo é que se mostra
Como é bom ter consciência.

O pai e a mãe dão exemplo
Dividindo os afazeres;
Se houver respeito e carinho,
Tarefas viram prazeres:
É bom perceber que, juntos,
Vocês cumprem seus deveres.

Criança aprende na escola,
Mas também aprende em casa.
Está sempre atenta a tudo,
Em atenção ela arrasa
- Como vai ser pontual
Se o seu pai sempre se atrasa?

Apoiar o filho sempre
Nos trabalhos escolares,
Valorizando os acertos
Com atenção nos olhares,
É um gesto simples que cria
Harmonia em nossos lares.

Comportar-se bem à mesa
Saber dizer "por favor"
- Se o seu filho aprende isso,
Vá ele pra onde for,
Vai causar boa impressão
E mostrar o seu valor.

Pais e mães, fundamental
Na educação em família
É deixar claro que o filho
Tem deveres como a filha:
Pode arrumar o seu quarto
E cuidar bem da mobília.

Conheço muito menino
Que até mesmo louça lava.
Não sei se vocês sabiam,
Mas Lampião costurava
E era mesmo bem vaidoso
- Dele ninguém duvidava!

Não vá dizer pro menino
Não chorar de forma alguma
- Quem nunca sofreu na vida?
Chorando a gente se apruma.
Mostrar a sua emoção
Não é vergonha nenhuma!

Menina, por outro lado,
Também pode jogar bola,
Minha filha, por exemplo,
Sempre que chega da escola
Faz a lição, vai pro campo
E às vezes até se esfolá!

O respeito entre os irmãos,
Tratados com igualdade,
Deve ser incentivado
Independente da idade
Compartilhando os brinquedos
E a responsabilidade.

Quando os pais são permissivos
Deixando o filho à vontade
Ele cria autonomia
Ganha total liberdade
Mas vira individualista
E arrogante, com a idade.

Há mil jeitos de ser pai
Pai também tem que aprender
A dizer às vezes: "Não"
Pro filho reconhecer
Que nem tudo que ele quer
Se pode ou deve fazer.

Se os pais são autoritários
E dão ordens toda hora
Os filhos ficam com medo
Confiança vai embora
Criam mil ressentimentos
Que nem sabem pôr pra fora.

E se o pai é negligente
Com o filho não se importa
O menino fica triste
Nada na vida o conforta
E às vezes essa atitude
Para as drogas abre a porta.

O melhor caminho mesmo
É ser participativo,
Mostrar afetividade,
Estímulo positivo
Assim o menino cresce
Confiante, bom e ativo.

Dentro e fora da família
Faz bem mal a violência
Pois além de criar traumas
É uma triste experiência
A vida em família é boa
Quando é boa a convivência.

Simplesmente almoçar junto
Já é bem interessante
Pois o tempo de convívio
É por demais importante
Ver um pai ouvindo o filho
E sempre gratificante.

Outra boa sugestão
(quando digo, ninguém vaia)
Arrumar toalha e cesta
Sem deixar que nada caia
E fazer um piquenique
Seja no campo ou na praia

Coisas que alegram a alma
De um pai e de uma criança:
Andar com os pés na terra
Brincar de ciranda e dança
- e em roda de cantoria
A gente nunca se cansa.

Jogar bola até parece
Uma diversão à toa
Mas vivência em grupo ajuda
A formar uma pessoa
Pai e filho criam laços
Nessa brincadeira boa.

Terminando este recado
Deixo aqui um grande abraço
Aos pais que dão bons exemplos
Dizendo: "Faça o que eu faço"
Por fim, a grande verdade:
Amar não tira pedaço!

PRÁTICAS PARENTAIS POSITIVAS

Entre as práticas parentais positivas que favorecem o aprendizado dos valores de vida e dos comportamentos pró-sociais, encontram-se a monitoria positiva, o comportamento moral, as expressões afetivas, o diálogo ou a comunicação positiva, entre outros.

- A monitoria positiva consiste na supervisão adequada dos filhos, no conhecimento das suas amizades, no local onde se encontram e em suas atividades. Esta monitoria é exercida sem pressão e sem exageros, conjugando boa comunicação e disposição de diálogo entre pais e filhos. Essa prática reduz a possibilidade de comportamentos antissociais nos jovens, produz maior apego familiar e maior motivação para comportamentos pró-sociais. A prática da monitoria positiva inclui a demonstração de carinho e apoio diante algum desafio. Estudos⁴⁷ confirmam que a monitoria positiva por parte da mãe facilita a sociabilidade das crianças.

- O comportamento moral ensina determinados valores e normas a partir da própria prática dos pais. Trata-se da “modelagem parental” para que a criança possa se identificar com os comportamentos dos pais. Entre os componentes que integram o comportamento moral estão o sentimento de culpa e de vergonha por ter cometido uma ação ou atitude inadequada, práticas que demonstram generosidade, justiça, compaixão, honestidade, empatia pelas pessoas e ausência de práticas antissociais. Dessa forma, pelo próprio comportamento dos pais, cria-se um ambiente favorável para o aprendizado de valores, sendo possível refletir com a criança a importância de se colocar no lugar dos outros e das consequências das ações.

- Expressões afetivas permitem a comunicação de sentimentos entre pais e filhos, as quais ajudam a estabelecer um relacionamento saudável de orgulho e de valorização da pessoa, o que contribui para o desenvolvimento da autoestima em crianças e adolescentes⁴⁸. Em um levantamento das opiniões dos jovens⁴⁹ sobre os

pontos positivos e negativos do relacionamento com seus pais, destacaram-se como mais importantes o diálogo e os aspectos afetivos, como o amor, a amizade, o carinho, a compreensão e a dedicação. Esses aspectos foram também considerados importantes como fatores que protegem os jovens do uso de drogas. É interessante notar que esses aspectos predominaram acima de questões valorativas como a honestidade, respeito e lealdade com os pais. Isso permite inferir que estilos e práticas parentais são mais importantes do que o conteúdo particular dos valores transmitidos.

- O diálogo ou a comunicação positiva consiste na troca de explicações pacíficas e no esclarecimento de dúvidas e de expressões de sentimentos e pensamentos, que incentivam um clima de confiança no qual os filhos se sentem à vontade para conversar sobre diferentes temas, inclusive sobre assuntos muito pessoais. Por meio do diálogo, é possível a aproximação, a intimidade e um relacionamento familiar de qualidade, além de ser importante na redução de comportamentos inapropriados entre jovens⁵⁰. O diálogo é importante em todas as etapas de crescimento dos filhos, porém, na adolescência se faz muito mais necessário, pois podem surgir possíveis conflitos entre as concepções dos pais e a dos jovens, o que gera tensões. Questões como a iniciação precoce da vida sexual, o uso de substâncias psicoativas e outros comportamentos considerados de risco fazem parte desse universo. A interação entre pais e crianças, o envolvimento dos pais nas atividades dos filhos, conselhos nos momentos difíceis, assim como práticas de apoio e incentivos facilitam a construção da autoestima.

- O reforço consiste no retorno avaliativo positivo dos pais aos filhos, como elogios ou demonstrações de alegria quando a criança ou o adolescente alcança um bom resultado ou comporta-se bem. O reforço e a percepção dos bons resultados é muito importante para o desenvolvimento da autoestima⁵¹. Em contraste,

a falta do reforço positivo pode contribuir para a depressão⁵².

- A disciplina adequada é outra prática muito importante no processo de socialização de valores e, dependendo de como se dá, pode fazer com que a criança ou adolescente assimile os padrões sociais e comporte-se de forma adequada por iniciativa própria. Os métodos de disciplina podem conter diferentes ênfases: i) direcionada à afetividade, em que a correção implica a retirada da liberdade, o isolamento e retirada de elogios; ii) orientada aos objetos, focalizando a privação de objetos e privilégios; e iii) orientação aos outros, chamando a atenção sobre os impactos de atitudes e comportamentos errados sobre outras pessoas, além de si mesmo. Segundo as evidências, os métodos de disciplina focalizados na afetividade (i), assim como nos impactos sobre os outros (iii), desenvolvem maior consciência dos atos do que aqueles destacados na privação de objetos e privilégios (ii)⁵³.

Existe maior probabilidade de sucesso na socialização de valores quando o tipo de disciplina usada é não coercitiva e se utilizam explicações apropriadas sobre algum comportamento inadequado. As explicações e o diálogo levam as crianças e adolescentes a comportarem-se adequadamente sem a companhia dos pais e permite que desenvolvam aspectos cognitivos, fazendo com que a criança tenha noção do impacto de suas ações sobre si e os outros.

Um método não deve ser usado indistintamente para todas as situações ou para todos os indivíduos, uma vez que se corre o risco de se praticar um método de disciplina muito rigoroso e punitivo para erros menos graves ou, ao contrário, ter uma disciplina relaxada para um comportamento inadequado grave. Portanto, os métodos de disciplina podem ser mais efetivos com respeito à socialização de valores quando são considerados os seguintes aspectos:

- Natureza do erro: um tipo de erro pode ser relacionado a transgressões morais, ou seja, envolvem direitos e bem-estar dos outros, como

mentira, roubo, agressão. Outro tipo de erro diz respeito à violação de certas convenções, regras e normas sociais, como ajudar e compartilhar. É importante que a ação disciplinadora esteja de acordo com a natureza do erro, uma vez que a disciplina é mais efetiva para mudar comportamentos e atitudes quando crianças e adolescentes a percebem como apropriada ao erro cometido. Segundo algumas pesquisas⁵⁴, as crianças são mais dispostas a assimilar uma correção mais justa no caso de transgressões morais do que por falhas a normas sociais. Ou seja, as crianças têm um melhor entendimento das consequências de comportamentos antissociais quando uma disciplina mostra uma orientação dos impactos sobre os outros.

- Devem-se considerar também as características da criança, qualidade da agência, sexo e estado de desenvolvimento. Cada método de disciplina usado deve ter em conta a habilidade de agência que a criança desenvolve e que lhe permite interpretar as práticas exercidas por seus pais. Isso implica características específicas da criança, como temperamento, humor, idade e mudança de emoções.

As PPPs são políticas de valor que envolvem as famílias como parte da solução dos problemas da violência e da qualidade da educação. Elas colocam as famílias em uma posição de destaque na formulação de políticas educacionais e contra a violência (seja ela doméstica ou social). A construção de um país se inicia dentro de casa.

POLÍTICAS DE VALOR COM AS ESCOLAS

As políticas escolares não podem ser pensadas apenas dentro do ambiente escolar, como argumentado acima. Mas isso não tira a importância central do ambiente escolar como espaço público e de convivência, no qual políticas públicas com professores, pais, alunos, diretores e comunidades (isto é, políticas públicas com o

cidadão) são estratégicas.

O objetivo maior de políticas de valores deve ser a melhoria da convivência escolar. Com isso acredita-se, com base na evidência discutida na Parte 2 deste relatório, que se possa melhorar a funcionalidade do ambiente escolar levando a uma melhoria da qualidade do aprendizado. Os mecanismos pelos quais esse processo se desenvolve passam por; maior engajamento moral de pais, professores e diretores; obrigam que a escola seja repensada como espaço de convivência; e estimulam a formação de valores públicos e de vida que façam da experiência escolar não somente um mecanismo para a criação de oportunidades iguais na vida (e portanto, para a justiça social), mas para a realização do que há de melhor no ser humano⁵⁵.

Um projeto de formação de valores é essencial na pré-escola, mas não é menos importante para os jovens. Não existe apenas um conceito do que é ser jovem, mas de modo geral os jovens relacionam essa etapa da vida com ideias de liberdade, força de expressão, mudança, diversão e trabalho⁵⁶. Essas ideias, ou valores, são muito difíceis de serem vividas na escola, pois muitas vezes na concepção dos jovens os professores são

aqueles que mandam, são os “donos da verdade”. Portanto, não adianta questionar, debater, pois no final os professores são sempre têm razão. Assim, de acordo com os adolescentes, só resta uma manifestação às avessas. Pode haver uma resistência a determinadas aulas e/ou a professores, e isso pode ser traduzido em conversas excessivas, nas burlas às regras, no “eu finjo que aprendo e ele finge que dá aula”. Os alunos podem sentir necessidade de mostrar para os seus colegas descompromisso com a instituição escolar como forma de serem reconhecidos por seus pares por desafiarem a autoridade⁵⁷.

Quando a escola consegue construir um ambiente de liberdade de ideias, de expressão e de diálogo é possível estimular um meio crítico, que é fundamental para que os jovens não procurem outras vias de expressão de seu protagonismo com a naturalização dos problemas vividos na escola. Claro, essa é uma tarefa difícil de ser implementada, mas fica princípio de que é importante que a escola seja um espaço de liberdade para os jovens. Liberdade aqui está longe de significar permissividade, mas de um espaço organizado de discussões, diálogos e troca franca de visões de mundo entre alunos e professores.

QUADRO 13.2 O aluno como indivíduo

Em Sapiranga, Rio Grande Sul, A Escola C. M. E. Dr. Décio Gomes Pereira, mais conhecida por Carandiru, tornou-se um reduto de violência que assustou por um longo período toda a comunidade, os professores e os próprios alunos. O resultado de tal reputação rendeu à escola a falta de professores estimulados e de alunos interessados⁵⁸.

Ao notarem a conotação extremamente negativa que a escola ganhou durante os anos, os administradores decidiram tomar uma atitude para mudar a situação da escola na comunidade. Dessa forma, implantaram um projeto conhecido como Uma Escola Especial, que mudou a fundamentação didático-pedagógica da instituição escolar, pautando-a em princípios construtivistas, no qual o aluno é considerado, no meio escolar, com sua própria bagagem cultural.

A ideia dessa atuação é atender os alunos de forma individual, respeitando suas diferenças, para assim desenvolver suas habilidades e competências da melhor maneira possível. Para isso, a escola passou a oferecer várias atividades (coral, banda, teatro, dança, capoeira, xadrez, vôlei, handebol etc.) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Sapiranga. Hoje, o resultado do projeto é reconhecido pela diminuição da violência na escola e, conseqüentemente, na comunidade. Além disso, a participação dos pais também se tornou constante, seja por meio de reuniões ou por atividades recreativas, como o dia da família.

A educação necessária ao Brasil do século XXI: pagar as dívidas do passado, sem deixar de investir nos desafios do presente

Uma imagem simples traduz a distância e o atraso que a educação brasileira mantém ainda hoje do que é necessário para fazermos frente ao século XXI: se um médico, que se formou e trabalhou nos padrões do século XX, entrasse numa sala de cirurgia em 2010, teria grandes dificuldades em exercer sua profissão⁵⁹. O mesmo não aconteceria se esse profissional fosse um professor. Ao entrar hoje na sala de aula da maioria das escolas públicas no Brasil, o professor do século passado encontraria uma situação praticamente igual.

Os alunos sentados em filas, nos cinquenta centímetros quadrados que lhes cabem; o professor na frente, usando mais de um terço da aula para controlar a disciplina e cumprir tarefas burocráticas. As aulas de matemática ou língua portuguesa, que são a centralidade do currículo escolar, insuficientes para levar os alunos a aprender o que é preciso para a idade em que estão; nenhum componente curricular – nem mesmo as aulas de arte ou esporte – efetivamente trabalhando criatividade, corporeidade e valores. A biblioteca, o pátio, as escadarias, os corredores, os banheiros e o entorno da escola ainda seriam espaços alheios ao currículo e propícios ao desrespeito entre alunos, professores e funcionários. As dificuldades de aprendizagem e os episódios cotidianos de violência ainda estariam atribuídos apenas à pobreza, desestruturação familiar ou às patologias mentais da infância e crises da juventude. As políticas educacionais ainda focalizadas em combater ou administrar a pobreza, por meio de “uma pobre educação pobre para os pobres mais pobres”⁶⁰.

Para avançar nesse cenário precisamos nos dedicar a fazer as perguntas certas: “Que país queremos construir por meio da educação?” ou “Que criança e jovem queremos formar para que nosso país dê certo como nação?”, ou “Como a escola pode formar pessoas para a vida, em especial, os filhos dos mais pobres?”. A resposta a essas perguntas começou a ser dada no século passado nos países que deram certo: ampliar o acesso e a permanência na escola, sem descuidar do sucesso na aprendizagem cognitiva. Mas o século XXI exige mais do que isso: é preciso que a escola seja, também, um espaço para aprender a ser, conviver e fazer.

Partindo dessa chave de compreensão, o Instituto Ayrton Senna – organização brasileira dedicada à construção de conhecimentos e soluções educacionais que respondam ao desafio de promover o desenvolvimento humano – vem trabalhando com redes de ensino, de modo a fortalecer o protagonismo de suas escolas, em especial dos jovens estudantes, para responder a essas questões. A visão de educação que o Instituto Ayrton Senna propõe é a de uma educação que responda ao mesmo tempo a dois desafios: ensinar as habilidades e competências para ler, escrever, calcular e resolver problemas – algo que a escola pública no Brasil ainda não foi capaz de fazer – e, ao mesmo tempo, ensinar a ser, conviver, produzir e aprender ao longo da vida – algo que a escola pública no Brasil não pode mais se furtar a fazer.

Um dos programas educacionais desenvolvidos pelo instituto com esse enfoque – o programa SuperAção Jovem – está voltado à juventude e à formação para valores na escola. Se pensarmos do ponto de vista dos jovens, as demandas do século XXI impactam de forma decisiva as formas de ser, conviver, aprender e trabalhar. A atual geração de jovens terá que viver e trabalhar enfrentando exigências deste século, porém tendo recebido uma formação escolar moldada no século que passou. É urgente construir as pontes que aproximam a escola das escolhas que os jovens farão na vida. Uma escola capaz de prepará-los para um mundo que exige pessoas mais capazes de fazer escolhas e tomar decisões com autonomia, que requer cidadãos mais capazes de conviver com a diversidade e de participar de questões relacionadas ao bem comum: profissionais criativos e empreendedores para atuar num novo e incerto mundo do trabalho em que o emprego não é mais o ponto de chegada para todos.

O SuperAção prepara a escola para ver o jovem que está por traz do aluno e para tratá-lo como solução, e não como problema. Isso se traduz em, por um lado, formar o professor para mudar pontos de vista e práticas ultrapassadas, usando metodologias centradas no aluno, no trabalho em equipe e na educação por projetos; e, por outro lado, convidar o jovem a ser o protagonista de sua educação, assumindo como seus os problemas que estão ao seu redor e agindo

concretamente para melhorar seu aprendizado. Essa “virada” de papéis em que professores e alunos passam a agir como solução não se faz sem a **educação para valores**.

Nas aulas, oficinas ou atividades escolares que trabalham com essa proposta, os alunos são levados a aprender os conteúdos escolares, tendo como base o respeito ao professor, aos colegas, a si mesmos e, sobretudo, ao conhecimento. Suas batalhas cotidianas para aprender são realizadas em times de trabalho em que cada um é responsável pelo seu aprendizado e pelo do colega, em que todos se empenham para que ninguém fique para trás, em que a tarefa é resolver, por si mesmos e com o apoio uns dos outros, os problemas de aprendizagem e também os de convívio. Nas aulas, seja de matemática, língua portuguesa ou outro conteúdo, o desafio é usar o conhecimento para resolver problemas de interesse dos jovens e relevantes para escola ou a comunidade – tais como a defesa das culturas juvenis; o enriquecimento da merenda escolar; o apoio aos colegas que não conhecem o prazer pela leitura; a ajuda aos pais desempregados na busca de uma colocação; a luta pela despoluição do rio que atravessa a cidade; o apoio aos alunos com baixo desempenho nas provas; a reativação da biblioteca fechada para os estudantes; a socialização de crianças e idosos abrigados etc. Cada um desses problemas abraçados pelos times de jovens é pesquisado e transformado em projetos, que são colocados em prática, executados e avaliados por eles mesmos, com o apoio – mas não a liderança – dos professores.

Os “heróis” dessas batalhas cotidianas são eles próprios: o adolescente que identificou e enfrentou o “vilão” que o impedia de aprender ler: a vergonha de se expor diante dos colegas; a estudante que nunca havia pensado o quanto seus problemas eram pequenos diante dos “avós” esquecidos no asilo; o “bagunceiro” que se descobriu capaz de liderar uma equipe para fazer um jornal na escola; o grupo de meninas que assumiu e superou o preconceito com a colega que se vestia mal; o jovem tímido e apático que aprendeu a trabalhar em grupo e encontrou vontade de sobra para escrever um livro sobre os pontos turísticos de sua cidade. Sem falar naqueles estudantes que dificilmente se encaixam nas aulas tradicionais e que encontram nesse tipo de educação o espaço tão necessário para perceber e enfrentar problemas como a preguiça de ler e estudar ou o porquê de serem avessos à matemática ou, ainda, a descrença que sentem nos estudos, no futuro e no que esperam de si mesmos.

Se o responsável por assumir e resolver os problemas é cada aluno e cada time, os resultados são de toda a escola e, mais, de redes de ensino inteiras. Em 2005, o SuperAção Jovem foi utilizado pela rede de ensino do Estado de São Paulo – o mais rico e populoso do país – para ajudar a combater a violência nas escolas: nas duas mil escolas que utilizaram essa solução educacional, as ocorrências de violência, como a ameaça a professores, alunos e funcionários, caíram em até 47%. Em 2006, uma pesquisa liderada pelo Unicef constatou que os jovens formados pelo SuperAção, quando comparados aos jovens brasileiros, desenvolvem 40% mais capacidade de compreender e de participar da solução dos problemas que os afetam; leem três vezes mais no tempo livre; usam quatro vezes mais a internet para fins educativos; ingressam no mercado de trabalho formal numa proporção duas vezes maior. Em 2007 e 2008, aplicado à rede de escolas de tempo integral e em redes municipais, com a finalidade de aproximar adolescentes da leitura, o programa não só aumentou em quatro vezes a média de leitura por vontade própria, em relação à média nacional, como também elevou os índices de alfabetismo pleno entre os estudantes, numa proporção de 50%, segundo avaliação do Instituto Paulo Montenegro, a partir do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (escala INAF). Em 2010, essa solução educacional vem sendo utilizada, também, para ampliar e qualificar o uso de salas de leitura por jovens nas escolas públicas. Os resultados de processo já indicam que, em apenas dois meses, dobrou o número de alunos usuário da biblioteca, em especial, aqueles sem hábito de leitura e com dificuldades de compreensão leitora.

Em dez anos, o SuperAção Jovem já beneficiou 1,373 milhão de adolescentes e jovens em escolas e redes de ensino de todas as regiões brasileiras. Atualmente, o programa é desenvolvido em parceria com as redes de ensino do Estado de São Paulo, do Distrito Federal, de Itatiba, de São Roque e de Bebedouro, em aliança com empresas, como o LIDE-Educação, a Copersucar e a Nívea.

QUADRO 13.4 Espaços Abertos

A abertura dos espaços escolares, promovida pela Unesco no ano de 2000, durante as comemorações do Ano Internacional da Cultura de Paz, estimulou a formação de espaços públicos em que as novas relações e valores puderam ser gerados pela criação de vivências e práticas que trouxeram juntas escolas e comunidades⁶². Essas vivências foram fomentadas por atividades de esporte, cultura, lazer, inclusão digital e preparação para o trabalho (em oficinas de teatro, música, dança etc.). Desse modo, permitiu aos jovens que encontrassem um espaço de expressão e canalização de energias que não fossem pela violência. Partindo de uma ideia simples, a de abrir as escolas no final de semana para a comunidade, estruturou-se uma rede de materiais que promovem valores, tais como generosidade, paz, respeito, compreensão, solidariedade, por meio de jogos, dinâmicas de grupo, música, teatro, filmes, artes manuais e até mesmo da culinária.

Essa experiência orientou posteriormente a política de Escolas Abertas, do Ministério da Educação, mostrando como a sinergia e transversalidade da mobilização de atores e parcerias entre o governo e comunidades pode estimular espaços e valores públicos, essenciais à democracia e a uma vida com justiça social e paz.

QUADRO 13.5 Esporte para o respeito

Em relação à promoção do espaço público e da ideia de público, podemos tomar o exemplo da experiência Projeto Pequeno Cidadão, uma experiência da Escolinha de Futebol Ataliba Rodrigues – Sociedade Négo Foot Ball Club – São Sebastião Mártir, localizada em Venâncio Aires, Rio Grande do Sul. A partir do esporte, promove a interação das famílias, e semanalmente são trabalhados os valores que priorizam a interação, baseados no respeito mútuo. A ideia de valorização do ambiente da escola é importante nessa perspectiva de trabalho para a promoção de valores básicos necessários para a convivência em grupo. O conflito não é ignorado nesta perspectiva, mas existe uma positividade de que a convivência em parceria com os outros é necessária e deve ser promovida.

A experiência da Liga Desportiva Cultural Africapoeira de Araguari (Minas Gerais) mostra como a capoeira pode ser usada na promoção de valores, na configuração de identidades positivas, na observância de disciplina e no estímulo à tradição cultural. Dentro das regras da capoeira, o berimbau, que determina não somente o ritmo, mas o tipo de interação entre as pessoas que jogam a capoeira, é tocado pelo membro mais antigo. Para jogar, é preciso seguir as regras e respeitar o outro. O diálogo é estabelecido sem o uso das palavras, gerando o sentimento de pertencimento ao grupo. Os valores são praticados pelas regras e hábitos, como a pontualidade, higiene etc., que são estimulados.

Em uma oficina realizada pela equipe do Relatório de Desenvolvimento Humano em São Paulo no dia 3 de novembro de 2009, em parceria com a Rede Nacional de Esporte pela Mudança Social, foi perguntado aos participantes qual o valor que o esporte mais promove. Conforme pode ser visto no gráfico abaixo, 41,67% das pessoas respondeu “respeito”, seguido de “cooperação” (8,33%) e “disciplina” (8,33%).

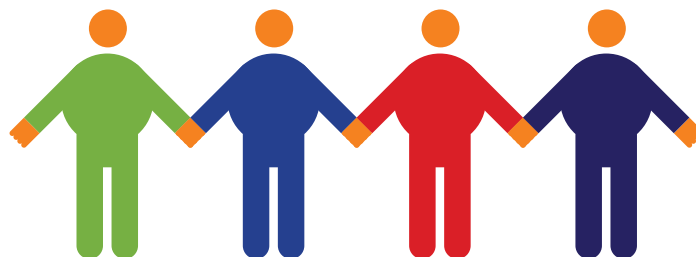
O primeiro passo para a construção dessa liberdade nas escolas é o envolvimento dos jovens na formulação de atividades e projetos. Para tal é preciso que os jovens sejam reconhecidos em sua individualidade, o que pode ser tão simples quanto alunos e professores conhecerem seus respectivos nomes⁶¹. Para tornar o espaço escolar atraente é preciso primeiro reconhecer a existência de professores e alunos naquele espaço. Uma política simples de construção de valores na escola é fazer com que os professores falem o nome de seus alunos na chamada. Essa é uma política muito concreta e simples de humanização das escolas e pode ajudar muito na formação da individualidade das crianças e jovens.

Valores são formados por ações, por vivências, e para isso o esporte tem muito a contribuir pelo fascínio que exerce nos jovens, em parte explicado pelo sentido de realização e oportunidade que oferece. Esporte é ação, e como tal contém uma série de regras que, apesar de implícitas, contribuem para a interiorização de “hábitos de valor”. Um simples jogo de futebol envolve o respeito às regras, aos adversários, aos resultados e a si mesmo. Um jogo envolve a aceitação de que se pode ganhar ou perder e de que o desempenho, de algum modo, está relacionado aos esforços e habilidades de seus participantes. O esporte tem uma grande contribuição para políticas de valor no ambiente escolar, pois é uma linguagem de ações que pode colaborar para a paz nas escolas, ao constituir em si um espaço público que seja trabalhado para a aceitação das diferenças. Mas, para tal, deve-se examinar como o esporte é praticado hoje, muitas vezes como palco de violências, para um modelo de esporte para o respeito.

O diálogo, o discurso e os valores podem ser construídos de maneiras muito distintas. Essa é uma mensagem importante desse relatório. A perspectiva do desenvolvimento humano nos ensina que somos iguais em direitos e em humanidade, mas diferentes em nossas

características, sonhos e individualidades. Por isso não há uma receita de bolo para o incentivo ao diálogo. Em lugar disso, temos que as oportunidades podem ser diversas, mas que a melhoria da convivência é um caminho-chave para um país mais justo e mais humano.

Uma maneira eficaz de implementar o diálogo por meio de práticas pode ser com os Jogos Cooperativos, uma linha de trabalho que aparece na disciplina de Educação Física, mas tem o potencial para ser utilizada em muitas outras disciplinas escolares, de maneira transversal. O princípio dos Jogos Cooperativos é de que jogos são um “estar com o outro”, algo bem próximo do que foi argumentado por este relatório sobre a necessidade de uma nova visão de políticas públicas. A promoção de vivências que ajudem a integração das pessoas e possibilitem uma forma diferente de resolver conflitos pode ser estratégica para a superação de vários problemas identificados de convivência nas escolas brasileiras. Uma mudança de valores que promova a autoestima pessoal e alteridade é chave para a redução da violência cotidiana. Para saber mais sobre Jogos Cooperativos, ver o livro de Carlos Velázquez Callado, Educação para a paz: promovendo valores humanos na escola através da educação física e dos jogos cooperativos de 2004, publicado pela Cooperação Editora e Wak Editora.



Jogos Cooperativos: para jogar uns com os outros e venSer... juntos!!!

Os Jogos Cooperativos surgiram da preocupação com a excessiva valorização que a sociedade moderna atribui à competição. Temos competido em lugares, com pessoas, em momentos que não deveríamos, como se esta fosse a única opção. Ao contrário de ser uma característica única e inerente à espécie humana, a competição e a cooperação são valores culturais, ou seja, são valores e atitudes construídas pela educação formal e informal.

De acordo com Terry Orlick, nós não ensinamos nossas crianças a terem prazer em buscar o conhecimento, nós as ensinamos a se esforçar para conseguir notas altas. Da mesma forma, não as ensinamos a gostar dos esportes, nós as ensinamos a vencer jogos.

A hipervalorização da competição se manifesta nos jogos pela ênfase no resultado numérico e na vitória. Os jogos tornaram-se rígidos e organizados, dando a ilusão de que só existe uma maneira de jogar. Os jogos, em sua maioria, são verdadeiros campos de batalha capazes de eliminar a diversão e a pura alegria de jogar. Estruturados para a eliminação de pessoas e para produzir mais perdedores do que vencedores, muitos jogos tornaram-se espaço para tensão, derrota, ilusão de ser melhor ou pior que alguém e para sentimentos como raiva, medo, frustração, fracasso, rejeição, e animosidade.

Se fizemos um balanço de nossas experiências de jogar, na escola ou fora dela, verificamos que pendem muito para o lado dos Jogos Competitivos. Nem sempre os programas de Educação Física, Esporte ou Recreação dão ênfase a atividades que promovam interações positivas, colaborando para que a competição deixe de ser um comportamento condicionado, oportunizando a percepção e o exercício de outras formas de nos relacionar com as pessoas, com a natureza e com a gente mesmo.

Os Jogos Cooperativos são jogos com uma estrutura alternativa, na qual os participantes jogam com o outro, e não contra o outro. Joga-se para superar desafios e não para derrotar os outros; joga-se para se gostar do jogo e pelo prazer de jogar. São jogos em que o esforço cooperativo é necessário para se atingir um objetivo comum, e não para fins mutuamente exclusivos.

Tomados como um processo, pode-se aprender a considerar o outro, a ter consciência dos seus sentimentos e a operar para interesses mútuos. Estes jogos são estruturados para diminuir a pressão para competir e a necessidade de comportamentos destrutivos, para promover a interação e a participação de todos e deixar aflorar a espontaneidade e a alegria de jogar.

Os Jogos Cooperativos são jogos de compartilhar, unir pessoas, jogos que eliminam o medo do fracasso e que reforçam a confiança em si mesmo e nos outros. Todos podem ganhar e ninguém precisa perder. Dessa forma, os Jogos Cooperativos resultam no envolvimento total, em sentimentos de aceitação e vontade de continuar jogando.

Sintetizando, podemos relacionar os Jogos Cooperativos e os Jogos Competitivos observando suas principais características:

Jogos cooperativos	Jogos competitivos
<i>Visão de que “tem pra todos”</i>	<i>Visão de que “só tem pra um”</i>
<i>Objetivos comuns</i>	<i>Objetivos exclusivos</i>
<i>Ganhar juntos</i>	<i>Ganhar sozinho</i>
<i>Jogar com</i>	<i>Jogar contra</i>
<i>Confiança mútua</i>	<i>Desconfiança/suspeita</i>
<i>Todos fazem parte</i>	<i>Todos à parte</i>
<i>Descontração/atenção</i>	<i>Preocupação/tensão</i>
<i>Solidariedade</i>	<i>Rivalidade</i>
<i>Diversão para todos</i>	<i>Diversão às custas de alguns</i>
<i>A vitória é compartilhada</i>	<i>A vitória é uma ilusão</i>
<i>Vontade de continuar jogando</i>	<i>Pressa pra acabar com o jogo</i>

Em geral, tivemos poucas chances de participar de Jogos Cooperativos de uma forma sistematizada. Por isso é importante desenvolver uma Pedagogia da Cooperação.

Aprendendo a jogar cooperativamente, podemos descobrir inúmeras possibilidades de criar processos facilitadores da participação e inclusão. Por meio da modificação gradativa das regras e estruturas básicas do jogo, podemos criar um clima de aceitação mútua entre os jovens praticantes, incentivando-os a refletir sobre as possibilidades de transformação do jogo, na perspectiva de melhorar a participação, o prazer e a aprendizagem de todos. Além disso, uma Pedagogia da Cooperação pode ajudá-los a dialogar, a decidir em consenso e a praticar as mudanças desejadas.

Exercitando a reflexão criativa, a comunicação sincera e a tomada de decisão por consenso para aprimorar o jogo, as crianças e jovens – e nós, educadores, também – poderão descobrir que têm plenas condições de intervir positivamente na construção, transformação e emancipação de si mesmos e da comunidade onde convivem. Todo tipo de jogo tem uma intenção que ultrapassa os limites do campo e da quadra. Assim, é importante perceber quais valores estão por trás dos jogos e a que tipo de propósitos as atividades estão servindo. Além de conhecer o jogo é preciso reconhecer ao quê e a quem ele serve.

O propósito essencial dos Jogos Cooperativos é colaborar para a construção de um mundo melhor para todos... sem exceções, onde “o importante é competir, o fundamental é cooperar”. Jogando dentro desse estilo cooperativo podemos desfazer a ilusão de sermos separados e isolados uns dos outros e perceber o quanto é bom e importante ser a gente mesmo, respeitar a singularidade e jogar para venSer... juntos!

QUADRO 13.6 Melhoria da convivência nas escolas: incentivando o diálogo

Em pesquisa realizada sobre o cotidiano escolar em uma escola municipal de ensino fundamental de 5ª a 8ª séries em Riachão do Jacuípe, Bahia, a atenção se volta aos problemas do universo escolar sob a perspectiva da educação voltada para a pluralidade sociocultural⁶⁴. A partir da constatação dos tristes dados sobre o desrespeito aos direitos humanos na localidade, em especial situações de risco (exploração sexual, comercial de crianças e adolescentes), estimulam-se ações mitigadoras para a promoção dos direitos humanos⁶⁵.

A perspectiva adotada nessa prática é de uma Educação em Valores Humanos na Contemporaneidade⁶⁶, na qual a escola pública brasileira encontre um espaço para ressignificar seu ambiente formativo. Em um lugar em que tantas violações fazem parte do cotidiano, a discussão e o diálogo sobre os problemas enfrentados para promover os direitos humanos podem fortalecer os vínculos com a criança, a juventude e a comunidade, por meio da educação em valores humanos dialógica, além de qualquer doutrinação ou relativismo. Aprendendo sobre seus direitos e discutindo os empecilhos que os confrontam, crianças e adolescentes podem conviver diariamente em uma perspectiva que os respeitaria como o “outro” (com foco no ambiente escolar), possibilitando-os a considerar sua própria condição, a partir do diálogo. A valorização do espaço escolar ressignificado pela proposta dialógica é análoga à perspectiva de interação entre o ambiente escolar e a comunidade, em que o primeiro passa a não mais se portar como um isolador da comunidade que o compõe e começa a oferecer à comunidade o espaço conjunto promotor de uma nova ambiência e revitalização.

Perspectiva similar é adotada por outra experiência⁶⁷ sobre valores, conflitos e violência na Escola. O estímulo ao diálogo pode diminuir o distanciamento entre professores e alunos, o que provoca reações de hostilidade. Com isso, pode-se reduzir o sentimento comum de intimidação experimentado por tantos professores. O diálogo possibilita também que situações de conflito não sejam criminalizadas, estimulando a habilidade de professores e alunos para a resolução de conflitos cotidianos.

O diálogo pode ajudar uma escola em que os alunos se sintam queridos. Tal estratégia tem como base: a promoção do ambiente escolar como ambiente público a ser enaltecido; o diálogo; o respeito aos outros; e uma perspectiva não se considerar imune ao conflito que mora ao lado, mas que ponha o conflito no centro da discussão. Os valores não podem ser apenas verbais, mas realmente vividos, pois também precisam ser exercitados valores para existirem de fato.

QUADRO 13.7 Melhoria da relação escola-família

No projeto Vamos Fazer Teatro, que reúne estudantes de escolas públicas da 7ª série do Ensino Fundamental ao 2º ano do Ensino Médio de Curitiba e Região Metropolitana⁶⁸, o objetivo é promover a interação entre a sociedade e o ambiente escolar, a aproximação entre a comunidade e a escola, e a ampliação das possibilidades de atuação profissional para os jovens⁶⁹. O projeto cultural estimula o protagonismo juvenil e propõe a criação e a capacitação de grupos teatrais escolares. Seu principal propósito é estimular a reflexão dos alunos sobre os problemas sociais da atualidade por meio da dramaturgia e do resgate de valores essenciais para a formação da cidadania e do desenvolvimento da sociedade. Tal promoção de cidadania acompanha o diálogo e não se volta simplesmente para o acolhimento dos setores sociais a serem alcançados pelos projetos, mas visa, a partir do diálogo entre alunos, professores e famílias, a promover possibilidades de inserções sociais aos grupos.

Um dos maiores desafios em termos de políticas de valor encontra-se na melhoria da relação entre escolas e famílias. Como visto anteriormente, a grande problemática foi o que denominamos “desengajamento moral” na escola, no qual pais e professores aprofundariam os problemas de relacionamento dentro de

um discurso de culpabilidade pouco produtivo. O objetivo de políticas de valor é engajar moralmente pais e professores (e alunos) na melhoria do ambiente escolar, fazendo com que os pais vejam as dificuldades enfrentadas pelos professores e vice-versa.

QUADRO 13.8 O poder humanizador da literatura

O projeto Espaço Escolar, Mídia e Literatura⁷⁰ aborda a maneira como a literatura carrega com si um exercício de alteridade e de promoção da humanização dos indivíduos. Com o incentivo à literatura, os alunos podem estar mais expostos a discussões éticas e morais, oferecendo a eles vivências além das suas. Além disso, o uso pedagógico de textos literários pode ser feito dentro de um contexto de intertextualidade⁷¹, sugerindo aos alunos um trabalho de desconstrução–reconstrução da narrativa literária e permitindo a eles formar juízos críticos e comparativos sobre a riqueza literária e gramatical da estrutura dos textos distintos. É neste processo que os alunos podem experimentar o diálogo com distintas linguagens e produzir sua própria percepção de si e do outro (o texto), formando seu juízo, em lugar de receber uma avaliação sobre boa ou má literatura ante o processo dialógico entre dois textos, o universo do leitor e do texto propriamente dito. Esse é um exercício absolutamente enquadrado nos parâmetros das boas práticas e seus valores associados desenvolvidos neste relatório.

A professora Martha Nussbaum, no livro *Cultivating Humanity* [Cultivando humanidade], de 1997, argumenta⁷² que: “A base para a imaginação cívica deve ser estabelecida cedo na vida. Assim que as crianças começam a explorar histórias, rimas e canções – especialmente na companhia de adultos que elas amam –, são levadas a perceber com interesse renovado o sofrimento de outras criaturas vivas.” Quando as crianças se tornam jovens adultos, precisam de trabalhos literários mais complexos que despertem nelas a compreensão do outro em um campo mais diverso de situações.

A imaginação narrativa é essencial como parte do preparo das crianças para uma interação “de valor”, isto é, para uma interação que seja humana no reconhecimento do “outro como eu mesmo”.

Contribuição especial Iramaia Colen, Fundação ArcelorMittal

Educação em valores humanos

Contribuir para a formação do caráter de crianças e adolescentes, por meio de um currículo escolar que contemple valores como verdade, ação correta, amor, paz e não violência. Essa é a proposta do projeto Educação em Valores Humanos, desenvolvido pela prefeitura de Serra (ES), pelo Instituto de Educação em Valores Humanos e pela Fundação ArcelorMittal em dez escolas do município.

A iniciativa promove a capacitação de profissionais da educação para que desenvolvam mudanças nas práticas pedagógicas das escolas, contribuindo para uma formação mais humana e integral dos alunos. O resultado já pode ser visto em sala de aula. Os alunos estão mais calmos e concentrados nas atividades e os índices de evasão e reprovação caíram 20% e 10%, respectivamente, nas escolas participantes.

A metodologia do projeto tem como referência a filosofia do educador indiano Sathya Sai Baba.

DISCUSSÃO DE UM PAI DE ALUNO INSATISFEITO COM UM PROFESSOR

- Professor, seu ensino está ruim,
O senhor não dá conta do recado;
O meu filho está mal orientado,
Nada vai aprender com mestre assim.
Desse jeito a escola terá fim,
E o futuro estará comprometido.
Seu salário mensal é garantido,
Mas as suas lições estão sem brilho,
O senhor bota a culpa no meu filho,
Posição que pra mim não faz sentido.
- Mas seu filho é bastante encapetado,
Chama todos na sala de maluco.
Não me venha dizer que eu não educo,
Quando ele é quem é mal-educado.
Você mesmo talvez seja o culpado
De o menino ser pobre de valor
E da escola ser quase um desertor.
Tem um dia que falta, outro que atrasa...
Se você não comanda a sua casa
Não me venha cobrar do professor.
- Mas você é quem está no meu lugar,
Responsável por sua educação;
Se eu entrego o meu filho em sua mão,
De você é de quem devo cobrar.
Você pode querer me tapear,
Ou então pôr a culpa no sistema.
Eu não quero saber do seu dilema
Nem das pedras que tem no seu percurso,
Todo fraco repete esse discurso
Quando quer ficar fora do problema.
- Meu amigo, você não compreende,
Hoje ser professor é estressante.
O aluno não acha interessante,
É por isso que a aula pouco rende.
A família de mim ainda depende,
O patrão todo dia faz manobra,
Quando um lado critica, o outro cobra
E eu me perco no meio das cobranças.
Estou quase perdendo as esperanças,
E é problema o que tenho aqui de sobra.
- Nesse mundo, problemas todos têm,
E é besteira o senhor querer fugir;
Acho muito mais fácil reagir,
Procurar melhorar, fazer o bem.
O meu filho será homem também,
E eu desejo que esteja preparado.
Se ele agora for mal orientado
Será vítima fatal das frustrações.
Se ele não receber boas lições
Não dará (nunca) conta do recado.
- Do meu tanto você nunca sofreu,
Mas ficar solidário eu também venho;
Se você tem razão, eu também tenho,
Esse seu sacrifício é também meu.
Sei que a sua esperança não morreu,
E eu ainda acredito em uma ação
Como fruto da participação,
Porque nós, companheiro, compreendemos
Que somando os esforços poderemos
Transformar o problema em solução.

As *políticas de valor* para as escolas procuram pensá-las como ambientes dinâmicos, cheios de vida, em que professores e alunos possam resgatar o prazer de estarem juntos, de aprender, de se divertir, de descobrir mundos que sejam enriquecedores para ambos. A tarefa de

humanização das escolas por meio do estímulo a práticas e experiências de valor está longe de ser uma panaceia aos desafios da educação básica no país. Mas pode ser uma ajuda e uma contribuição à ambição da busca por justiça social pela educação.

Projeto Turma de Valor – uma metodologia para introduzir a temática de valores universais no ensino fundamental

Ideia central:

Disponibilizar um jogo, em formato de história em quadrinhos interativa, no qual crianças possam aprender sobre comportamentos tidos como de empreendedores. O fio condutor dos comportamentos apresentados é pautado em valores humanos universais, como honestidade, respeito, determinação, responsabilidade, amizade, educação, organização e autoconfiança e deseja-se que a partir da discussão, em sala, destes valores, seja possível aumentar sua capacidade de reflexão.

Princípio do projeto:

O trabalho com valores superiores (positivos) afasta da vulnerabilidade crianças em situações de risco, conforme apontou o trabalho de Macedo, Kublikowski e Berthoud (2006), que pesquisaram 2.725 crianças e concluíram que existe uma relação inversa entre a presença de valores positivos e comportamentos de risco, ou seja, quanto mais valores se encontram presentes, menos comportamentos de risco as crianças apresentam⁷⁸.

Dessa forma, acreditamos que o projeto Turma de Valor não é apenas uma metodologia de ensino, mas um instrumento eficaz a serviço de quem tem como responsabilidade ensinar. É ainda uma forma de resgate da cidadania e também de se vislumbrar um futuro de oportunidades.

Filosofia do projeto:

O estímulo ao espírito empreendedor nos estudantes certamente resultará na formação de um profissional diferenciado, seja como empreendedor à frente de seu próprio negócio, ou não. Não se trata aqui de difundir o empreendedorismo e suas crenças, sob o ponto de vista econômico, mas sim, de procurar solidificar uma base de comportamentos que propicie uma orientação para resultados, não importando em qual situação socioeconômica se encontre esse sujeito.

Abordar temas dessa natureza faz-se necessário, especialmente na realidade que encontramos hoje em nosso país. Muitas vezes, observamos que a esperança de se ter um padrão de vida digno, que possibilite não só a sobrevivência, mas que ofereça condições de melhoria das perspectivas de vida, só é possível de ser alcançada por meio da educação.

Resultados da aplicação:

O projeto foi adotado pela Secretaria de Municipal de Educação de Araucária no ano de 2010. Foi estabelecido que, no início, duas escolas da rede municipal de ensino seriam utilizadas para os ajustes antecedentes à implantação das demais. As escolas escolhidas foram a Marcelino Luiz de Andrade e a Azúrea Busquette Belnoski, onde aproximadamente duzentas crianças tiveram acesso ao jogo pelo período de oito semanas.

Para a aplicação adequada, os professores, pedagogos, diretores, assistentes de laboratório de informática e a equipe da Secretaria de Educação foram capacitados em dezesseis horas com a equipe que desenvolveu a metodologia.

Segundo relato espontâneo dos professores, após as oito semanas de aplicação do jogo, as crianças demonstraram maior grau de controle de suas respostas automáticas, se mostraram mais tolerantes, apresentaram reações compreendidas como de respeito para com os colegas e professores, além de refletirem mais antes de responderem em sala de aula.

Outros instrumentos de avaliação estão sendo desenvolvidos para aferir os resultados obtidos, e a Secretaria de Educação de Araucária vai estender para toda a rede municipal de ensino o jogo Turma de Valor.

O projeto está disponível no site: www.pensare.com.br/www.turmadevalor.com.br.

Contribuição especial Lúcia Kazuko Ogawa Takano, Associação Brasil SGI (Soka Gakkai Internacional)

Educação para criação de valores

Baseada na Teoria de Criação de Valores⁷³, a Associação Brasil SGI – BSGI⁷⁴, representante da SGI⁷⁵ no Brasil, vem implementado iniciativas que fazem parte do Sistema de Educação Humanista Soka (Criação de Valores)⁷⁶, que norteiam os programas Ação Educativa Makiguti e Alfabetização de Jovens e Adultos em 40 horas, bem como o projeto sobre a Agenda 21 e a Carta da Terra – Educação em prol de uma Cultura de Paz⁷⁷.

Programa Ação Educativa Makiguti

O programa é uma prática pedagógica voltada para a revitalização da educação, focalizado no resgate do potencial do educando e nas habilidades dos educadores, para que desenvolvam uma educação humanista.

O objetivo do programa é levar o docente a repensar sobre sua prática pedagógica, buscando novas alternativas para modificar o processo educativo, consciente de seu papel como propulsor da transformação da educação.

A metodologia envolve escola, lar e sociedade no compromisso pela felicidade da criança. A proposta é que a sala de aula seja um local onde brote uma ação criativa de professores e alunos, envolvidos num clima de alegria e gosto pela aprendizagem.

A ação educativa obedece uma sequência previamente estabelecida, que envolve os técnicos do programa e os profissionais da escola para a estruturação de metas e procedimentos, apresentando as etapas das ações que têm por objetivo superar as necessidades e dificuldades vividas no ambiente escolar.

As referidas etapas das ações são compostas por: diagnóstico, oficinas e avaliação e fechamento. Na fase de diagnóstico, os educadores são estimulados a levantar as necessidades e dificuldades no cotidiano da escola, bem como estabelecer metas para transformação das questões colocadas. A partir do diagnóstico feito, é realizada uma sequência de oito oficinas para os educadores e de quatro encontros para os pais, com o objetivo de apoiá-los no caminho da educação dos filhos. Estas ações utilizam a arte como meio para despertar o potencial criativo dos envolvidos. Esta série de atividades acontece dentro do horário pedagógico coletivo da escola, em um período de duas horas por encontro. Com base no diagnóstico levantado no primeiro encontro, a equipe do programa, junto com os educadores, realizará no final do ano a avaliação sobre os resultados alcançados.

Contribuição especial Melissa Andrade – Nova Acrópole

A Nova Acrópole é uma escola de filosofia sem fins lucrativos que trabalha com formação de valores. A obra de Aristóteles, Platão, Confúcio e muitos outros é transmitida por meio de um programa de estudos sistemático e intenso trabalho voluntário. A organização atua essencialmente na área de formação humana, mas também leva a filosofia para áreas de assistência social, assistência médica, ecologia e artes marciais. O lema de Nova Acrópole é: “Mude você, mude o mundo”, e a formação ética é essencial e um pré-requisito para o trabalho voluntário.

A Nova Acrópole no Brasil faz parte de uma rede de escolas em cinquenta países. Por meio de uma parceria com o PNUD e RITLA, a Nova Acrópole participou de um projeto-piloto de trabalho com valores junto a professores da rede pública do Governo do Distrito Federal, no qual foram trabalhados valores por meio de aulas presenciais, dinâmicas de grupo, jogos filosóficos e exibição de vídeos.

De acordo com Nova Acrópole, a formação de valores é essencial para o ser humano que cresce e se realiza dentro de uma perspectiva aristotélica.

Educação de valor e voluntariado educativo

Por suas características de engajamento cívico, convivência e aprendizagem, o trabalho voluntário pode ser pensado como experiência formativa. Neste caso, não se trata de uma repetição do voluntariado adulto, mas da vivência educativa, com conteúdos e metodologias próprios, pautados pelo princípio da educação de valores.

O conceito em muito se aproxima ao de aprendizagem-serviço (Argentina e Iberoamérica – www.clayss.org.ar) ou ao de service learning (Inglaterra, EUA – www.nylc.org, por exemplo). Os jovens aprendem os conteúdos curriculares participando como protagonistas de projetos sociais diagnosticados em suas comunidades. O repertório teórico é colocado em prática, juntamente com outras competências, como o autoconhecimento, a corresponsabilidade, a disciplina, a cooperação, o respeito às diferenças, a atitude ética.

Em outras palavras, o voluntariado educativo pode ser bastante eficaz para dar significado aos conteúdos curriculares e à vivência de valores por meio de atividades sociais planejadas, sem deslocar a escola de sua principal função – a de promover a aprendizagem, preparando alunas e alunos de forma integral. Esta integração favorece a articulação da escola com a comunidade e contribui para melhorar tanto a educação que a escola oferece quanto a qualidade de vida local.

No Brasil, muitas escolas já desenvolvem projetos de voluntariado educativo. No site do Instituto Faça Parte (www.facaparte.org.br), por exemplo, é possível conhecer milhares de experiências por área de atuação, série, cidade e estado.

Projetos exitosos de voluntariado educativo invariavelmente encontram formas inovadoras para avançar no objetivo duplo de formar jovens críticos e participativos e repensar a proposta curricular, tornando-a mais contextualizada e desafiadora, pois pressupõem um currículo dinâmico, inovador, articulado. Porque exige diagnóstico, planejamento, reflexão e ação-conjunta, propicia aos jovens experiências da decisão, da responsabilidade, da solidariedade, da convivência, do respeito à diversidade e a atenção à vida.

Existe um universo de possibilidades de políticas de valor que podem ser feitas pelas escolas. Procuramos aqui dar apenas uma orientação do que pode ser feito, discutindo boas práticas junto a recomendações de políticas. Cabe, no entanto, a cada escola e a cada professor julgar o que é apropriado e o que faz sentido para o seu contexto. Oferecemos aqui apenas um “menu de sugestões”. De uma maneira bem concreta, as escolas podem:

1. fazer a chamada dos alunos pelo nome, como uma demonstração de respeito e afeto pelas crianças e jovens como indivíduos;
2. promover programas de educação de valores de modo transversal, interdisciplinar;
3. como parte dessa estratégia, utilizar recursos de aprendizagem-serviço;
4. promover a escola como um “espaço aberto” de cultura e lazer para toda a comunidade;

5. explorar o esporte como um instrumento de promoção de respeito e boas regras de convivência;

6. estreitar o contato com as famílias por meio de estratégias culturais, lúdicas e divertidas;

7. explorar mais o poder humanizador da literatura;

8. para isso muitos recursos podem ser utilizados, tais como: a. jogos cooperativos (www.projetocooperacao.com.br); b. material do Instituto Vivendo Valores (www.vivendovalores.org.br); c. material da Nova Acrópole (www.nova-acropole.org.br/), entre tantos outros possíveis.

O que esses recursos possuem em comum é a promoção de valores por meio de práticas e reflexões ativas que estimulam uma análise sobre os valores de vida. Os materiais desses três núcleos, Projeto Cooperação, Instituto Vivendo Valores (VIVE) e Nova Acrópole, foram

aplicados conjuntamente com a equipe do Relatório de Desenvolvimento Humano em Capacitação, apresentados em um conjunto de 600 professores do Governo do Distrito Federal durante o mês de agosto de 2010, em parceria com a Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana (RITLA) e a Secretaria de Estado

de Educação do Distrito Federal (SEDF). Os resultados, monitorados pela equipe do relatório, foram muito positivos, razão pela qual essas três experiências são oferecidas aqui como ponto de partida para aqueles interessados em recursos pedagógicos para a promoção de valores nas escolas.

QUADRO 13.9 Exemplo de atividades do Instituto Vivendo Valores

O Instituto Vivendo Valores promove o Programa Vivendo Valores na Educação, em parceria com a Universidade Espiritual Mundial Brahma Kumaris e com o apoio da Unesco. Ele produziu uma série de guias para o Ensino de Valores, escritos por Diane Tilman e colegas e que orientam atividades de valores para crianças, jovens, pais e educadores. Esses guias são práticos e podem inspirar várias atividades. Uma atividade pode ser composta das seguintes dinâmicas:

Valor Respeito: Nosso objetivo é proporcionar a vivência do valor respeito por meio de duas atividades principais (podemos iniciar nossa conversa pedindo para que eles contem alguma situação em que se sentiram respeitados e alguma situação na qual se sentiram desrespeitados):

1- O valor respeito só será sentido quando a pessoa respeita a si mesma e aos outros. Como mostrar?

Dinâmica: Pedir para que cinco voluntários se posicionem de frente para o grupo, um ao lado do outro. Peça para que passem de um para o outro, até o último, um objeto qualquer (lápiz, copo, papel branco etc.). A pessoa que está mediando a dinâmica posiciona-se ao lado do último voluntário e recebe o objeto. Em seguida, pede para que retornem esse objeto aos colegas, passando de mão em mão, porém, antes de reiniciar a atividade, o mediador atribui grande valor a esse objeto, verbalizando suas qualidades. Todos novamente passam o objeto, porém agora com muita delicadeza. A discussão sobre o respeito é retomada, e o respeito é apresentado como algo que está ligado aos valores de cada pessoa ou objeto. Portanto, se queremos respeito por nós e por nossas coisas, devemos sentir e mostrar esse valor.

2- O respeito deve ser realmente sentido e mostrado diariamente em nossa vida, na sala de aula. Como provocar a discussão sobre o que é necessário fazer para que isso ocorra? Sentimos que somos respeitados quando encontramos alguém que nos ouve, e o outro se sentirá respeitado quando o escutamos. Mas o que é escutar?

Dinâmica: Dividir o grupo em dois. Um grupo sai e o outro fica dentro da sala. Ao grupo que está fora da sala, é dada a seguinte instrução: “Cada um de vocês vai entrar naquela sala e contar para um colega uma história com começo, meio e fim. Enquanto vocês pensam em que história contar, vou lá conversar com os outros.”

O grupo que ficou na sala recebe a seguinte instrução: “Cada um deve sentar com uma cadeira vazia à sua frente. Quando o colega sentar para contar a história que preparou, crie dificuldades o máximo possível, para que ele não consiga contar. Vocês podem se comunicar uns com os outros, olhar para os lados, desconversar, se interessar demasiadamente pelo assunto etc.”

Depois de alguns minutos, a atividade é interrompida. Pede-se para que todos voltem aos seus lugares, e assim começa a análise do que aconteceu com a comunicação durante a dinâmica, construindo com o grupo as regras para ouvir ativamente, anotando os bloqueadores dessa “escuta ativa”.

A “escuta ativa” é uma forma de demonstrar respeito e de se sentir respeitado. Mostramos como é escutar ativamente dividindo os participantes em grupos de três pessoas. O número 1 vai falar, o número 2 vai ouvir e o número 3 vai observar se está havendo a escuta ativa.

Essa escuta ativa é a base para a resolução de conflitos, um dos pontos-chave do Instituto Vivendo Valores para trabalhar valores na escola com os profissionais, os alunos e a família. Para resolver os conflitos é necessário escutar ativamente.

POLÍTICAS DE VALOR COM OS GOVERNOS

Dentro das temáticas exploradas por este relatório, grande ênfase é dada à promoção e à criação de espaços públicos como meios para a promoção de valores. Mais ainda, o foco recai nas áreas da segurança pública e da educação, de acordo com as prioridades levantadas pela campanha Brasil Ponto a Ponto. O propósito dessa análise não é avaliar políticas específicas sobre a atuação de governos nessas áreas, mas, de maneira construtiva, especular sobre a possibilidade de haver novas políticas de valor que apoiem as iniciativas já em andamento de governos de diferentes esferas e que sugiram novas intervenções e políticas. A base das proposições é o conceito mais amplo de políticas públicas, que envolve uma atuação de governos articulada com políticas com os cidadãos.

Quando levado em conta o processo de formação de valores fica evidente a importância em investimentos na promoção de espaços públicos na primeira infância, que pode ser traduzido em mais parquinhos dentro de escolas de ensino infantil para o estímulo a socialização das crianças. *Espaços de socialização* são importantes para a convivência com as diferenças e formação de espaços capazes de proporcionar a ressignificação do espaço público e o exercício do bem comum. Esses espaços, tão importantes na primeira infância, continuam essenciais para os jovens e para a promoção da cidadania.

A ampliação das distâncias sociais e do retraimento dos laços de sociabilidade pode corresponder a uma fragmentação do espaço de convivência. Quando “o outro” é visto com desconhecimento, ele começa a ser tratado como uma ameaça potencial⁷⁹. Ao mesmo tempo o abandono do espaço público pode ampliar a sensação de insegurança entre as

pessoas⁸⁰. O investimento em espaços públicos, começando pela educação infantil, é um fator de diminuição do isolamento e do aumento de sensação de segurança entre as pessoas. Se o esvaziamento do espaço público favorece a violência, estratégias de investimento nesse espaço podem contribuir para uma melhoria de convivência, formação de valores públicos e diminuição da violência. Os governos têm papel importante na promoção de relações de sociabilidade por meio do investimento em espaços públicos.

A *humanização da política habitacional* envolve a criação de novos conjuntos habitacionais, horizontais ou verticais, que privilegiem o espaço público como o ponto forte dos projetos residenciais. Quando reconhecemos que a rua é também parte de nossa casa, criam-se vínculos sociais entre vizinhos, o que é fundamental para a sociabilidade e o fortalecimento das comunidades. Políticas simples, de arborização e de acessibilidade e desenho de calçadas, são efetivas para que as pessoas se apropriem desse espaço público de sociabilidade e vivam valores públicos⁸¹.

A melhoria das condições físicas de vida da população pode ser importante para a promoção de valores públicos. O desenvolvimento socioespacial ajuda o desenvolvimento de relações sociais. Assim, políticas de valor devem atentar para os atributos de espaço, dentro dos quais são desenvolvidas as relações humanas. O espaço, sempre visto de modo neutro, pode ser um indutor ou condicionador do desenvolvimento humano. O apreço pelo lugar onde vivemos e a valorização dos ambientes urbanos ajuda na organização dos espaços públicos⁸².

QUADRO 13.10 Políticas de segurança cidadã

Como argumentado no Capítulo 11, a promoção da segurança deve ser vista dentro de uma perspectiva mais ampla, relacionada diretamente ao respeito pela vida e à dignidade humana. Nesse sentido, não é possível haver o alcance do desenvolvimento humano sem que haja a garantia de uma vida livre de ameaças a todos os cidadãos, razão pela qual as políticas de governo são fundamentais para a promoção da segurança cidadã.

Mas o que quer dizer afinal, “segurança cidadã”?

Um conceito central à perspectiva de segurança cidadã é a convivência. Conviver – que, em sentido lato, é viver em companhia de outros – adquire, neste contexto, uma conotação de ausência de violência nas relações interpessoais e sociais, de modo que uma política pública de segurança cidadã estará claramente voltada para a modificação de regras de comportamento que regulem essas relações, para diminuir os índices de violência.

A convivência é definida como a qualidade que tem o conjunto de relações cotidianas que ocorrem entre os membros de uma sociedade, quando se harmonizam os interesses individuais com os coletivos e, portanto, quando os conflitos se administram de maneira construtiva. Esse conceito ressalta, além disso, a noção de se viver em meio à diferença, tema de especial relevância nas sociedades contemporâneas caracterizadas pela heterogeneidade e pelo multiculturalismo⁸³.

A convivência, dessa forma, está diretamente relacionada ao respeito ao outro, um valor fortemente mencionado pelos participantes da campanha Brasil Ponto a Ponto. As políticas públicas de segurança cidadã, nesse sentido, respondem diretamente à demanda pelo fortalecimento e disseminação de valores de vida, por meio da importância atribuída por essas políticas ao desenvolvimento de estratégias de promoção da convivência social.

A perspectiva de segurança cidadã tem como princípio a implementação integrada de políticas setoriais em nível local. O conceito de segurança cidadã parte da natureza multicausal da violência e, nesse sentido, defende a atuação tanto no espectro do controle como na esfera da prevenção, por meio de políticas públicas integradas ao âmbito local. Dessa forma, considerando que a violência possui várias causas, a estratégia para promover a segurança deve envolver vários setores de políticas públicas, ou seja, deve incorporar ações em diversas áreas temáticas⁸⁴, relacionadas aos fatores de risco e vulnerabilidade da violência, além de agregar múltiplos atores⁸⁵ para o trabalho conjunto⁸⁶.

Uma intervenção baseada no conceito de segurança cidadã tem necessariamente de envolver as várias instituições públicas e a sociedade civil, na implementação de ações planejadas a partir dos problemas identificados como prioritários para a diminuição dos índices de violência de delinquência em um território. A segurança cidadã privilegia ainda o desenho e a implantação de planos de segurança voltados à esfera local e elaborados de forma participativa.

É imprescindível destacar ainda o papel conferido aos municípios e aos cidadãos na implementação de uma política de segurança cidadã: além do papel de suma importância atribuído às instituições policiais, é também conferido um ao município espaço de atuação, principalmente na gestão local das políticas setoriais voltadas à prevenção da violência. A comunidade também é destaque nesse processo: a gestão

local da segurança aproxima os cidadãos da execução da política, dando poder a eles para que possam aumentar sua atuação no tema, conferindo maior legitimidade às ações. Por isso, essa forma de gestão da segurança confere, em toda sua amplitude, o sentido de “pública” na expressão “política pública”, nela incluídas as políticas governamentais e as políticas com o cidadão. As ações comunitárias ganham destaque nesse conceito, e a construção de uma cultura cidadã na comunidade, mesmo o respeito às normas de convivência e a resolução pacífica de conflitos, é um dos pilares das ações de prevenção.

As políticas públicas de segurança cidadã buscam atuar nas várias formas de manifestação de violência: estas incorporam desde ações voltadas à violência incidental cotidiana, que inclui as incivildades, agressões verbais e pequenos conflitos, até a violência associada ao crime organizado. Nesse sentido, para atender as diversas formas de violência, a segurança cidadã incorpora tanto estratégias de prevenção como de controle da violência.

Este modelo de política pública segue cinco categorias principais de intervenção⁸⁷:

- Fortalecimento de uma cultura cidadã: ações dirigidas ao cumprimento voluntário de normas, promoção de convivência e de respeito aos espaços públicos;
- Diminuição de fatores de risco de ocorrência de violência: ações que buscam a inclusão social e a diminuição de fatores que podem aumentar a probabilidade de ocorrência de violência;
- Construção de espaços urbanos seguros: atividades que têm como propósito a melhoria dos contextos urbanos associados ao medo e ao perigo real, incluindo a recuperação de espaços públicos;
- Promoção de mecanismos de resolução pacífica de conflitos: ações que facilitam o acesso dos cidadãos a mecanismos institucionais e/ou alternativos de resolução de conflitos; e
- Fortalecimento institucional: estratégias que possuem foco na construção de capacidades institucionais do Sistema de Justiça, melhoria da eficácia policial e das autoridades executivas ou judiciais e da confiança dos cidadãos em tais instituições.

A perspectiva de segurança cidadã demanda o reforço à gestão local da segurança, na qual os cidadãos devem desempenhar importante papel, oferecendo subsídios à formulação de políticas públicas (as políticas devem estar de acordo com as necessidades da comunidade) e ao seu acompanhamento. Esse papel pode ser desempenhado, por exemplo, pelos Conselhos de Segurança Pública, já existentes em muitas localidades e que contam com representantes da comunidade, mas que demandam fortalecimento e sensibilização quanto às características da perspectiva de segurança cidadã.

Assim, políticas públicas de segurança cidadã ao mesmo tempo em que promovem valores também demandam mudanças em algumas crenças, para que possam ser implementadas. Como observado nas características destacadas acima, como demanda mudança cultural, a transposição da perspectiva de segurança cidadã em práticas de políticas públicas requer algumas transformações em perspectivas valorativas, possibilitando o trabalho conjunto de diversos setores do Estado e da sociedade civil, bem como incluindo novos atores na formulação e implantação de práticas de segurança pública.

De modo similar, a circulação das pessoas pelas cidades perpassa valores básicos de convivência urbana⁸⁸. Ou seja, a circulação de pessoas pela cidade tem papel fundamental em suas noções de espaço público. O sistema de transportes das cidades propicia não somente o uso da cidade, mas a delimitação de espaços de convivência entre as pessoas. Com isso, impõe-se uma segregação espacial, que pode ser entendida como uma violência simbólica, imposta por muros, ruas e falta de circulação de pessoas por diversas áreas de grandes cidades⁸⁹. Políticas de valor podem tomar a forma de políticas que facilitem a circulação de pessoas e a constituição de espaços públicos onde diferentes possam conviver. Elas são importantes também como expressão do direito das pessoas ao lazer e à vivência de valores⁹⁰.

Os espaços públicos não necessitam ser apenas físicos. Podem ser espaços de “razão pública”, criados por campanhas de comunicação de utilidade pública e veiculados pelos sistemas de rádio, televisão, internet, pôsters etc. Nesse sentido, os espaços públicos podem ser vistos como peças essenciais para a motivação e mobilização de vontades para que as políticas públicas possam ser feitas com o cidadão. Um dos casos emblemáticos no Brasil é o Zé Gotinha, uma das campanhas de comunicação de maior sucesso na política pública brasileira. Ela nos mostra como a comunicação é essencial para políticas que precisam de sensibilização e mobilização das pessoas. Como tal, ela capta bem o sentido de políticas com o cidadão, na qual o governo tem papel importante de liderança na sociedade, na produção de informação que dê poder às pessoas.

Contribuição especial Ministério da Saúde do Brasil

Políticas com o cidadão: a história do Zé Gotinha

Nada melhor para representar a proposta de políticas com o cidadão do que as campanhas brasileiras de vacinação, simbolizadas aqui com o personagem Zé Gotinha. Para entender um pouco o surgimento desse personagem, é preciso voltar um pouco no tempo. A primeira tentativa de controlar a poliomielite no Brasil aconteceu em 1971, com a instituição do Plano Nacional de Controle da Poliomielite, pelo Ministério da Saúde, em consequência de vários surtos da doença no país. No final de 1979 e no início de 1980, ocorreu grave epidemia de poliomielite em Santa Catarina e no Paraná. A estratégia adotada para conter esse quadro, em curto espaço de tempo, foi a vacinação maciça de crianças, em todo o Brasil. Criou-se, então, o Dia Nacional de Vacinação com o objetivo de vacinar todas as crianças na faixa etária de zero a cinco anos de idade em um só dia. Após vários Dias Nacionais de Vacinação, houve significativa redução do número de casos de poliomielite no país.

No campo da divulgação e comunicação, aconteceram mudanças significativas. A principal ocorreu em 1986 com a criação do Zé Gotinha, personagem-símbolo da campanha pela erradicação da Poliomielite no Brasil, pelo artista plástico Darlan Rosa. A marca proposta foi baseada em estudo fotográfico de 1887, de Eadweard Muybridge, que foi simplificado e transformado em desenho. Assim, Zé Gotinha surgiu do desenho das duas gotas necessárias à vacinação. A simplicidade do desenho contribuiu para sua eficácia comunicativa.

A logomarca da campanha de vacinação contra a poliomielite, batizada de Zé Gotinha, foi escolhida a partir de um concurso, que contou com a participação de escolas públicas de todo o Brasil. Logo em seguida, a mascote foi utilizada em um comercial para o dia de vacinação no Nordeste, e foi caracterizado como cangaceiro. O Zé Gotinha firmou-se como sinônimo de vacina e como referencial para a população, em termos de métodos de prevenção, principalmente os referentes às doenças evitáveis por vacinação. Entretanto, até que houvesse aceitação de seu uso em nível nacional, decidiu-se que, inicialmente, a marca seria trabalhada para as vacinas do primeiro ano de vida. Hoje, o Zé Gotinha é sinônimo de mobilização de famílias e motivação do público para uma atuação conjunta e ativa para o desenvolvimento humano. A experiência brasileira é referência para o desenvolvimento de políticas feitas com o cidadão.

A comunicabilidade das mensagens públicas ajuda a criação de espaços públicos dentro dos quais as pessoas possam se apropriar de suas mensagens. Quando governos trabalham com o cidadão para o uso desses espaços públicos,

ganham legitimidade. Para que esses espaços promovam o desenvolvimento humano é preciso que sejam plurais, diversos, que acomodem todos os tipos de interesse para o convívio entre diferentes.

Contribuição especial Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República

Políticas com o cidadão: a certidão de nascimento

O registro civil de nascimento e os documentos civis básicos são direitos humanos, fundamentais para o pleno exercício da cidadania. A certidão de nascimento é um direito humano que dá direitos. Com ela, é definida a personalidade civil da pessoa, permitindo sua identificação formal por meio de um nome, sobrenome, nacionalidade, idade e filiação.

Sem o registro civil, não é possível ter acesso aos direitos à educação, ao trabalho, à assistência social e a programas sociais de transferência de renda e previdência. A falta da certidão de nascimento tem consequências até mesmo para a administração de um município: o número de registros influencia na contagem populacional de uma cidade, repercutindo no valor do repasse dos fundos municipais.

Sabe-se que para erradicar o sub-registro, é preciso agir sobre suas três principais causas e para todas elas a participação do cidadão em parceria com o governo é fundamental. Em primeiro lugar, “fechar a torneira”: garantir que as mães saiam das maternidades com a certidão de seus bebês. Em segundo lugar, reduzir o número atual de pessoas sem certidão de nascimento, por meio de mutirões e campanhas nacionais para alcançar o habitante da periferia, o indígena, o ribeirinho, o catador de material reciclável. Por fim, fortalecer o sistema de registro, fazendo da certidão de nascimento um documento seguro, padronizado e confiável.

A ação de mobilização pelo registro civil de nascimento e documentação básica é uma das grandes responsabilidades da Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República. Principalmente com os estados do Nordeste e da Amazônia Legal, tendo como estratégia principal a emissão da certidão de nascimento nas maternidades, com as unidades interligadas aos cartórios.

Desde 1997, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) fornece informações relacionadas ao registro civil de nascimento no Brasil. Em 2000, o índice de sub-registro no país divulgado pelo IBGE era de 21,9%. Considerando o esforço conjunto pela universalização do registro civil de nascimento, coordenado pela SDH/PR, entre os anos de 2003 e 2008, a média nacional de crianças sem registro de nascimento caiu mais de 50%. Assim, o índice que era de 18,9% em 2003, recuou para 12,2% em 2007 e caiu para 8,9% em 2008. Ou seja, em um ano baixou 3,3 pontos percentuais e, pela primeira vez, o índice ficou abaixo de dois dígitos, um marco inédito desde a década de 1970, segundo dados do IBGE.

A ação pela universalização do registro civil de nascimento inclui a veiculação de campanha nacional de mobilização pela certidão de nascimento e documentação básica, a realização de mutirões, a capacitação de agentes mobilizadores e a instalação de unidades interligadas para possibilitar a emissão da certidão de nascimento ainda na maternidade. Isto porque, por razões que vão desde a longa distância entre maternidades ou locais de nascimento e os cartórios, até o desconhecimento da população sobre seus direitos, cerca de 300 mil bebês deixam de ser registrados por ano. Por isso, fazer com que os bebês já saiam das maternidades com nome e sobrenome é um desafio que contempla integração de políticas e uma grande mobilização da sociedade para a obtenção de seus objetivos. Com o mote: “Chorou, registrou”, a Secretaria dos Direitos Humanos mostrou que é possível registrar as crianças sem que seja necessário o deslocamento até o cartório e que com a participação dos pais é possível vencer o desafio de reduzir a 5% o índice de crianças sem registro, dentro dos parâmetros internacionais estabelecidos pela Organização das Nações Unidas.

Se espaços públicos não necessitam ser limitados a espaços físicos, como mostrado acima, deve-se pensar nos diferentes contextos nos quais os valores são formados e transmitidos. Talvez o mais importante desses contextos seja o das práticas culturais vistas como ciclo dinâmico de práticas que se reproduzem, consolidando e modificando valores. Não pode haver desenvolvimento humano sem

cultura, que dá a base para nossos valores. Por isso, quando falamos em “políticas de valor”, tratamos também de políticas culturais.

O papel dos governos na promoção de políticas de valor é imprescindível. Se considerarmos a importância dos espaços públicos para a formação de valores em termos físicos, imediatamente entramos na discussão de políticas urbanistas e habitacionais. Se

Contribuição especial Ministério da Cultura do Brasil

O Prêmio Pontos de Valor

A formação de valores de vida depende das políticas públicas e governamentais. Um exemplo em que isso se torna mais evidente é o Programa Cultura Viva e a parceria com o PNUD, denominada Pontos de Valor, que buscou identificar quais valores se destacam dentro do Cultura Viva. O principal argumento aqui é que valores são formados durante práticas culturais, refletindo um modelo de políticas de valor com o cidadão. Nesse modelo, as políticas governamentais têm um papel de liderança importante.

O Programa Cultura Viva é uma política do Ministério da Cultura/ Secretaria da Cidadania Cultural que visa a incentivar, preservar e promover a diversidade cultural brasileira a partir de iniciativas populares e comunitárias. Contempla as mais diferentes linguagens, desenvolvidas em atividades de educação, arte, cidadania e economia solidária. Ao valorizar a experiência local, o programa incentiva e promove encontros, apresentações, mostras em espaços de âmbito estadual e federal. Sua ação prioritária são os Pontos de Cultura, iniciativa capaz de articular todas as demais ações do Programa⁹¹.

Por meio de edital público, entidades sociais, movimentos populares, associações de moradores, organizações não governamentais e afins acessam recursos públicos destinados à cultura, para fortalecer, potencializar e inovar suas atividades culturais. Isto ocorre de diversas maneiras: realização de oficinas, encontros, espetáculos, aquisição de equipamentos, instrumentos, cenários e, principalmente, pelo estabelecimento da troca de saberes entre os diversos Pontos de Cultura.

Os princípios que sintetizam a ação dos Pontos de Cultura refletem valores promovidos pelo Programa Cultura Viva: autonomia, protagonismo e “empoderamento”. Uma vez conveniada, a entidade passa a integrar uma Rede de Pontos de Cultura⁹², organizada a partir dos princípios da horizontalidade, da troca de saberes e da gestão compartilhada entre Estado e sociedade civil. A gestão compartilhada é um desafio que exige uma ação profundamente dialógica entre Estado e sociedade e busca avançar na ampliação do sentido atribuído à “coisa pública” e partilhar responsabilidades no empenho adequado do recurso público. Valoriza o fazer cultural como atividade política, compreendendo o exercício desta como meio para a construção do bem comum. Assim, consolida-se como política pública que, calcada em princípios claros, promove, em sua execução, valores de vida.

Para identificar quais os valores predominantes nas práticas dos Pontos de Cultura, assim como as formas pelas quais estes valores são transmitidos, a Secretaria da Cidadania Cultural (SCC/MINC) lançou em 2009, em

tratarmos dos espaços públicos como lugar de razão pública, não podemos deixar de mencionar as campanhas de utilidade pública que têm função estratégica de mobilizar e motivar pessoas a serem parte da solução dos seus próprios problemas. Esse é o caso do Zé Gotinha e da Campanha para a Certidão de Nascimento como exemplos de políticas com o cidadão. É o cidadão mobilizado e motivado que

leva o seu filho para ser vacinado. É ele que vai a um cartório registrar seu filho. Assim, o respeito aos direitos humanos mais fundamentais de um indivíduo (o direito à vida e o direito de existir socialmente) surgem de um trabalho conjunto entre governos e cidadãos. Nesse contexto, políticas culturais têm papel crítico fundamental na promoção de uma reflexão sobre valores de vida.

parceria com o PNUD, o edital Prêmio de Valor, que premiou cinquenta Pontos de Cultura que reconhecem em suas práticas culturais o foco na formação e na promoção de valores de vida.

Pontos de Valor é uma ação diferenciada das demais ações do Programa Cultura Viva, considerando que toda prática cultural contribui com a formação de valores. Nossa premissa é que os valores de vida estão contidos em nossas práticas cotidianas. Nesse sentido, Pontos de Valor foi um edital transversal a todos os Pontos de Cultura. Este prêmio identificou aqueles Pontos que reconhecem que estão formando valores de vida por meio das atividades desenvolvidas pelo Ponto e identifica quais valores são estes.

Foi possível constatar que o fazer cultural, reconhecido pelos próprios Pontos como prática que fortalece valores de vida, contempla as mais diversas linguagens, dentre as quais se destacam: artes cênicas, literatura, música, fotografia, pintura, produção audiovisual, grafite, cordel, cultura digital, xilogravura, artesanato e poesia. Ou seja, independentemente da linguagem artística há consenso no Programa Cultura Viva que o fazer artístico promove valores de vida.

A prática cultural nos Pontos de Cultura é, em geral, uma prática coletiva, que busca o protagonismo do Ponto na comunidade e da comunidade em sua própria condição social. A tabela a seguir revela quais valores se destacam na prática dos Pontos de Cultura e explicita o quanto uma política pública como o Programa Cultura Viva promove valores como autonomia, protagonismo e “empoderamento”.

A maioria dos Pontos reconhece a coletividade como um valor em suas práticas, manifesto desde a organização de suas produções, no processo de tomada de decisões, gestão e avaliação de suas atividades ou, até mesmo, no cuidado com o espaço físico ocupado pelo Ponto de Cultura.

A produção simbólica fomentada e difundida a partir dos Pontos de Cultura enaltece valores como solidariedade, cidadania, conhecimento compartilhado, autonomia e respeito ao outro. Destacam-se, também, trabalho e criatividade como valores que aparecem lado a lado nas práticas dos Pontos de Cultura, em contraposição ao trabalho alienante. O protagonismo (no sentido de reconhecimento de que a ação dos sujeitos é transformadora da realidade na qual ele está inserido), a humanização das relações (em contraposição a mercantilização a que estamos sujeitos cotidianamente) e a cooperação (como exigência de uma construção coletiva), também são reconhecidos pelos Pontos de Cultura como valores de vida que se destacam em suas práticas.

Valores de vida, planejamento e gestão sistêmicos e o Ministério Público

Diversas instituições podem estimular políticas públicas voltadas ao desenvolvimento de valores de vida, notadamente aquelas ligadas a uma forma de perceber e de agir menos linear e mais sistêmica (na qual se percebem as interconexões existentes no sistema no qual se está interferindo). Outras instituições, como o Ministério Público, tem o dever constitucional de fomentar valores de vida, como o artigo 127 da Constituição Federal do Brasil estabelece: “O Ministério Público é instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis”. Para tanto, o Ministério Público deverá promover a cooperação entre diversas instituições e os indivíduos da comunidade em geral e poderá fomentar a adoção da metodologia de Planejamento e de Gestão Sistêmicos.

No Estado do Rio Grande do Sul, inicialmente na cidade do Rio Grande, levando em consideração que as causas do crescente desrespeito à natureza e à dignidade, própria e dos demais, são sistêmicas, ou seja, decorrem de relações interdependentes e interrelacionadas entre diversos componentes do habitat, o Ministério Público vem fomentando a adoção da metodologia de Planejamento e de Gestão Sistêmicos, que possibilita, a partir do(s) foco(s) prioritário(s) escolhido(s) (como, por exemplo, o planejamento familiar, o crack, a gripe H1N1, um alagamento, a construção de uma estrada etc.) e relevando o contexto familiar, a visão e a integração de recursos multidisciplinares, intersetoriais e transdisciplinares.

Assim, pode-se aferir o que, como, onde e quando/por que fazer, bem como quem fará e de que forma será possível mapear e integralizar todos esses componentes. Para isso, é importante que seja percebida a missão comum a ser concretizada com o atendimento integral das necessidades fisiológicas, psicológicas – segurança, pertencimento e autoestima – e de autorrealização (diferentemente de desejos), gerando impactos proporcionais nos três eixos da sustentabilidade (econômico, social – saúde, educação, cidadania e segurança – e ambiental) e por meio da cooperação. Desse modo, são produzidos efeitos públicos, agregando valor sustentável às atividades desenvolvidas. Essa missão comum, vislumbrada como efeito público, exige e favorece a formação de redes de cooperação para a atuação sistêmica, priorizando a família e permitindo a integração dos três setores (público, privado e sociedade civil organizada) e dos indivíduos da comunidade em geral. Esse contexto enseja a democracia participativa e representativa, propiciando o Desenvolvimento Harmônico e Sustentável (DHS) e a sobrevivência de todos os seres vivos.

Dessa maneira, possibilita-se a inclusão das pessoas principalmente naquelas ações nas quais se sentem entusiasmadas, fazem a diferença na sociedade, sendo, por isso, lembradas, reconhecidas e valorizadas. Assim, os membros da sociedade constatarão que são úteis no contexto maior, o que aumenta a motivação na busca de aperfeiçoamento, gerando sustentabilidade no ambiente interno e externo. Isso propicia a conscientização da corresponsabilidade e a compreensão do binômio dever-direito, despertando a noção de contexto e afastando práticas imediatistas baseadas exclusivamente na punição ou vitimização. Desenvolve, dessa maneira, o perceber e o agir (valores) de forma sistêmica, de modo a alcançar a efetividade, a sustentabilidade e a paz, interna e externa (maiores detalhes podem ser obtidos nos documentos constantes do seguinte endereço eletrônico: www.fmp.com.br/2008/img/gestao_conteudos/).

O Programa Portas Abertas do Ministério Público foi lançado no dia 3 de maio de 2010 para ampliar o diálogo interno e tornar a instituição mais acessível e transparente à população do estado. Trata-se de um programa “guarda-chuva”, que abriga diversos projetos e que promove políticas com o cidadão. Entre eles pode-se citar a Campanha Afinal de contas, o que você tem a ver com a corrupção? Esta pergunta levou o

Ministério Público gaúcho a se engajar em uma campanha de mobilização e conscientização, para prevenir a corrupção. Com inspiração na teoria das “janelas quebradas”, o projeto defende menor tolerância da sociedade com pequenos atos ilícitos, como a compra de CDs piratas.

No Estado de Goiás, o Ministério Público criou o Programa Parceria Cidadã. Trata-se de um instrumento metodológico que tem como objetivo intensificar a interlocução do Ministério Público com a Sociedade, constituindo uma alternativa de atuação das Promotorias de Justiça, na perspectiva de desenvolver uma relação de horizontalidade com a sociedade civil, na busca da efetividade das políticas públicas. Para tanto, fundamenta-se no pensamento sistêmico novo e paradigmático – “metodologia de atendimento sistêmico às redes sociais”, ou seja, é um trabalho desenvolvido com um sistema que se constitui ou que emerge a partir da identificação de um problema – configurando-se, a partir disso, o Sistema Determinado pelo Problema-SDP⁹³.

No Estado do Acre, o Ministério Público teve papel fundamental na cooperação formada para afastar a corrupção e a violência (temas apontados com ênfase no Primeiro Caderno do Relatório de Desenvolvimento Humano), intensificadas após 1970, em virtude do aumento da expulsão dos povos tradicionais da floresta, dos conflitos fundiários, das milícias, do desmatamento da Floresta Amazônica e da pecuária, e no conseqüente impacto das ações perante os organismos internacionais fiscalizadores dos compromissos assumidos nos tratados internacionais e convenções de defesa dos direitos humanos. Além disso, O Ministério Público no Acre promoveu Oficinas de Planejamento Estratégico, por meio das quais estabeleceu, conjuntamente a instituições governamentais e não governamentais, prioridades, dentre as quais a criação de Promotorias de Justiça de Defesa do Meio Ambiente. Para tanto, as bacias hidrográficas foram tomadas por referência e unidades de planejamento, o que propiciou maior efetividade no enfrentamento do desmatamento, das queimadas e dos conflitos socioambientais urbanos e rurais.

No que se refere ao Ministério Público com atribuições no Estado do Rio de Janeiro, que prevê em seu mapa estratégico como valores institucionais o compromisso social, a ética, a independência, a democracia, a efetividade, a transparência, a combatividade e a proatividade, cabe destacar o Projeto Ministério Público Comunitário. Em decorrência dessa prioridade institucional, são realizadas audiências públicas nas comunidades para conhecer as demandas locais. Não há o estabelecimento prévio de um tema específico. É a comunidade (diretores de escolas, associações, moradores de rua etc.), no seu ambiente/sistema, que indica, para o Ministério Público e diversas autoridades convidadas, suas principais dificuldades, como, por exemplo saneamento, segurança, transporte etc. Com base nessas demandas, a instituição busca adotar medidas judiciais e extrajudiciais aptas a resolver os problemas. Por meio dessa aproximação, desenvolvem-se conjuntamente valores traduzidos na efetividade das ações.

Essa aproximação com a sociedade já se faz presente de longa data no Ceará. Nesse estado, o Ministério Público, embasado na sua vocação natural de pacificador social e ombudsman da sociedade, prioriza ações de mediação de conflitos e planejamento estratégico conjuntamente à sociedade. Dos Fóruns Sociais Permanentes, que buscam enfrentar determinados problemas pela atuação cooperativa entre entidades públicas e privadas, passando pelos Núcleos de Mediação Comunitária (que enfatizam a cidadania participativa), até chegar ao Núcleo de Prevenção e Monitoramento de conflitos fundiários, que visa a aperfeiçoar as medidas judiciais

(continua na próxima página)

e extrajudiciais utilizadas para resolver esses conflitos, sempre a atuação intersetorial é o norte para ser alcançada a efetividade e a paz social.

Em Rondônia, o Ministério Público, desde o advento da Constituição Federal de 1988, passou a se estruturar de modo a priorizar a defesa dos direitos difusos e coletivos, sem descuidar da persecução criminal. Para atender a crescente demanda, enfatiza as formas de intermediar o diálogo entre os atores envolvidos nas mudanças no cenário econômico-social do Estado, notadamente diante da construção das Usinas do Complexo Hidrelétrico do Rio Madeira e dos empreendimentos decorrentes. Para permitir o gerenciamento integral das diversas áreas funcionais, estabeleceu o Planejamento Estratégico Institucional, com execução gerenciada a partir da técnica Balanced Scorecard, prevendo entre seus processos o fortalecimento de parcerias com os ambientes público, privado e o terceiro setor, promovendo maior aproximação com a sociedade. Assim, foram aperfeiçoadas atividades e soluções concretas de fomento às políticas públicas nas áreas da saúde, educação, cidadania, criminalidade, infância e juventude, meio ambiente, entre outras, contribuindo para melhoria efetiva da vida em sociedade.

No estado do Amazonas, o Ministério Público está executando o seu planejamento estratégico, com apoio técnico da Universidade Federal do Amazonas. Baseando-se em valores institucionais, como conduta ética, compromisso, excelência, independência, transparência e unidade, visa a ser instituição de excelência, proativa e eficaz, na promoção da justiça, do respeito aos direitos fundamentais e dos interesses da sociedade. Nesse contexto, está chamando à participação toda a comunidade (inclusive com a elaboração de pesquisa), de modo a construir, conjuntamente, as prioridades que poderão implicar em políticas públicas efetivas, vinculadas, inclusive, à sustentabilidade do planeta.

Em âmbito nacional, o Sistema de Justiça conta com o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e com o Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP). Tratam-se de órgãos que buscam fomentar a efetividade de atividades relacionadas com o Sistema de Justiça, mediante ações que incluem planejamento, coordenação, controle e fiscalização. Possuem composição interinstitucional e atribuições com efeitos multidisciplinares, sendo, portanto, importantíssimos para monitorar, fiscalizar e fomentar políticas públicas, notadamente as que adotem metodologias de Planejamento e de Gestão Sistêmicos

O CNMP priorizou alguns focos de atuação. Um deles é a Comissão Permanente Disciplinar, de Controle Externo da atividade Policial, de Controle do Sistema Carcerário e de Controle das Medidas Socioeducativas. Quanto à esfera da infância e Juventude, foram estabelecidas estratégias de intervenção, com ênfase nas medidas socioeducativas restritivas de liberdade, mas sem descuidar das medidas de meio aberto, de modo a contribuir para a suficiência e a qualidade do atendimento socioeducativo em todas as unidades da Federação e, especialmente, eliminar situações ainda presentes de recolhimento de adolescentes em estabelecimentos penais, com violações de preceitos do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Normativa Internacional da qual o Brasil é signatário. Na mesma linha de atuação, e fundamentada expressamente nas diretrizes da ONU, inclusive com destaque para Pesquisa Brasil Ponto a Ponto, está sendo construída a Estratégia Nacional de Justiça e Segurança Pública (ENASP). Essa estratégia congrega o CNJ, o CNMP e o Ministério da Justiça, entre outras instituições.

Diante do exposto acima, vislumbra-se que o Ministério Público e outras instituições devem fomentar o desenvolvimento de valores aptos a atingir a efetividade, a sustentabilidade e a paz, interna e externa.

POLÍTICAS DE VALOR NO TRABALHO

Compreender o papel do trabalho na vida das pessoas é importante para o desenvolvimento humano. De fato, descobrir as capacitações que são desenvolvidas ou limitadas pelo trabalho é uma tarefa que exige entender a relação singular de cada trabalhador com a atividade laboral, com os pares, com os patrões, com os prepostos e com os demais atores. O trabalho é uma atividade simbólica por excelência, demanda ações humanas organizadas e lógicas, é um organizador de conjunto da vida social e produz valores e sistemas com elementos com certa coerência, que requerem técnicas, comportamentos, cognições, representações, criações, táticas, estratégias, comunicação, administração, gerando produtos ou serviços⁹⁴.

O trabalho não só permite a realização de projetos de vida e profissionais, como, sobretudo, organiza e disciplina a vida dos indivíduos, sujeitando-os a normas, contratos, regulamentações morais e jurídicas que exprimem as necessidades sociais, àquilo que pode ser proporcionado pelo que é realizado (os ganhos). Além disso, estabelece limites para os horários, o consumo, o prazer, as relações sociais e afetivas, ao mesmo tempo em que altera a posição social, o acesso aos direitos e à justiça⁹⁵ pelo indivíduo. O problema da sociedade moderna é o trabalho. No âmbito das políticas públicas, o trabalho é um elemento de inclusão social, de ampliação e assunção da cidadania. Ao identificar os problemas reais e imaginários originados e/ou eclodidos no ambiente e no tempo do trabalho, é possível inventar ou descobrir formas de lidar com o sofrimento psíquico que imobiliza, angustia, deprime e, real ou simbolicamente, mata o sujeito-trabalhador.

Nesse contexto, a cada dia aumenta o estranhamento que o sujeito possui sobre si. Apartado do desejo, se nega ou sequer se dá conta de que não reconhece a própria

vontade relacionada ao trabalho que executa e às convivências decorrentes do ambiente laboral. Diante dessa lacuna, o sujeito se sente desencorajado por ter que pagar o preço de uma nova escolha, que poderia atenuar o conflito entre o papel/atividade desempenhado e o desejo. Essa dependência é incentivada, e o sujeito fica à espera das promessas que mesmo temporárias, não lhe apontem a falta constituinte do ser. O conflito aparece quando o sujeito confronta o que deseja ser/fazer com aquilo que ele, por razões muitas vezes ignoradas, efetivamente escolheu realizar como opção profissional. Esse conflito se amplia quando se compara a posição que o sujeito ocupa ou o papel que ele desempenha com aquilo que imaginava ou idealizava quando escolheu a atividade. E se torna ainda mais destacado quando as figuras que ocupam as posições de reconhecedoras (chefias, pares, clientes/público) não atendem às suas expectativas.

Na maioria das vezes o discurso da empresa é baseado no princípio do prazer, promete compartilhar com os trabalhadores o sucesso, garante a completude, a onipotência, ou seja, um laborar idealizado. O problema surge é na dissociação do ideal com o real. O real é conhecido inicialmente como fracasso, e à medida que é aberto um espaço para compartilhar as falhas, cria-se, no plano coletivo, um código linguístico por meio do qual o sujeito poderá identificar, nomear e comunicar suas percepções diante do trabalho. Assim, há um questionamento entre a linguagem da empresa e a dos trabalhadores, uma forma de sair do imobilismo psíquico, da conformidade até então ditada por uma fala totalitária. É pelo estranhamento de perceber o sofrimento silenciado, promotor de adoecimento, que o sujeito desenvolverá estratégias junto ao coletivo para emancipar-se. O ideal, dessa forma, passa da mera competição generalizada, à qual todos devem se adaptar, para a cooperação, que permitirá contornar o real sem a diluição do indivíduo.

TABELA 13.1 – Vivências no Brasil

Profissão	Vivências Positivas 	Vivências Negativas 	Causas	Efeitos
Bancários	Visualização dos resultados, relação positiva com o cliente.	Sobrecarga de trabalho, dores esqueléticas e musculares, Angústia.	Ritmo acelerado, pressão por metas.	LER/DORT, individualismo, depressão, assédio moral.
Líderes Religiosos	Orgulho do trabalho, identificação com a tarefa, reconhecimento da comunidade.	Desgaste físico, angústia para atender as demandas.	Ritmo acelerado, exigência moral.	Doenças psicossomáticas sentimentos de culpa.
Servidores Públicos	Estabilidade, reconhecimento da sociedade, salário compatível com a tarefa.	Ambivalência com forte sensação de angústia, frustração, Sensação de vazio.	Competição, Isolamento, cadeia do silêncio.	Depressão, imobilismo profissional, assédio moral, má qualidade na relação entre os pares.
Professores	Liberdade para utilizar a criatividade.	Sobrecarga de trabalho, dores no corpo, tristeza.	Esgotamento profissional, conflitos nas relações interpessoais.	Estresse, depressão, tendinite, varizes, fibromialgia.
Trabalhadores Informais	Flexibilidade na organização do trabalho	Angústia, discriminação, desvalorização da sociedade	Precariedade do ambiente, instabilidade dos ganhos mensais.	Resignação à demanda do mercado.
Profissionais da Saúde	Trabalho dinâmico, flexibilidade nas decisões.	Ambivalência na relação com os pacientes, angústia, sobrecarga de trabalho.	Ritmo acelerado, negação de sentimentos.	Solidão, individualismo, depressão.
Metroviários	Relação de confiança entre os pares, atitudes de cooperação.	Medo, insegurança, desmotivação, esgotamento físico.	Trabalho automatizado, relações de conflito com chefias, tarefa repetitiva	Impaciência com os usuários, distúrbios musculares, assédio moral, doenças psicossomáticas isolamento

UM PEQUENO PANORAMA BRASILEIRO

Esta análise foi realizada a partir do levantamento bibliográfico dos estudos brasileiros realizados no período de 2000 a

2009. Foram consideradas exclusivamente as produções científicas que abordaram aspectos relacionados às vivências positivas e negativas do trabalhador brasileiro – ou seja, o prazer e o

sofrimento no seu contexto profissional – e que apresentaram um texto completo ou resumos que fornecessem elementos satisfatórios para a compreensão da temática focalizada. A pesquisa revelou um total 165 estudos, 71 deles produzidos sob a ótica da psicodinâmica do trabalho⁹⁶.

Os estudos, concentram-se nas profissões relacionadas à área de saúde – enfermeiros, agentes comunitários, auxiliares e técnicos de enfermagem. No entanto, há um número significativo de estudos nos quais colaboraram, como sujeitos das pesquisas, bancários, servidores públicos, trabalhadores da área de educação, de serviços de teleatendimento e profissionais de cargos operacionais, tais como catadores de lixo, operários da construção civil, manicures, entre outros.

A Tabela 13.1 demonstra as características que mais se destacam das vivências negativas e positivas, suas causas e efeitos nas diferentes profissões estudadas. Elas podem servir de base para políticas de valor para o trabalho.

A coleta de dados, empregada em 95% dos estudos realizados, privilegiou a abordagem metodológica qualitativa. Participaram desta produção quase todas as regiões brasileiras, apresentando uma diversidade cultural, distribuídas da seguinte forma: 36,5%, sudeste; 22,8%, sul; 21,13%, centro-oeste; e 19,5%, nordeste.

CARACTERIZAÇÃO DAS VIVÊNCIAS POSITIVAS E NEGATIVAS NO TRABALHO

Em todo o período citado, pesquisadores voltaram parte de seus estudos à caracterização das vivências positivas e negativas no trabalho como indicadores do prazer e sofrimento pelo levantamento das manifestações comportamentais ou dos sentimentos frequentemente associados a cada uma das vivências.

As vivências negativas no trabalho, atualmente, são caracterizadas pela presença de pelo menos um dos seguintes sentimentos: medo, insatisfação, insegurança, estranhamento, desorientação, impotência diante das incertezas,

alienação, vulnerabilidade, frustração, inquietação, angústia, depressão, tristeza, agressividade, impotência para promover mudança, desestímulo, desânimo, desgaste físico e emocional, desvalorização, culpa, tensão e raiva. As vivências positivas, por sua vez, pelos sentimentos de reconhecimento, identificação, orgulho pela atividade em si, realização e liberdade.

A ênfase ao caráter dialético das vivências negativas passou a ser fortemente acentuada nos estudos realizados nos últimos cinco anos do período pesquisado; fazendo com que a concepção de que o estado de saúde psíquica no trabalho não é decorrência da ausência de sofrimento, mas sim da existência de possibilidades internas e externas capazes de propiciar ao trabalhador um meio de transformação do sofrimento pela tomada de consciência de suas causas, dos seus conflitos e das situações que o geraram⁹⁷.

Assim, o trabalho nos diz sobre as faltas e as demandas dos sujeitos; estas falam da sua posição lógica e de subjetivações, de habitar um discurso, de suas ações, de sua castração; em linguagem comum, da sua motivação e de sua conduta. O homem é feito e efeito de linguagem. Esta, pelos significantes, vai marcando a historicidade do sujeito e sua estrutura psíquica, constituindo as cadeias significantes, e a sua subjetividade, que têm uma lógica e seus efeitos que, além de incidir no mais íntimo do organismo do sujeito humano, estarão em jogo nas inter-relações dentro das organizações ou no trabalho. Dessa forma, podemos afirmar que o campo de conflito no trabalho tem como primazia o da comunicação, na qual encontraremos todas as ordens de manifestações potencializadas da linguagem nos sujeitos, com as distorções da realidade, influenciando desde o desempenho e competências até o desencadeamento de sintomatizações, sejam elas de ordem orgânicas ou de condutas, e não menos os adoecimentos⁹⁸.

O campo de conflito no trabalho é com primazia o da comunicação.

AS PRÁTICAS DE GESTÃO DO TRABALHO

Na revisão dos estudos sobre as práticas de gestão, identificam-se lacunas para a implantação de políticas voltadas para garantir o papel estruturante do trabalho na vida dos sujeitos e o seu valor simbólico. Como exemplo, apresentam-se pesquisas realizadas, entre os anos de 2000 e 2009, com diferentes categorias profissionais que tiveram programas de qualidade de vida no trabalho implantados, sem o êxito desejado nos seus resultados.

TABELA 13.2 – Impactos de programas de qualidade de vida no trabalho (PQT)

Público	Objetivos	Resultados
Serviço Público Federal	Avaliar as transformações dos aspectos relacionados à qualidade de vida no trabalho, a partir da introdução do programa de qualidade total.	Constataram as seguintes dificuldades na implantação do PQT: falta de conceito próprio de qualidade, pouca preparação para a mudança, refletida em resistência, pouco conhecimento dos funcionários sobre QT, principalmente porque a empresa falhou na discussão e divulgação do programa em escalões mais baixos
Profissionais da saúde	Melhorar o bem-estar no ambiente profissional, o elevado índice de absenteísmos, afastamentos por doença e por acidentes de trabalho.	Dificuldades da utilização de práticas de QVT pré-concebidas, bem como potencialidades e limites para a elaboração de políticas públicas, uma vez que houve pouca adesão dos profissionais ao programa. Os trabalhadores não se sentiam a vontade para comunicar seu sofrimento/adoecimento, havia insegurança e medo de punição por estarem doentes.
Setor Privado (Serviços)	Melhorar a eficácia organizacional, bem como o nível de serviços ofertados à sociedade.	Os programas de qualidade total melhoraram os resultados das empresas, mas houve pouca mudança na satisfação, no bem-estar e na condição de vida das pessoas.
Bancários	Caracterizar as práticas de QVT existentes no setor bancário.	As práticas de QVT se caracterizaram por nítido descompasso entre problemas existentes e atividades realizadas, com uma abordagem de QVT de viés assistencialista, que tem no trabalhador a variável de ajuste.

Nos diferentes setores investigados, ficou demonstrada uma prática de gestão de viés gerencialista. Percebe-se que em muitas vezes, na implantação dos programas de QVT, os resultados podem ser otimizados, mas os indivíduos continuam ficando à parte de decisões significativas da empresa. As organizações parecem privilegiar a homogeneização, não existindo espaço para aprofundar as causas que contribuem para a diminuição do prazer no ambiente de trabalho.

O exercício dessas práticas de gestão deveria ir além das metas de produtividade e de controle do absenteísmo, ocupando-se de políticas que possibilitem a criação de mecanismos de mobilização e participação, resgatando, assim, o valor humano do trabalho para melhoria da qualidade de vida da sociedade⁹⁹. O que mais escapa às estratégias de controle gerencial é a preparação de uma escuta qualificada para acolher e nomear junto as equipes a dor e o sofrimento vivenciado, impossibilitando a ruptura da linguagem. Esse sofrimento não deve ser negado, mas sim reorientado, utilizado como um motor propulsor para buscar o prazer e, com isso, resgatar o valor do trabalho do ponto

O que mais escapa às estratégias de controle gerencial é a preparação de uma escuta qualificada para acolher e nomear junto às equipes a dor e o sofrimento vivenciado, evitando a ruptura da linguagem.

de vista psicológico e social. Não a centralidade do trabalho como única maneira de sobreviver na sociedade do consumo, mas o trabalho que estrutura o sujeito e permite emancipá-lo ao exercitar democracia e cidadania na convivência ética com os outros e no reconhecimento do próprio fazer.

Os indicadores de que a linguagem deixou de se propagar no ambiente organizacional são observados nas seguintes práticas gerenciais: gestão pelo controle; medo; pressão; desconfiança e insegurança legitimada e estimulada pela cultura organizacional; normas sem limites ou muito padronizadas; poder autocrático ou permissivo; comunicação sem visibilidade, paradoxal e restrita; foco exagerado na produção; metas inatingíveis; falta de sentido do trabalho; sistema de avaliação inadequado, gerando individualismo, competição e clima de rivalidade; desestruturação do coletivo; e a patologia da solidão.

Ampliar a escuta é determinante para que a fala seja ressonante e sensibilize a equipe para o desempenho de suas atividades. Desenvolver constantemente habilidades e diferenciais para decidir e resolver problemas, identificar os papéis na organização e suas interfaces com o ambiente externo e interno, gerenciar pessoas e processos e melhorar o relacionamento interpessoal é o talento de cada gestor.

Consideram-se medidas importantes para a organização oferecer um ambiente saudável de trabalho: a visibilidade da fala e das ações de seus colaboradores; a gestão com base na variabilidade; a flexibilidade; o planejamento e previsibilidade das ações; a compatibilidade entre competências profissionais e condições, organização e relações socioprofissionais de trabalho; a gestão por meio da análise, da crítica e da proposição; e o fortalecimento do coletivo de trabalho.

TABELA 13.3 • Fatores determinantes dos indicadores de vivências de sofrimento e prazer no trabalho

	Vivências de sofrimento	Vivências de prazer
Organização do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Características da tarefa: fragmentação das atividades, imposição de ritmos, procedimentos repetitivos, tarefas de risco de vida, imprevisibilidade da atividade a ser executada, ausência do prescrito, rigidez na condução da atividade, ausência de priorização das atividades • Gestão do trabalho: pressão interna para cumprimento das metas, forte hierarquização, supervisão coercitiva, ausência de participação nas decisões, falta de flexibilidade e/ou autonomia, grandes transformações na organização. • Conflitos entre os valores da empresa e os pessoais • Grandes transformações na organização • Maiores exigências de qualificação 	<ul style="list-style-type: none"> • Características da tarefa: desenvolvimento de atividades que requerem iniciativa, tomada de decisão, visão estratégica, capacidade de argumentação e comunicação verbal, trabalho dinâmico e com pouca rotina, visualização dos resultados do trabalho • Gestão do trabalho: realização de atividades com começo, meio e fim, flexibilização das decisões e processos de trabalho, autonomia, liberdade, gestão mais participativa e democrática, comunicação formal
Condições do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Sobrecarga: excesso de trabalho; longas jornadas de trabalho, insuficiência de pausa e repouso • Indisponibilidade de recursos material e humano • Ambiente de trabalho: instalações físicas precárias, ambiente com ruídos altos, ambiente sem ventilação, temperatura alta, enfumaçado, exposição a riscos químicos, biológicos, físicos e psíquicos • Política de remuneração: baixa remuneração, ausência de política de benefícios • Insatisfação com a empresa 	<ul style="list-style-type: none"> • Política de remuneração: remuneração salarial satisfatória
Relações Socio-profissionais	<ul style="list-style-type: none"> • Relação entre pares: má qualidade nas relações de confiança, de cooperação; falha de comunicação no trabalho • Relação com o cliente/usuário: relações insatisfatórias/violentas com os clientes/usuários; ambivalência da relação com o cliente, identificação com a problemática do usuários 	<ul style="list-style-type: none"> • Relação entre pares: coesão e integração da equipe; atitudes de cooperação na equipe; espaços de discussão e de possibilidades de adoção de novas estratégias. • Relação com o cliente/usuário: positiva

EFEITOS DO TRABALHO SOBRE O INDIVÍDUO

Paralelamente, em todo o período citado, os pesquisadores identificaram a relação existente entre características do contexto de serviço, composto pelas dimensões organização do trabalho, condições do trabalho e relações socioprofissionais, e as vivências de sofrimento e prazer pelo trabalhador. Os achados evidenciaram o valor preditivo dessas variáveis. A Tabela 13.3 traz uma síntese dos resultados obtidos, valendo salientar que alguns estudos, nos últimos anos, apontam variáveis externas ao contexto de serviço, geralmente associadas à violência social como responsável pela vivência de sofrimento psíquico no trabalho. A Tabela 13.4 apresenta os itens mais positivos e

negativos vivenciados pelos trabalhadores na organização, condições de trabalho e relações socioprofissionais nos estudos analisados.

O método utilizado como instrumento de medida foi o quantitativo associado a métodos qualitativos. Os estudos fizeram o uso da Escala de Indicadores de Prazer e de Sofrimento no Trabalho (EPST), validada por Mendes, Ferreira, Facas e Vieira (2005)¹⁰⁰; escala de frequência do tipo Likert de cinco pontos, composta por 24 itens, que mensura quatro fatores, dois indicadores da vivência de prazer – realização profissional e liberdade de expressão e dois de sofrimento – esgotamento emocional e falta de reconhecimento.

TABELA 13.4 • Itens mais positivos e negativos para a organização; condições do trabalho e relações socioprofissionais nos estudos analisados



	 Itens mais positivos	 Itens mais negativos
Organização do trabalho	Feedback sobre o trabalho desempenhado, metas condizentes com o real do trabalho, acolhida e espaço para negociações.	Forte cobrança por resultados, divisão entre quem planeja e executa e normas rígidas para execução da tarefa.
Condições de trabalho	Segurança para os trabalhadores, espaço físico confortável e material de consumo suficiente.	Os instrumentos de trabalho são insuficientes para realizar as tarefas, excesso de barulho no ambiente, mobiliário inadequado.
Relações Socioprofissionais	Fluidez na comunicação entre gestores e trabalhadores, as tarefas são claramente definidas e estímulo a participação e autonomia.	Falta integração no ambiente de trabalho, a comunicação entre os pares é insatisfatória e falta apoio para o desenvolvimento profissional.

TABELA 13.5 • Atitudes para superar vivências negativas no trabalho

Eixos	Fatores geradores das vivências negativa	Atitudes propostas
Macro	<ul style="list-style-type: none"> • Negação da participação ativa dos trabalhadores nos processos de mudança • Insuficiência de feedback do trabalho • Falta de reconhecimento pelo esforço empregado para realizar o trabalho • Excesso de prescrições • Mau uso do poder • Distorções na comunicação 	<ul style="list-style-type: none"> • Compartilhar os resultados alcançados e remeter a coletividade • Valorizar a inteligência da pluralidade • Abrir espaços públicos de cooperação no planejamento anual • Criar sistemas de avaliação do trabalho cumprido pelo trabalhador que contemple a utilidade e qualidade da tarefa desempenhada • Cumprir os acordos negociados, evitando falsas promessas
Meso	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão “desumanizada”, na qual as pessoas são tratadas como “máquinas” • Competição vertical e horizontal • Dificuldade de construir regras coletivas • Falta de confiança e solidariedade • Falta de cooperação 	<ul style="list-style-type: none"> • Abrir espaços de escuta para que o sofrimento mobilize ação • Criar espaços de discussão, que é essencialmente político, que promova a emancipação dos sujeitos e transformações pela ação coletiva no espaço de trabalho. • Avaliações de todos os atores envolvidos.
Micro	<ul style="list-style-type: none"> • Negação do próprio sofrimento • Uso exacerbado de defesas como projeção, idealização, racionalização, gerando paralisia e imobilismo diante das dificuldades • Rejeição de pensamentos e atitudes do comportamento do que são inaceitáveis no seu juízo; • Resistência negativa que impede a entrega ao trabalho, e podem levar o sujeito ao silêncio, à recusa em participar • Falta de sentido do trabalho • Servidão voluntária 	<ul style="list-style-type: none"> • Auxiliar os sujeitos a se apropriarem dos seus atos, adotando atitudes de mobilismo e como resultado as relações tornam-se centradas no coletivo, produtividade, inconformismo, promovendo o trabalho coletivo • Adotar a gestão participativa, com base no real, evitando a neutralidade e a idealização de comportamentos • Instrumentalizar a equipe com base nos valores éticos, estabelecer políticas de cumplicidade e evitar aceitar atitudes “infantilizadas” que não devem ter lugar no ambiente de trabalho • Descortinar cenários prescritos, repetitivos, representacionais é uma forma madura de enfrentar o real

SUGESTÕES PARA DESENVOLVER UMA POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DO TRABALHO

Na Tabela 13.5 são apresentadas algumas atitudes, voltadas para superar as vivências negativas para o desenvolvimento de uma política de valor no trabalho. São analisados com base em três eixos: macro, meso e micro, ou seja, no nível da estrutura organizacional, das relações socioprofissionais e das relações do indivíduo com seu trabalho.

É importante lembrar que o desenvolvimento de uma política deve envolver os sujeitos como protagonistas da sua própria história, libertando-se dos scripts perfeitos encomendados e dos padrões ideais a serem seguidos. O sujeito só reconhecerá que suas certezas não são provas de verdade e que suas percepções são tão válidas quanto as dos que convivem com ele, quando defrontado em seu universo subjetivo. Caberá, pois, a busca de uma perspectiva mais abrangente, de que se exercite estar na pele do outro e que seus afetos e pensamentos também tenham lugar nesse cenário.

Nesse terreno, percebe-se que a construção de políticas que orientam a práxis do trabalho nas empresas deve estar pautada no reconhecimento da fala do sujeito trabalhador, edificadas em debates coletivos, num processo de conflitos e discussões. Com foco no trabalho vivo, multiplicidades de vozes contribuirão para o campo preventivo, que prevê o entrecruzamento nos atos e discursos e que, sob esta ótica, lida com a noção de intersubjetividade.

Com base neste ponto de partida, sugere-se que as políticas de valor no trabalho devem incluir as dimensões intersubjetivas, uma vez que as relações são construções sociais e, como tal, podem transformar e serem transformadas pelos diversos atores envolvidos no ambiente de trabalho. Deste modo, a valorização do trabalho é possível, a despeito da atenção que ainda deve ser dirigida à política para reduzir os índices de desemprego e subemprego. Esta valorização pode ser viabilizada por uma “política de hu-

manização do trabalho”. O eixo para alcançar este propósito deve ser o combate da “crise do coletivo”, na qual a maioria dos trabalhadores brasileiros encontra-se submerso. Para isso, é fundamental o desenvolvimento de valores que guiem o “viver junto”, como a ética, a confiança, a solidariedade e a cooperação. Este é um dos modos de superar o sofrimento no trabalho e transformá-lo em prazer, bem como de deslocar os sujeitos da posição de imobilismo para ação, encontrando os caminhos que mais se aproximem da humanização de si mesmo e dos outros.

Estimular um ambiente em que a ação predomine significa estabelecer relações dinâmicas com espaços para manifestação da fala e da escuta dos trabalhadores, num espaço público de discussão que promova a compreensão, interpretação, elaboração e perlaboração do pronunciado. Esse espaço é a possibilidade de (re)construção dos processos de subjetivação do coletivo, uma vez que falar leva o trabalhador a se mobilizar, pensar, agir e criar estratégias para transformar a organização de trabalho. A mobilização que resulta dessa fala se articula à emancipação e reapropriação de si, do coletivo e da condição de poder do trabalhador¹⁰¹. Reconhecer, valorizar e socializar ações de resistência ao sofrimento como estratégias prioritárias podem fortalecer as atuais práticas de atenção à saúde do trabalhador. Potencializam, ainda, a participação nos projetos de promoção e qualidade de vida, existentes em algumas empresas. Para tal, faz-se necessário reconhecer as diferenças entre inclusões ativa e reativa.

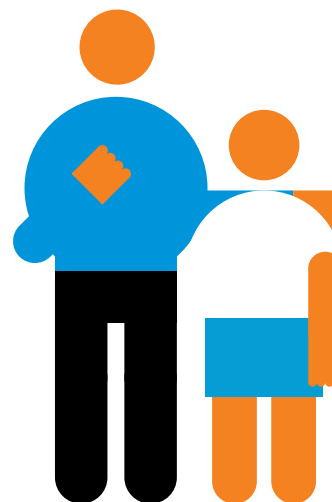
No mundo do trabalho, essa escuta é concebida como entrelaçamento de socialização e individuação, produzindo um reconhecimento intersubjetivo da particularidade de todos os indivíduos. O que se busca reconhecer é o problema dos afetos nas relações que se explicitam pela palavra, que por meio da prática trata de restabelecer a circulação da linguagem, que fora congelada na presentificação dos sintomas:

mau-humor, cansaço, depressão, estresse e tantas outras formas de sofrimento. Promover estas reflexões é um caminho possível para se habitar o eixo da emancipação, no qual expressões de reconhecimento, democracia, participação, liberdade, solidariedade, engajamento, confiança, prazer, criatividade, autonomia e respeito às diferenças estejam em evidência no futuro.

CONCLUSÕES

O maior desafio deste capítulo foi o de passar a discussão sobre valores, do nível mais teórico e abstrato, para contextos e práticas em que pudéssemos falar de valores concretamente, como ações desejáveis a serem empreendidas em circunstâncias objetivas. Para dar conta dessa tarefa, praticamente impossível abriu-se o capítulo a uma multiplicidade de vozes que ofereceram diversas reflexões sobre suas práticas e sobre o sentido de políticas de valor. Com isso, procuramos mostrar que precisamos de soluções integradas para dar conta dos problemas contemporâneos de política pública. Políticas que para melhorar as vivências escolares, no trabalho, na saúde, nos lares etc. precisam da participação ativa do cidadão apoiado pelos governos.

Para melhorar a educação e diminuir a violência no país precisamos: que famílias escrevam as suas PPPs (práticas parentais positivas); que as escolas utilizem recursos de educação para valores, de esporte etc. que façam da educação um ensinar a viver; que os governos reconheçam a importância dos espaços públicos (físicos e virtuais) como parte do seu papel de promoção de uma sociedade forte e que as empresas e trabalhadores consigam estimular vivências positivas no seu cotidiano. Esses desafios não são triviais, mas estão na base de políticas promotoras de desenvolvimento humano.



NOTAS PARTE 3

1. Para mais informações ver Amartya Sen (2005) “The Three Rs of Reform”. *Economic and Political Weekly*. May 7.
2. As boas práticas e recomendações aqui apresentadas foram elaboradas a partir de uma rodada de seminários regionais, abertos à academia brasileira, durante 2009, realizada na Universidade Federal de Pernambuco, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Universidade Presbiteriana Mackenzie e na sede do PNUD em Brasília, que reuniu pessoas de todo o Brasil, levando a produção de mais de 100 textos e apresentações que formam a base deste relatório.
3. Para maiores esclarecimentos sobre essa terminologia, ver Amartya sem. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
4. Ver Maria das Graças Rua. “Análise de políticas públicas: conceitos básicos”. In: *O estudo da política: tópicos selecionados*. Brasília: Paralelo 15, 1998.
5. Esse modelo é proposto por Easton, D. “Capítulo 7”. *Modalidades de análise política*. Rio de Janeiro, Zahar, 1970. No original, as três fases são descritas como “input, withinput e output”.
6. Para uma boa discussão sobre a interação entre essas agendas, ver Cobb, R., Ross, J. K. e Ross, M. H. “Agenda Building as a Comparative Political Process”. *The American Political Science Review*, 1976, 70(1), p. 126-138.
7. Ver, por exemplo, Banco Mundial, “Making Services Work for the Poor”, *World Development Report 2004*. Washington, Banco Mundial, e, mais recentemente, PNUD *Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe 2010*. Nova York: PNUD, 2004. Ambas as publicações utilizam modelos “principal-agente” para explicar falhas na provisão de bens públicos.
8. Para mais informações sobre a Abordagem das Capacitações, ver Amartya sem, 2000, obra citada e Martha Nussbaum, *Women and Human Development*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
9. A *agência* de uma pessoa é a liberdade que possui para realizar seus objetivos e valores que considere importantes. Ver Sem, 2000, obra citada, para uma discussão mais detalhada sobre a importância da agência dos indivíduos nos processos de desenvolvimento humano.
10. A fundamentação para esse argumento pode ser encontrada na crítica da profa. Martha Nussbaum ao contratualismo rawlsiano, que exclui pessoas menos “aptas” do contrato social. Para mais informações, ver Martha Nussbaum. *Frontiers of Justice*. Belknap: Harvard University Press, 2006
11. Ver Parsons, Wayne. Políticas públicas. *Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. México: Flacso, 2007.
12. A discussão sobre razão pública aqui segue as linhas sugeridas pelo prof. Amartya Sen em seu livro *The Idea of Justice*, publicado pela Harvard University Press em 2009, com foco nos capítulos 17 e 18.
13. Ver Rossetti, J. P. *Política e programação econômicas*. São Paulo: Atlas, 1987.
14. Ver Moraes, Rodrigo Schoeller de. *Valores: o seu surgimento nos ciclos dos extremos e do equilíbrio/harmonia e o seu desenvolvimento através da metodologia de planejamento e gestão sistêmicos*, mimeo, 2009.
15. A expressão *trade-off* significa “troca” e é utilizada com frequência para o custo de oportunidade referente à escolha de uma determinada alternativa, quando essa escolha implica a melhoria em um aspecto que prejudica a outro.
16. Não convém considerarmos o nosso entendimento do mundo como um universal imutável, igualmente aplicável a todos os povos e comunidades. Ainda que a vida e o amor, por exemplo, nos pareçam valores universalizáveis, não são considerados nem vividos do mesmo modo pelas culturas. Não devemos encarar, portanto, nossas proposições como fundamentalistas, baseadas em essências, ou seja, como se existissem verdades únicas. Quando agimos assim não há espaço para diálogo. Essa perspectiva pode resultar em uma perigosa tentação autoritária, uma vez que, se sabemos a verdade última sobre as coisas, e os “outros” não a conhecem, podemos justificar toda a sorte de políticas e imposições arbitrárias.
17. O perigo dessa segunda armadilha, diametralmente oposta à primeira, é evitarmos sermos prescritivos para a preservação da diversidade cultural. Nessa linha, no esforço de preservar o caráter multicultural da experiência humana, acabamos por apenas descrever a sua diversidade cultural, contribuindo assim para uma ideia de uma preservação imutável ou “zoológica” das culturas. Ocorre que as culturas são produtos do contato cultural ou do que os especialistas chamam de “contágio cultural” ou “interculturalidade”. Ver Lévi-Strauss, Claude *Raça e história*. São Paulo: Martins Fontes, 1975, e Canclini, Nestor Garcia. *A globalização imaginada*. São Paulo: Iluminuras, 2007.
18. Essa terceira armadilha aparece normalmente como forma de superar os problemas postos pelas duas primeiras, mas frequentemente não os resolve. Ela consiste na crença de que podemos confiar em uma perspectiva supostamente neutra, isenta ou imparcial, para intervir sobre o social. Significa acreditar que a sua afirmação não é mais um ponto de vista, ou seja, a vista a partir de um ponto, como todas as outras, mas sim uma perspectiva que paira acima delas. Mas, se todas as afirmações, proposições e práticas sociais são produtos de culturas, imersas, portanto, em seus respectivos universos de crenças e valores, um produto com contexto de criação histórico e geográfico, nada me autoriza a acreditar que meu olhar é desprendido do meu universo cultural. O apelo à “neutralidade axiológica” (ver Weber, Max. *Ciência e política: duas vocações*. São Paulo: Cultrix, 1970.) das ciências sociais para o domínio das escolhas humanas elimina os juízos de valor dos atores sociais. Portanto, a ciência não está inteiramente habilitada a comandar a tomada de decisão relativa aos fins e aos valores dos atores sociais. Da mesma forma, em virtude da separação categórica entre o ser e o dever ser, entre os juízos de fato e os juízos de valor, é vedada à ciência a possibilidade de fundamentar normativamente um imperativo qualquer de valor.

19. Ver Canclini, Nestor Garcia. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 2003.
20. Esses argumentos podem ser encontrados em obras clássicas como Smith, Adam. *Teoria dos sentimentos morais*. São Paulo: Martins Fontes, 1999, e Wittgenstein, Ludwig. *Investigações filosóficas*. Petrópolis: Vozes, 1994.
21. Ver MacIntyre, Alasdair. *Justiça de quem? Qual racionalidade?* São Paulo: Loyola, 1991. (Coleção Filosofia).
22. Laplatine, François. *Aprender antropologia*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
23. Rawls, John. *O liberalismo político*. São Paulo: Ática: 2000.
24. Habermas, Jürgen. “Direito e democracia: entre facticidade e validade”. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, 1997, vol. II.
25. A lista de exemplos pode incluir a Declaração Francesa de 26 de agosto de 1789, descrita por alguns como o ato de constituição de um povo, a declaração americana *Bills of Rights*, dentre outras destacadas por Norberto Bobbio em *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 2004.
26. Este tipo de perspectiva está de acordo com o que se vem chamando de “cosmopolítica”. Ver Ribeiro, Gustavo Lins. “Diversidade cultural enquanto discurso global. desigualdade e diversidade” *Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio*, n. 2, jan./jun. de 2008. A ideia de cosmopolítica implica o esforço de arregimentação de discurso que se pretenda ao mesmo tempo universalista, porquanto pretensamente universalizável, logo propositivo e global, ao mesmo tempo em que respeita a diversidade cultural, compatível, assim, com o paradigma do Desenvolvimento Humano adotado por este relatório.
27. As interações sociais e políticas seriam conformadoras de práticas que visem à promoção de quatro critérios distintos, mas interligados, e enumerados a seguir. Em primeiro lugar, a promoção das diferentes perspectivas subjetivas e individuais em interseção, ou intersubjetividade. Em segundo lugar, a promoção e o respeito do contato entre culturas, ou interculturalidade. Em terceiro lugar, a possibilidade de cruzamento entre posições sociais ou políticas mais verticais ou horizontais que vise a aplacar hierarquias, sob a perspectiva transversal, ou da transversalidade. E por último, mas não menos importante, a permeabilidade para distintas tradições em contato, ou intertradicionalidade. A perspectiva é a do diálogo, da inclusão, da interação, mesmo que assimétricas. Assimetria que pode estar relacionada, por exemplo, ao contato de um professor, em tese o detentor do poder do saber, com seus alunos ou com uma comunidade de baixa escolaridade. Ver D’Ávila, Paulo M. Filho. “Tradição e intertradicionalidade”. Paper apresentado no encontro O Brasil em Evidência: A Utopia do Desenvolvimento. Teoria da Dependência e o Brasil na Era da Globalização. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2008. Mimeo.
28. No Brasil, o programa Bolsa Família mudou essa trajetória ao chamar atenção para o universo familiar e para sua importância na redução da pobreza. Para um reconhecimento internacional do impacto desse programa, ver PNUD. “Capítulo 6”. *Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe 2010*. Costa Rica: Editorama, 2010.
29. O contexto aqui é a competição entre espaços públicos e privados e a reduzida importância frequentemente dada às narrativas construídas dentro dos espaços considerados privados na formação de políticas de desenvolvimento. Ver, por exemplo, Cebotarev, Eleonora. “Economia e economia familiar”. In: *Simpósio de Economia Familiar: um olhar sobre a família nos anos 90*. Viçosa: UFV, 1996.
30. Como argumentado no Capítulo 8 deste relatório, definimos “família” como uma rede de cuidados e afeto, independentemente de sua configuração ou do número de pessoas que a constitui.
31. Ver Gitahy, Raquel Rosan Christino. “Valores morais: um estudo na era do virtual”. *Texto de Apoio ao Relatório de Desenvolvimento Humano Brasileiro*, PNUD, 2009. Mimeo.
32. Organizadas e executadas pelo Núcleo de Estudos, Pesquisa, Extensão e Assessoria na área da infância e da adolescência (NEPIA) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no período de janeiro a agosto do ano de 2008 na Unidade de Saúde do bairro do Palmeirinha. A unidade de saúde da família foi escolhida por ser um espaço de referência para a população e por atender crianças e adolescentes.
33. Ver pesquisa de Junior, Constantino Ribeiro de Oliveira; Polichuk, Naja Kayanna; Barros, Solange Aparecida Barbosa de Moraes. “Violência doméstica: a dificuldade de romper com valores socialmente construídos- Pensando sobre Cotidiano”. Mimeo. *Texto de Apoio ao Relatório de Desenvolvimento Humano Brasileiro*, PNUD, 2009.
34. A fundamentação desse argumento encontra-se em Araújo, Ulisses. (“A construção social e psicológica de valores”. *Texto de Apoio do Relatório de Desenvolvimento Humano Brasileiro 2009/2010*, 2009, mimeo, e em Piaget, J. *Les Relations entre l’affektivité et l’intelligence*. Paris: Sorbonne, 1954.
35. Ver Vargas, Marilzete. “Valores familiares e concepções de causas e consequências da violência em famílias de Aracaju”. *Texto de Apoio do Relatório de Desenvolvimento Humano Brasileiro 2009/2010*, 2009, mimeo.
36. Ver Murueta, M. E. “De la ‘sociedad del conocimiento’ a la ‘sociedad del afecto’ en la teoría de la praxis”. In: Córdova, M. e Rosales, J.C. *Psicología Social, Perspectivas y Aportaciones para un mundo posible*. México: Amapsi, 2007.
37. O impacto dessas vivências na formação dos indivíduos não pode ser ignorado. Ver Blasi, A. “Moral Understanding and the Moral Personality: the process of moral integration”. In: Kurtines, W. e Gewirtz, J. (orgs.), 1995 *Moral Development: an introduction*. Allyn & Bacon. O autor argumenta que os valores são integrados em sistemas motivacionais e emocionais que, por sua vez, fornecem a base para a construção da identidade e autoconceito dos indivíduos.
38. Ver Maturana, H. (1998) *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

39. Ver Castro, Jane Margareth; Regattieri, Marilza. *Interação escola-família: subsídios para práticas escolares*. Brasília: Unesco, MEC, 2009.
40. Ver obra já citada, Castro e Regattieri, 2009, p. 87.
41. Ver Darling, N. e Steinberg, L. "Parenting style as context: an integrative model." *Psychological Bulletin*, 1993, 113, p. 487-496.
42. Ver Carvalho, M. C. N., Gomide, P. I. C. "Práticas educativas parentais em famílias de adolescentes em conflito com a lei". *Estudos de psicologia. (Campinas)* [online]. 2005, vol. 22, n. 3, p. 263-275.
43. Ver Salvo, C. G., Silveiras, E. F. M. e Toni, P. M. Práticas educativas como forma de predição de problemas de comportamento e competência social. *Estudos de psicologia. (Campinas)* [online]. 2005, vol. 22, n. 2, p. 187-195.
44. Esse tópico é aprofundado por Petit, G., Laird, R.D., Dodge, K.A., Bates, J., e Criss, M. "Antecedents and behavior-problem outcomes of parental monitoring and psychological control in early adolescence". *Child Development*, 2001, 72 (2), p.; 583-598.
45. Ver Salvo *et al.*, 2005, obra citada.
46. Ver Weber, L. N. D., Stasiack, G. R. e Brandenburg, O. J. "Percepção da Interação Familiar e Autoestima de Adolescentes". *Aletheia*, 2003, 17/18, p. 95-105.
47. Ver Salvo *et al.* (2005), obra citada.
48. Ver Weber *et al.* (2003), obra citada.
49. Ver Pratta, E. M. M. e Santos, M. A. "Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros". *Psicologia em estudo*. [online]. 2007, vol.12, n.2, p. 247-256.
50. Ver Wagner *et al.* (2005), obra citada.
51. Ver Weber *et al.* (2003), obra citada.
52. Ver Salvo *et al.* (2005), obra citada.
53. Ver Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). "Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: a reconceptualization of current points of view". *Developmental Psychology*, 30, 4-19.
54. Ver Grusec, J. E., Goodnow, J. J. & Kuczynski, L. (2000). "New directions in analyses of parenting contributions to children's acquisition of values". *Child Development*, 71, 205-211.
55. Na literatura da Abordagem das Capacitações, em inglês, usa-se a expressão *flourish* para indicar o florescimento dos potenciais humanos, mas no português o uso parece ser pouco elucidativo. Ver por exemplo, Martha Nussbaum (2006), obra citada.
56. Ver PNUD (2009) Relatório Sub-Regional (Mercosul) de Desenvolvimento Humano 2009 sobre Juventude e Cerqueira, Fabíola. (2009) "O que se fala, quando se fala? As relações de poder no ambiente escolar" *Texto de Apoio do Relatório de Desenvolvimento Humano Brasileiro 2009/2010*, mimeo. p. 10.
57. Ver Paula e Silva, J. M. A. e Salles, L. M. F. (2009) *Textos de Apoio ao Relatório de Desenvolvimento Humano Brasileiro 2009/10*, mimeo e Dubet, F. (2003) "A escola e a exclusão" *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 29-45. O estudo de Molpeceres, M., Lucas, A., e Pons, D. (2000) "Experiência escolar y orientación hacia La autoridad institucional en la adolescencia". *Revista de Psicología Social*, v. 15, n. 2, p. 87-105, corroboram esse mesmo comportamento ao mostrarem como entre os jovens na Espanha também existe essa atitude negativa para o trabalho educativo. De fato, os jovens parecem fazer ostentação do seu descompromisso com a escola, pois qualquer rendimento escolar elevado é visto pelos iguais como uma conformidade com as exigências do mundo adulto.
58. Borges, Ana Gabriela (2009). Projeto: uma escola especial. Mimeo, *Texto de Apoio ao Relatório de Desenvolvimento Humano Brasileiro*.
59. Imagem construída por Guilherme Canela. Entrevistas para o Planejamento Estratégico 2011-2020. Instituto Ayrton Senna, 2010.
60. Expressão cunhada pelo Prof. Antonio Carlos Gomes da Costa no texto "Edisca, um poema pedagógico". Caderno de Residência Social em Arte e Educação. Instituto Ayrton Senna, 2000.
61. Cerqueira (2009: 12), obra citada, relata que "Os jovens afirmam que as aulas, no geral são completamente entediantes. Os professores parecem não ter prazer em dar aula. Após três meses de observação numa turma do 3º ano, uma jovem diz que apenas uma professora a conhece pelo nome. Ela afirma que também não conhece seus professores pelo nome. Diz que não vê problemas quando seus professores fazem a chamada identificando-os pelos números, mas admite que há diferença na relação quando as pessoas se conhecem mutuamente."
62. Ver livros da *Coleção Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz*. Unesco, 2008.
63. Essas considerações foram feitas na rodada de seminários promovidas pelo Mostre seu Valor pelo Mestre Zulu de Araguari, que durante o seminário tocou o berimbau para demonstrar como é possível comandar uma roda com diferentes princípios.
64. OLIVEIRA, Anelise Costa. *Educação, valores humanos e a formação do cidadão: uma abordagem reflexiva nas escolas públicas de ensino fundamental*. Mimeo, Texto de Apoio ao Relatório de Desenvolvimento Humano Brasileiro, 2009.
65. Ver, por exemplo, a recente conquista do Prêmio Selo Unicef Município Aprovado – Edição 2008.

66. Oliveira, 2009, p.5.
67. Silva, J. M. A. & Salles, L. M. F. *Valores, conflitos e violência na escola*. Mimeo. *Texto de Apoio ao Relatório de Desenvolvimento Humano Brasileiro*.
68. Borges, A. S. *Projeto vamos fazer teatro*. Mimeo. *Texto de Apoio ao Relatório de Desenvolvimento Humano Brasileiro, 2009*.
69. BORGES, 2009, p.7.
70. RIBEIRO, V. L. *Espaço escolar, mídia e literatura*. Mimeo. *Texto de Apoio ao Relatório de Desenvolvimento Humano Brasileiro, 2009*.
71. Sinder, Valter. *Configurações da narrativa: verdade, literatura e etnografia*. Madri: Iberoamericana; Frankfurt. In: Veuvet, 2002 (Teoria y crítica de la cultura y literatura, vol. 21).
72. Citação extraída da página 93. Livro publicado pela Harvard University Press.
73. Teoria defendida pelo educador Tsunessaburo Makiguti, primeiro presidente da Soka Gakkai, em seu livro *Educação para uma vida criativa* [Soka Kyoikugaku Taikai], publicado em japonês em 1930. Nesta obra, Makiguti revela a necessidade de o aluno sentir-se feliz na escola, bem como cultivar e desenvolver seu caráter.
74. A Associação BSGI foi fundada em 1960 por Daisaku Ikeda e, nesses anos de existência, tem promovido exposições, intercâmbios com universidades e museus, entre outras atividades nas áreas da educação e cultura.
75. A Soka Gakkai Internacional (SGI) é uma organização mundial que tem como objetivo fundamental promover a paz e o respeito pela vida humana. Seus membros desenvolvem amplas atividades nos campos da paz, cultura e educação e estão presentes em quase 200 países e regiões do mundo. Como uma organização não governamental filiada às Nações Unidas, a SGI promove diversas atividades que incluem exposições, intercâmbios culturais e educativos, além de ações humanitárias em nível mundial.
76. O completo Sistema de Educação Soka vai desde a pré-escola até o nível universitário no Japão e em outras partes do mundo, como os jardins de infância Soka em Hong Kong, Singapura, Malásia e Brasil, bem como a Universidade Soka da América, em Los Angeles. O sistema foi fundado pelo atual presidente da SGI, Dr. Daisaku Ikeda, filósofo, humanista, poeta, escritor e pacifista, que empreende com afinco diversas atividades educativas para que o indivíduo faça uso de todo seu potencial criativo.
77. Projeto realizado pelo DEPEDUC – Departamento de Pesquisas e Desenvolvimento das Ciências da Educação no Centro de Educação Infantil (CEI) Jardim Campos.
78. Macedo, R. M. S.; Kublikowski, I.; Berthoud. Valores positivos e desenvolvimento do adolescente: uma perspectiva dos pais. *Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano*. [online], 2006, vol. 16, n. 2.
79. Ver Bairel, 2004, obra citada.
80. Ver Souza, M. L., 2008, obra citada.
81. Ver Guimarães, Danielle. (“Ambiente, valores e qualidade de vida urbana: reflexões sobre suas relações no espaço público”. *Texto de Apoio ao Relatório de Desenvolvimento Humano Brasileiro 2009/2010*, 2009, mimeo.
82. Ver Kohlsdorf, Maria Elaine. *A apreensão da forma da cidade*. Brasília: Editora UnB, 1996
83. Serrato, H. *Rumo a uma política integral de convivência e segurança cidadã na América Latina: marco conceitual de interpretação-ação*. PNUD, 2007. Mimeo.
84. Como as áreas de educação, saúde, planejamento urbano, acesso à justiça, dentre outras.
85. Sistema de justiça, sociedade civil, família, educação em casa e na escola, dentre outros.
86. Freire, Moema. “Paradigmas de segurança no Brasil: da ditadura aos nossos dias”. *Revista Brasileira de Segurança Pública*, v. 5, 2009.
87. Serrato, H., 2007, obra citada.
88. Ver Cesar, Ana Cristina. “Notas sobre a cidade e os transportes”. *Texto de Apoio ao Relatório de Desenvolvimento Humano Brasileiro 2009/2010*, mimeo.
89. Para uma discussão sobre sedentarismo e mobilidade, ver Schmid, Aloisio e Besciak, Nadia. *Texto de Apoio ao Relatório de Desenvolvimento Humano Brasileiro 2009/2010*, mimeo, 2009.
90. Silva, Geusiani e Versiani, Isabela Veloso. “ Espaço público de lazer no ambiente urbano: ampliação das possibilidades de convivência, socialização e mudança de cenários violentos” *Texto de Apoio ao Relatório de Desenvolvimento Humano Brasileiro 2009/2010*, mimeo, 2009. Os autores mostram como é cada vez mais visível a falta de espaços públicos nas cidades e o predomínio do que chamam “espaços e equipamentos para o lazer mercadoria”.
91. Outras ações também integram o Programa Cultura Viva: Cultura Digital, Ação Griô, Escola Viva, Cultura e Saúde. Vide: Cultura Viva: Autonomia, Protagonismo e Fortalecimento Sociocultural para o Brasil, Brasília, 2010. ; *Almanaque Cultura Viva*. Brasília: Cultura em Ação, 2010; ou consulte o site http://www.cultura.gov.br/cultura_viva/.
92. Atualmente existem mais de 2.500 Pontos de Cultura espalhados pelo Brasil, inseridos em convênios municipais, estaduais ou federais.
93. Tendo por referência o trabalho desenvolvido pela Equipe SIS, de Belo Horizonte, pelas profas. Maria José Esteves de Vasconcelos, Juliana Gontijo Aun (*in memorian*) e Sônia Vieira Coelho, o Ministério Público do Estado de Goiás, a partir de abril de 2007, na busca

de resolução dos problemas de natureza difusa e coletiva, experiência uma nova forma de interlocução com a sociedade civil. Nesta perspectiva, a primeiro momento é de mobilização social visando à organização de pequenos fóruns, os quais são denominados “núcleos de articulação”, nos quais seus membros são “articuladores sociais”, ou seja, agentes responsáveis pelo contato com as redes sociais locais, identificando potenciais recursos técnicos, humanos, institucionais, financeiros, importantes na busca de soluções para o problema eleito pelo próprio grupo.

94. Colas, D. *Sociologia política*. Porto: Rés, 1999.

95. Em geral, o trabalho é uma atividade relativamente legislada, em maior ou menor grau, e sancionada pelo estado, tendo as classes de trabalhadores suas representações mais específicas ou organizadas nos sindicatos. Faz-se necessário lembrar que nas relações sociais de trabalho se dão as relações de poder e de dominação. Portanto, serão as normas, as regulamentações complexas que assegurarão em tese aos indivíduos a independência econômica sem a qual a sua liberdade não é senão nominal. Ver Durkheim, E. *A divisão do trabalho social*. Lisboa: Presença, 1977, v. I.

96. As fontes de referência são teses de doutorado e dissertações de mestrado, disponíveis no Banco de Dissertações e de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior – CAPES e artigos de periódicos acessíveis no site do *Scientific Electronic Library On-Line – SCIELO*.

97. Mendes, A. M. “Cultura organizacional e prazer-sofrimento no trabalho: uma abordagem psicodinâmica”. In: Tamayo, A. (org.). *Cultura e saúde nas organizações*. São Paulo: ARTMED, 2004.

98. Lacan (1995, p. 183) vai dizer: “A lei das relações intersubjetivas governa profundamente aqueles de quem o indivíduo depende, e, portanto vai implicá-lo nesta ordem, esteja ele consciente ou não disso, como indivíduo.”

99. MERHY, E. E. *Saúde: a cartografia do trabalho vivo*. São Paulo: Hucitec, 2002.

100. Mendes, A. M.; Ferreira, M. C.; Facas, E. P. & Vieira, A. P. *Validação do Inventário de Trabalho e Riscos de Adoecimento – ITRA*. Trabalho apresentado no IV Congresso Norte Nordeste, Salvador, 25 a 28 de maio de 2005.

101. Brant, L. C. & Minayo-Gomez, C. “A transformação do sofrimento em adoecimento: do nascimento da clínica à psicodinâmica do trabalho.” *Ciência & Saúde Coletiva*, 2004, vol. 9, n.1, p. 213-223.

PARTE 4

Índices de Desenvolvimento Humano

INTRODUÇÃO: O DESAFIO DE PENSAR INDICADORES

Celebramos em 2010 vinte anos de publicação do primeiro Relatório de Desenvolvimento Humano e conjuntamente da primeira versão do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Durante esses anos, o IDH ganhou grande proeminência internacional pela sua capacidade de síntese e comunicação de aspectos importantes do desenvolvimento, bem como de chamar atenção para uma ampla manifestação de fenômenos associados, como a desigualdade de renda e de gênero, a pobreza, entre tantos outros representados pelos indicadores que sempre acompanham a sua divulgação anual.

No Brasil, foi desenvolvido em 2003 o IDH-M (IDH com dados municipais) com base em informações coletadas no Censo de 2000. Esse esforço foi sintetizado no formato do *Atlas do Desenvolvimento Humano Municipal*, com muitas edições específicas feitas para grandes metrópoles brasileiras. A disponibilidade desses novos dados abriu um conjunto de novas possibilidades para o uso da informação disponível. Ao mesmo tempo, criou nova demanda além dos dados tradicionais, pois esses, ao serem dependentes do Censo, limitaram sua atualização a períodos de dez anos. Essa nova demanda de dados do IDH-M surge da necessidade de se poder contar com dados do IDH que sirvam para o monitoramento de políticas públicas locais e regionais e que informem estudos acadêmicos que contemplem horizontes de prazo mais curto, mais relacionados à configuração de políticas econômicas e sociais.

O desafio dessa quarta parte do Relatório de Desenvolvimento Humano Brasileiro é oferecer

uma reflexão academicamente sólida para que se possa pensar um novo IDH-M de curto prazo a partir de 2011. Os novos dados censitários obtidos a partir deste ano podem ajudar na formulação e na configuração de dois IDHMs: o de curto prazo (IDHM-CP), com base em dados correntes disponíveis por órgãos oficiais, e o de longo prazo (IDHM-LP), com base em dados censitários.

Os três capítulos que compõem essa parte do relatório tratam de uma revisão acadêmica sobre as principais críticas feitas ao IDH desde a sua formulação, vinte anos atrás, e de um estudo empírico que explora as possibilidades de uso de bases de dados alternativas para a formulação do IDHM-CP. Elas estão inter-relacionadas: o estudo acadêmico nos ajuda a pensar o que seria o IDH ideal, isto é, o IDH que respondesse às principais críticas e limitações levantadas pela literatura. Por outro lado, a segunda parte nos leva ao limite do possível, em função da disponibilidade de dados e problemas técnicos inerentes a um pensamento de prazo mais curto na constituição de um novo instrumento de monitoramento e de avaliação de políticas públicas e com um novo indicador sobre valores humanos que transcende o conceito de IDH.

A discussão acadêmica pretende oferecer uma base sólida para uma análise experimental de possibilidades, que deve ser entendida como um subsídio para uma discussão mais ampla e que envolve amplas parcelas da sociedade brasileira e do governo a respeito das melhores estratégias para se pensar no uso do IDH como um instrumento confiável e justo para a melhoria das políticas públicas no país.



14

Revisão: vinte anos
de críticas ao IDH

Durante os seus vinte anos de existência, o IDH foi extensivamente criticado, como será mostrado neste capítulo. A história dessas críticas é também a história das respostas que o IDH deu a elas. O maior desafio em contar essas histórias é organizar um arcabouço analítico que possibilite a visualização desses debates de maneira organizada. O objetivo desse exercício é um só: aprender com as críticas e derivar lições aprendidas para a formulação de uma visão de um IDHM-CP que esteja em sintonia histórica com o melhor entendimento acerca do que pode ser feito com esse indicador.

CRÍTICAS CATEGORIZADAS

Optamos aqui em categorizar as principais críticas ao IDH em sete tópicos: (1) escolha das dimensões; (2) seleção de indicadores; (3) padronização e transformação das variáveis; (4) tratamento dos dados; (5) consideração aos problemas da distribuição; (6) ponderação das dimensões; e (7) natureza composta do índice. Essas categorias seguem a lógica da formação de um indicador composto, como o IDH, e, como tal, traçam um perfil mais intuitivo das limitações e críticas ao índice. Dentro de cada categoria, procura-se adotar uma leitura cronológica que explique o sentido que importantes revisões foram dando à evolução do IDH.

ESCOLHA DAS DIMENSÕES

A principal crítica encontrada na literatura (veja, por exemplo, Dasgupta, 1990, e Tilak, 1992) sobre as dimensões do IDH é de que o índice é muito limitado para dar conta do conceito de “desenvolvimento humano”, que é muito mais amplo. As três dimensões do IDH seriam, portanto, incapazes de representar com alguma precisão a riqueza conceitual proposta pela matriz teórica do desenvolvimento humano. A falta mais notável, segundo esses autores, seria a ausência da dimensão “liber-

dade”, tão enfatizada pela perspectiva teórica.

Liberdade

A ausência da dimensão “liberdade” foi reconhecida no primeiro Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH), de 1990. Essa ausência foi cobrada inicialmente por Dasgupta (1990) e posteriormente por Dasgupta e Weale (1992), que propuseram um índice incorporando os aspectos políticos e civis relacionados ao IDH.

Mas nem todos concordaram com essa proposta. Streeten (1994, 1995) recomendou que a dimensão “liberdade” fosse examinada separadamente, porque: (i) não há nenhuma incompatibilidade (*trade-off*) entre a dimensão liberdade e os indicadores que compõem o IDH; (ii) as condições políticas são mais voláteis que os indicadores do IDH, que refletem mesmo que indiretamente condições humanas; (iii) a avaliação de condições políticas e civis pode ser mais subjetiva e menos confiável do que os indicadores usados pelo IDH; e, finalmente, porque (iv) a relação entre “liberdade” e os indicadores do IDH precisa ser mais bem examinada.

Outras dimensões

Além da “liberdade”, muitas outras dimensões foram, segundo os críticos, ignoradas pelo IDH. Entre elas, podemos mencionar a “segurança humana” (McGillivray, 2007), a “ética” (Dar, 2004) e o “meio ambiente” (Murray, 1991; Sagar e Najam, 1998; Bell e Morse, 1999; Jahan, 2000; Ginkel *et al.*, 2002; e Raworth e Stewart, 2002). Embora o argumento levantado por McGillivray pela inclusão da dimensão “segurança humana” seja muito geral, uma vez que ele não especificou como isso poderia ser feito, cabe notar que a proposta feita por Dar pela inclusão da “ética” como dimensão foi mais concretamente abordada pela introdução de quatro indicadores possíveis: “degradação ambiental”, “liberdades políticas e cívicas”, “valores familiares” e “influência religiosa”. Em relação ao meio ambiente, como se notou, foi um

tema muito argumentado por pesquisadores, que queriam sua inclusão como uma das dimensões do IDH. O tema foi levantado já em 1991 por Murray e se tornou um tópico de grande interesse no final dos anos 1990. Mas não passou disso, sem a construção de alternativas concretas que pudessem orientar o debate de maneira mais positiva.

SELEÇÃO DE INDICADORES

As críticas aos indicadores podem ser divididas em dois grupos. No primeiro, podemos classificar as críticas específicas às características dos indicadores, que focalizam suas propriedades, tais como insensibilidade ao progresso ou à cobertura limitada. No segundo grupo, encontramos críticas indiretas, pela proposição de indicadores alternativos.

Características dos indicadores

No início (1990) o IDH incluía apenas “taxa de alfabetização” como indicador de educação. Murray (1991) e Kelley (1991) criticaram o foco exclusivo nessa taxa por entenderem que um indicador como “anos de escolaridade” poderia ajudar a melhor caracterizar a dimensão “conhecimento”. Murray defendeu que “anos de escolaridade” é o indicador que tem maior impacto sobre a taxa de mortalidade infantil (em relação à “taxa de alfabetização”). Além disso, para ele, um indicador educacional deveria ser mais sensível a esforços educacionais correntes do que a “taxa de alfabetização”, que, para ele, deveria ser substituída. Mas Kelly, diferentemente de Murray, defendeu que um novo indicador de educação deveria ser adicionado, em lugar de substituído. Ele notou como o indicador “taxa de alfabetização” quase não tinha poder de discriminação para os países desenvolvidos. Por essa razão, defendeu a adição de uma variável que indicasse a expansão das escolhas das pessoas além do nível de alfabetização².

O indicador “anos de escolaridade” foi

incluído no RDH de 1991. No entanto, não foi poupado também de críticas. Srinivasan (1994a e 1994b) criticou a introdução desse indicador pelo fato de não ser estritamente comparável internacionalmente, devido a diferenças substanciais na qualidade das escolas, taxas de evasão, duração do ano escolar etc. Sua crítica vale para o uso de “taxa de matrícula bruta”, que passou a ser usado a partir de 1995. Por sua vez, Nuebler (1995) criticou o indicador pelo fato de ele ser insensível ao progresso, porque o número médio de anos escolares refletia principalmente o que aconteceu com a população de mais de 25 anos, mas com hiato de pelo menos vinte anos. Por essa razão, sugeriu o uso de variáveis de fluxo que fossem específicas para a idade, tal como a “taxa de matrícula líquida”, para tornar o IDH mais sensível ao progresso.

O indicador “taxa de matrícula combinada” passou a ser usado a partir de 1995, mas também não escapou das críticas³, por ser uma medida que diz respeito somente às gerações mais novas (Qizilbash, 1997), bem como por incluir alunos repetentes (Raworth e Stewart, 2002). O resultado final, utilizando a “taxa de matrícula combinada” junto à “taxa de alfabetização”, misturava respectivamente uma variável de fluxo com outra variável de estoque, o que foi julgado indesejável por Jahan (2000 e 2002), o qual sugeriu o uso de um indicador alternativo denominado “anos esperados de estudo”, embora naquele momento dados sobre as taxas de matrícula líquida, específicas por idade, não fossem disponíveis para o cálculo desse indicador.

A “taxa de alfabetização” foi um indicador muito criticado em virtude de sua impossibilidade de refletir padrões comparáveis internacionalmente e referentes às habilidades das pessoas de ler e escrever (Hopkins, 1991; Lind, 1992; Srinivasan, 1994a e Inova *et al.*, 1999). O principal argumento empregado foi de que o domínio de línguas diferentes utiliza níveis diferentes de es-

forços⁴.

No campo da saúde, o indicador “esperança (ou expectativa) de vida ao nascer” não ficou também isento de críticas. Lind (1992) propôs um indicador alternativo denominado “esperança de vida ao ano 1”, com base na hipótese de que as estatísticas para a “esperança de vida ao nascer” mostram resultados diferentes entre a morte de um recém-nascido e a de uma criança que morre logo depois do nascimento (não sendo mais classificada como recém-nascida), mesmo que a perda de vida nos dois casos seja equivalente. Por outro lado, Paul (1996) sugeriu o uso de um indicador de “mortalidade infantil”, preocupado em refletir as condições de saneamento e acesso à água limpa. Em outras palavras, podemos dizer que ele considerou a “esperança de vida” como um mau indicador das condições de água e saneamento. A inclusão de um indicador de mortalidade infantil foi também apoiada por Ivanova *et al.* (1999) como uma possibilidade de refinamento futuro do IDH para países com alta taxa de mortalidade infantil.

Outro indicador alternativo considerado foi o “DALY” (*Disability-Adjusted Life Year*), que mede anos de vida ajustados por doenças (proposto por Nuebler, 1995). Similarmente, Indrayan *et al.* (1999) propuseram o conceito de “saúde esperada” (também defendido por Mathers *et al.*, 1994), que é o número de anos vividos em boa saúde⁵.

No campo da renda, Berenger e Verdier-Chouchane (2007) propuseram a eliminação de qualquer indicador de renda no IDH. De acordo com eles, o nível do PIB (produto interno bruto) *per capita* é um indicador de meios, que, por sua vez, determina parcamente o bem-estar, assim como é uma *proxy* inadequada para liberdades. Eles propuseram como opção o uso de alguns indicadores alternativos, tais como “abertura ao comércio”, “emissões de CO₂”, “direitos políticos e liberdades civis” e “qualidade do meio ambiente”. O principal argumento utilizado por eles foi o de que não se deve misturar “disponibilidade de

recursos” com “funcionamentos e capacitações”.

Indicadores alternativos

Os indicadores, dentro das dimensões de educação e saúde, foram criticados em termos gerais pela sua insensibilidade ao progresso, em particular nas dimensões da saúde e da educação (Smith, 1993). Nessa linha, Hopkins (1993) sugeriu um índice complementar – o Índice de Melhoria do Desenvolvimento Humano – consistindo em indicadores de fluxo baseados em seus respectivos indicadores de estoque⁶, com o propósito de melhor refletir o impacto de políticas. Mais concretamente, Aturupane *et al.* (1994) propuseram um conjunto de indicadores baseados nos indicadores do IDH: variação na mortalidade infantil, variação na matrícula líquida primária e variação na renda *per capita*. Esses indicadores foram justificados em função da baixa qualidade dos dados utilizados no IDH. De fato, os dados anuais de expectativa de vida e alfabetização são quase sempre interpolações, porque os dados reais são coletados a cada dez anos. Também nessa linha, Ivanova *et al.* (1999) mostraram como esses dados não são apenas estimados como também desatualizados, porque não refletem estimativas dos esforços presentes ou previsões para o futuro.

Outro tipo de crítica relacionada ao uso geral dos indicadores do IDH é a sua cobertura limitada. Qizilbash (1997) sugeriu que os indicadores utilizados pelo IDH são cruciais somente para países pobres, o que torna o seu uso distorcido para países desenvolvidos. Nuebler (1995) propôs o uso de um conjunto de indicadores para cada dimensão para complementar e controlar os indicadores comumente utilizados.

Em lugar de escolher indicadores *a priori* baseados no nível de desenvolvimento dos países, McGillivray e Noorbakhsh (2007) recomendam a seleção de variáveis para cada dimensão, de acordo com as características peculiares dos países, por meio do uso de métodos participativos. Qizilbash (2002) assim qualificou o uso estratégico dos Relatórios

de Desenvolvimento Humano Nacionais (RDHNs): por um lado, é bem-vindo que esses relatórios incluam dados culturalmente ricos tanto para países como para regiões, por outro, infelizmente, esses relatórios tendem a imitar o relatório global destacando as estimativas do IDH em outros níveis, em lugar de usar ampla variedade de medidas particulares, que seriam mais relevantes para um dado país.

PADRONIZAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DAS VARIÁVEIS

A transformação das variáveis utilizadas pelo IDH parece ser uma das questões mais discutidas pelos críticos. A padronização é crucial para a transformação, pois faz parte do processo de conversão de dados brutos em indicadores.

Padronização das variáveis

A metodologia para a padronização das variáveis usadas na dimensão “conhecimento” foi criticada por Trabold-Nuebler (1991) logo após o RDH de 1991 lançar o indicador “anos de escolaridade” para complementar o indicador de alfabetização. Assim, o indicador de realização educacional foi calculado com os dados brutos, por meio de uma mistura de percentuais e números, resultando em menor impacto dos “anos de escolaridade”. Para resolver esse problema ele sugeriu a transformação dos valores dos dois indicadores em uma escala entre zero e um antes de tirar a média.

A outra discussão crítica em relação à padronização foi sobre os postos máximos e mínimos. O uso de postos móveis foi criticado por muitos autores (por exemplo, Kanbur, 1991; Kelley, 1991; McGillivray, 1991; Trabold-Nuebler, 1991; McGillivray e White, 1993; e Anand e Sen, 1994). O argumento comum a quase todos eles foi de que a mudança anual baseada nos valores máximos e mínimos, a partir dos valores observados nos melhores e piores países, não deveria afetar o progresso ou a deterioração real de cada indicador dentro de uma perspectiva de

comparações intertemporais. Para resolver esse problema, Trabold-Nuebler (1991) defendeu a substituição de postos móveis por valores fixos arbitrários. Ele também propôs que os dois valores extremos deveriam ser selecionados para não serem ultrapassados por nenhum país no futuro próximo. Esse argumento foi também ecoado por McGillivray e White (1993) e por Anand e Sen (1994).

Transformação das variáveis

A variável renda foi a mais visada nas discussões sobre transformação. Ela foi criticada logo no início, após a publicação do primeiro RDH. O argumento principal consiste em dois pontos: o primeiro, contra o uso do desconto total sobre a linha de pobreza; o segundo, contra o uso da base logarítmica. Em relação ao primeiro ponto (isto é, o desconto total acima de uma linha-limite), Desai (1991), McGillivray (1991) e Murray (1991) argumentaram que é difícil acreditar que a renda acima de determinado parâmetro não ofereça nenhuma contribuição ao desenvolvimento humano. De forma similar, McGillivray foi além, ao criticar que o uso de um teto para a renda não somente desconsidera as diferenças de renda acima desse limite, mas, principalmente, sobrevaloriza os valores do IDH daqueles países cuja renda está abaixo desse limite. O segundo ponto (isto é, contra o uso do logaritmo), levantado por Rao (1991), foi de que o uso de logs abaixo da linha de pobreza é problemático, sugerindo a necessidade de usar níveis absolutos de renda até chegar na linha da pobreza.

O uso do logaritmo foi substituído por uma versão modificada da medida de Atkinson, em 1991. Mas a transformação da variável renda continuou a ser controversa (Luechters e Menkhoff, 1996)⁷. As principais razões para essa discordância podem ser categorizadas em três pontos principais:

(i) a nova medida ainda descontava muito a renda acima do nível-limite, com o resultado

prático de que nenhuma contribuição significativa advinha da renda acima desse nível; por outro lado, a renda abaixo desse nível não foi sujeita a nenhum tipo de retorno decrescente (Gormely, 1995; Nuebler, 1995; Noorbakhsh 1998b, 1998c; Sagar e Najam, 1999). Gormely (1995) mostrou de que forma os valores do indicador para 114 países com renda mais baixa do que US\$ 5.120 da paridade de poder de compra (PPC – a linha de corte em 1995) foram de 0,0328 para 0,9450, e por que motivo, para aqueles 59 países acima do limite utilizado, ficaram entre 0,9489 e 0,9972 – faixa muito mais estreita. A conclusão foi a de que o ranking do IDH é determinado pelas diferenças nas outras dimensões.

(ii) a sobrevalorização dos países abaixo da linha-limite, segundo Sagar e Najam (1998), produziu o resultado muito otimista de que o IDH mundial era de 0,778. A principal implicação disso foi a subestimação do hiato entre os quintis mais altos e os mais baixos do IDH.

(iii) a nova medida violava o conceito de retornos decrescentes (Trabold-Nuebler, 1991; e Luechters e Menkhoff, 1996). Mais concretamente, havia vários casos nos quais uma unidade adicional de renda contribuía mais para o IDH de determinado país do que a unidade anterior, violando o princípio dos retornos decrescentes. Isso acontecia, porque a fórmula de transformação da renda não era côncava⁸.

Com base nesses três pontos críticos, as soluções sugeridas foram a manutenção da versão modificada da medida de Atkinson com menores taxas de desconto (Gormely, 1995; Nuebler, 1995 e Noorbakhsh, 1998a e 1998b), sua substituição pela medida original de Atkinson ou o uso de uma escala logarítmica sem teto (Trabold-Nuebler, 1991; McGillivray e White, 1993; Luechters e Menkhoff, 1996; e Sagar e Najam, 1998).

Além da questão da transformação da renda sob o princípio dos retornos decrescentes, outra linha de discussão foi sobre o padrão de

transformação dos indicadores que compõem o IDH. Existem, de modo geral, três padrões de transformação de variáveis para indicadores: transformação linear, retornos crescentes, retornos decrescentes. Em relação ao IDH, usa-se o método de transformação linear para a saúde e a educação, enquanto a transformação de retornos decrescentes é usada para a renda. Nesse sentido, o maior problema foi a decisão de operar de modo não sistemático entre os três padrões de transformação.

O método de retornos crescentes foi proposto para todos os indicadores do IDH (Dasgupta, 1990) e para a saúde e educação (Paul, 1996). A justificativa comum para essa proposta foi baseada no conceito de “esforço de realização”, isto é, no quão difícil é a realização de determinado indicador para um dado nível do IDH. Baseado na dificuldade de que um aumento na expectativa de vida ao nascimento, de 45 para 46 do que de 70 para 71 não revela a mesma realização, Dasgupta concluiu que um índice de expectativa de vida ao nascimento precisa ser sensível a essa dificuldade. Para ele, isso também é verdadeiro para a renda nacional e para a taxa de alfabetização dos adultos. Por outro lado, Paul preferiu excluir o indicador renda dessa discussão, sob o argumento de que a renda já estava ajustada para utilidades decrescentes (isto é, um nível menor de esforço é preciso para a realização a um nível maior de renda, diferentemente do que ocorre com os indicadores saúde e a educação).

O método de ajuste de retornos decrescentes foi proposto também para a saúde (Srinivasan, 1994a), para a educação (Noorbakhsh, 1998a, 1998b e 1998c) e para ambos (Nuebler, 1995 e Stanton, 2006). A justificativa comum para esse tratamento foi baseada na hipótese de que uma menor utilidade marginal da saúde e educação deveria ser esperada à medida que as pessoas vivem e estudam mais. No entanto, Srinivasan (1994a) discorda de Dasgupta (1990). Para ele, a expectativa de vida deve ser vista como algo intrínseco ao invés de um esforço a ser

atingido e, por essa razão, o método de ajuste de retornos decrescentes não deveria ser aplicado. Noorbakhsh, por sua vez, defendeu que tanto a taxa de alfabetização como a taxa de matrícula combinada sejam vistas instrumentalmente e, portanto, como um esforço a ser atingido – diferindo, a seu ver, da expectativa de vida, que para ele tem valor intrínseco.

TRATAMENTO DAS BASES DE DADOS

A qualidade dos dados de renda utilizados foi criticada por Murray (1991) e Srinivasan (1994a). Murray destacou dois problemas principais com a base de dados utilizada para mensurar a renda: (i) problemas com dados nacionais em moeda local, posto que as fontes de dados usam metodologias diferentes das Nações Unidas, do Banco Mundial e do FMI; e (2) problemas no uso da PPC, dado que os resultados são disponíveis somente para um número muito limitado de países (57 países em 1990) e que o resto das estimativas do PIB real é baseado em aproximações. Srinivasan confirmou a análise de Murray, mostrando como Summers e Heston (1991) utilizaram procedimentos problemáticos de extrapolação das PPCs. Para resolver o primeiro problema (isto é, o problema com os dados nacionais em moedas locais), Murray sugeriu o uso de dados do Banco Mundial que corrigem estatísticas das contas nacionais com a ajuda de governos locais.

Srinivasan também notou problemas com os dados utilizados na mensuração da expectativa de vida, principalmente porque o indicador não era disponível (em 1994) para 87 dos 117 países menos desenvolvidos, e concluiu que o IDH era baseado em estimativas dúbias e em projeções com dados que na época possuíam até cinco anos de defasagem.

A crítica mais comum à base de dados é o uso de estimativas provenientes de atualizações pouco frequentes. Por exemplo, Murray (1991) criticou que mudanças no IDH são altamente correlacionadas com o *timing* dos censos e

pesquisas nos países, em lugar de o serem com a real melhoria no desenvolvimento humano. Argumentou que as mudanças na renda eram o maior determinante das mudanças no IDH, uma vez que dados sobre a renda eram os únicos disponíveis anualmente para muitos países. Na mesma linha, Ivanova *et al.* (1999) reconheceu que é considerável a dificuldade em distinguir uma mudança devido à melhoria no desempenho no IDH por uma modificação no procedimento de estimação. Mais recentemente, McGillivray (2007) notou que a razão para a baixa qualidade dos dados é a falta de recursos para conduzir censos que sejam nacionalmente mais precisos.

Esse problema foi largamente aceito pela literatura, e dois conjuntos de sugestões foram propostos: mudança na metodologia e no gerenciamento da base de dados. Destas, a sugestão mais dramática foi a eliminação das tabelas de ranking para a categorização dos países em grupos (Indrayan *et al.*, 1999; Morse 2003a, 2003b; e Cherchye *et al.*, 2008). Esse argumento foi justificado em bases práticas, isto é, com base na conclusão de que nenhum significado prático pode ser encontrado na ordenação de países de desenvolvimento humano elevado que diferem entre si apenas marginalmente. Morse discordou de Indrayan *et al.* por acreditar que tabelas de rankings usam metodologia inconsistente, mas concordou com sua sugestão de focalizar “categorias de desenvolvimento” e introduzir mais categorias do que as usadas no ranking do IDH. Cherchye *et al.* desenvolveram testes de robustez para ordenamentos com ampla gama de opiniões sobre quais seriam os melhores procedimentos de ponderação e agregação e concluíram que a classificação do IDH pode ser considerada relativamente robusta, enquanto existem muitos casos nos quais os rankings dos países podem ser questionáveis.

Uma proposta muito menos dramática é medir o IDH de uma maneira ordinal em vez de

cardinalmente (Qizilbash, 1997, 2002 e Booyesen, 2002). A construção de uma medida cardinal para o IDH é um empreendimento ambicioso que demanda requisitos informacionais muito altos, os quais poderiam ser reduzidos pelo uso de um índice como o ranking de Borda, defendido por Dasgupta e Weale (1992). Deve-se notar também que os rankings são sensíveis aos esquemas de ponderação utilizados (Qizilbash, 2002). Para Booyesen, as diferenças nos valores dos índices não têm significado, porque os índices cardinais fariam sentido somente se refletissem as magnitudes das diferenças entre certas entidades em termos desse mesmo indicador.

Entre as sugestões para o gerenciamento de bases de dados, a mais drástica foi a de excluir países que não tenham dados completos. Murray (1991) defendeu a posição de se publicar estimativas baseadas somente em dados reais, preocupado com a situação na qual nenhum esforço sério é feito se os resultados são disponíveis internacionalmente, mesmo que de modo questionável. A mesma linha foi defendida por Srinivasan, que argumentou que o tratamento então dispensado aos dados levava a um uso não crítico deles. Além de também sugerir a eliminação dos países que não tivessem dados confiáveis, recomendou que os usuários do IDH façam referência às publicações especializadas que revelam as condições de obtenção dos dados para os países. Ambas as sugestões foram apoiadas por Aturupane *et al.* (1994).

A DISTRIBUIÇÃO

O IDH sempre foi criticado por não se importar com a distribuição das séries estatísticas que usa. Alguns, no entanto, argumentaram que o IDH já se preocupa com questões distributivas, na medida em que os indicadores de saúde e educação não deixam o IDH subir sem uma participação extensa de toda a população (Streeten, 1994; Mbaku, 1997; e Luechters e Menkhoff, 2000). Mas esse argumento só vale na comparação com o PIB. Dessa maneira, a distribuição

sempre foi o calcanhar de aquiles do IDH. Na literatura, duas áreas se formaram, a que criticou a falta de medidas de distribuição de renda na formulação do IDH e aquela que se preocupa com a questão distributiva igualmente nas três dimensões.

A distribuição de renda

Além do IDH-D (IDH ajustado pela desigualdade) proposto pela primeira vez pelo Relatório de Desenvolvimento Humano Mexicano de 2002, seguido do Relatório de Desenvolvimento Humano da América Latina 2010, alguns indicadores adicionais foram sugeridos como maneiras alternativas de se considerar a questão distributiva no IDH. Chowdhury (1991) argumentou que a dimensão renda deve ser ponderada pelo viés de sua distribuição, assim como suplementada com informação sobre acesso por grupos de renda a bens subsidiados ou livres, providos pelo governo. Osberg e Sharp (2005) propuseram subdividir a dimensão renda em quatro indicadores: consumo (fluxo médio de renda corrente), acumulação (acúmulo agregado de estoques produtivos), distribuição (desigualdade de renda e pobreza) e segurança (insegurança de renda futura).

Mais recentemente, o RDH (2005) tentou tratar da distribuição ao focalizar a diferença dos escores do IDH entre os mais pobres e a média nacional, em termos de renda. Grimm *et al.* (2006) propuseram um método alternativo pelo qual os níveis de saúde e educação foram também desagregados, de acordo com grupos de renda.

Distribuição em todas dimensões

Diferentemente do tratamento predominante para a questão da renda, a necessidade de corrigir o IDH pela desigualdade em todas suas dimensões foi levantada por muitos autores, não somente em termos conceituais mas também metodológicos. Conceitualmente, Sagar e

Najam (1999) reforçaram a importância de corrigir o IDH pelas desigualdades e criticaram o tratamento marginal até então oferecido pelos RDHs. Anand e Sen (2000) também expressaram a importância de considerar a questão da desigualdade em todas as dimensões do IDH. Dar (2004) enfatizou a necessidade de olhar com mais atenção para problemas de distribuição na saúde e na educação, em que as desigualdades são vistas como mais problemáticas⁹.

A primeira tentativa de se incorporar uma medida de desigualdade para todas as três dimensões foi feita por Hicks (1997), questionando o argumento levantado pelo RDH 1990, de que a desigualdade em relação à expectativa de vida e à alfabetização é muito mais limitada do que a da renda. Ele qualificou que esse princípio é verdadeiro somente entre países, ou entre indivíduos de um mesmo país, mas não entre indivíduos no mundo. Como um resultado, propôs um IDH alternativo incorporado pelo coeficiente de Gini de cada dimensão¹⁰.

Outra tentativa, feita por Foster, Lopez-Calva e Szekely (2003), enfatizou a importância de usar medidas de desigualdade que sejam consistentes entre os subgrupos¹¹. Para essa finalidade, eles propuseram um IDH alternativo, baseado em generalizações sensíveis à distribuição das médias aritméticas (chamadas médias generalizadas). Em outras palavras, essa medida resume primeiro as realizações dentro de cada dimensão do desenvolvimento e depois as agrega entre as dimensões, formando uma “média generalizada de médias generalizadas” (Foster, Lopez-Calva e Szekely, 2003, p. 20). Uma vantagem adicional desse método foi obter os mesmos resultados independentemente da ordem de agregação entre dimensões ou indivíduos¹².

Posteriormente Stanton (2006) introduziu uma outra alternativa ao IDH. Embora ela fosse similar ao índice de Hicks por empregar o coeficiente de Gini como uma medida de

desigualdade, ela manteve três características únicas. Primeiro, para manter o balanço entre as diferentes dimensões (diferentemente do índice de Hicks), multiplicou-se o índice de Gini médio pelo valor do IDH, ao invés de se multiplicar cada Gini por cada dimensão separada. Segundo, foram empregados retornos decrescentes não somente para a renda mas também para a saúde e educação, empregando-se logaritmos naturais na transformação das variáveis em escalas do IDH. Terceiro, esses logaritmos foram aplicados para variáveis individuais ao invés de serem para variáveis agregadas de um país, sob a hipótese de que retornos marginais decrescentes são relevantes no nível dos indivíduos mas não no nível social.

Além dessas tentativas feitas por Hicks, Foster, Lopez-Calva e Szekely e Stanton tivemos outras. Em particular cabe mencionar Chatterjee (2005) que usou a distribuição de frequências baseada em uma dada categorização de cada indicador para obter um índice calculado pela proporção de indivíduos ao quadrado pertencentes a todas as categorias mais elevadas. Em outras palavras, o índice aumentaria como um índice de concentração da distribuição (isto é, com um aumento do grau de igualdade dos valores da população).

Pillarsetti (1997) chamou a atenção para a necessidade de um tratamento diferente em termos de desigualdade entre índices relativos e compostos como o IDH e medidas absolutas como o PIB, depois de uma análise empírica que mostrou que o cálculo do grau de desigualdade da renda e do IDH são altamente sensíveis ao índice de desigualdade escolhido. O argumento de Pillarsetti foi totalmente baseado em argumentos empíricos. Já Sen (1993) mostrou conceitualmente a necessidade do tratamento diferenciado entre a renda (de valor instrumental) e a expectativa de vida (valor intrínseco) a partir de uma ótica eficiência versus equidade. Em outras palavras, diferentemente da renda, que é instrumental e distribuída

por considerações relacionadas à eficiência, a expectativa de vida é intrínseca e distribuída por preocupações igualitárias.

O maior obstáculo para o uso de medidas distributivas é a falta de dados. Por exemplo, Raworth e Stewart (2002) demonstraram como a ausência de dados sobre distribuição é o principal problema para muitos países. Na mesma linha, Stanton (2007) advertiu sobre essa situação, argumentando que a falta de dados é causada pelo nosso pouco interesse em questões distributivas – por outro lado, a demanda estimularia a oferta em instrumentos de medida. Jahan (2000) notou como muitos RDHNs têm mapeado disparidades e desigualdades entre raças, grupos étnicos, regiões etc., em vários países do mundo.

PONDERAÇÃO

De todas as críticas feitas ao IDH a mais recorrente se refere ao sistema de ponderação. Para melhor entender essas críticas, é possível categorizá-las em duas linhas: críticas ao sistema de ponderação considerado arbitrário e críticas aos pesos implícitos, impostos pelo uso de postos de diferentes escalas.

Pesos iguais e arbitrários

Críticas aos pesos iguais dados ao IDH foram feitas logo após a sua introdução. Os críticos argumentaram que pesos iguais foram dados às três dimensões sem nenhuma justificativa apropriada. Kanbur (1991) argumentou pela superioridade de uma medida de pobreza baseada em consumo e realizada pelo Banco Mundial. Além disso, Chowdhury (1991) discutiu a necessidade de justificação dos pesos ou de rejeição ao índice composto para evitar a contradição de que, por um lado, se esse índice é sensível aos pesos, deve oferecer alguma justificação para eles, e se o índice é robusto, a agregação não faz sentido, porque qualquer dimensão dá a mesma informação. Kelly (1991) criticou também a arbitrariedade dos pesos,

argumentando que a dimensão renda deveria ter maior peso (para o caso de países de renda média e alta).

Um esquema de ponderação alternativo foi sugerido por Qizilbash (1997), que propôs um esquema pluralista de escolha de pesos. Mais concretamente, ele defendeu o uso de um ranking ponderado de Borda e outro de intersecções de Borda. O primeiro parece ser muito restritivo, e por essa razão não é muito prático, dado que é disponível somente no caso de um país estar à frente de outro, independentemente dos pesos usados. O segundo ranking é menos restritivo, dado que pesos diferentes podem ser usados contanto que o mesmo ranking seja produzido. Qizilbash mostrou que o enfoque das intersecções pode ajudar a promover consenso apesar das pessoas atribuírem pesos diferentes às dimensões do IDH.

McGillivray e Noorbakhsh (2007) recomendaram que policymakers e mesmo os cidadãos de cada país devem ser permitidos a selecionar os pesos das dimensões por meio de métodos participativos, seguindo a proposta de Streeten (2000), de que uma aplicação do IDH nas regiões ou grupos em um país é o mais produtivo.

Pesos implícitos

Vários pesquisadores notaram que além dos pesos explícitos entre as dimensões do IDH existe também um conjunto de pesos implícitos derivados dos diferentes postos utilizados na normalização do IDH que devem ser considerados. Kelley (1991) observou que a dimensão renda tem um peso menor do que as outras duas, dado que o valor final da renda era a linha de pobreza dos países desenvolvidos (em 1991), enquanto que para a alfabetização e a expectativa de vida era o valor maior encontrado no mundo. Por essa razão, ele sugeriu o PIB médio dos países de renda alta, testando a sensibilidade dos rankings do IDH a postos máximos alternativos. Pode ser dito que se a diferença entre o posto mínimo e máximo

for relativamente alta para uma dimensão e relativamente baixa para outra, o efeito do primeiro sobre o índice composto geral se torna mais baixo do que o do segundo (Noorbakhsh, 1998b e 1998c). Esse argumento foi também corroborado por Panigrahi e Sivramikrishna (2002).

Luechters e Menkhoff (1996) mostraram, além dos pesos implícitos causados pelos postos máximos e mínimos que podem ser variáveis para cada dimensão, que a mudança anual no nível limite da transformação da renda até a revisão de 1999 pode ser outra causa de haver pesos implícitos. Esses autores calcularam que um país com o menor índice de renda necessitaria aumentar o seu PIB em cerca de US\$ 663 ou quase 13%, simplesmente para manter o valor de seu índice de renda, enquanto os países que tem PIB acima de US\$ 5860 precisariam de um aumento menor para o mesmo valor do índice de renda. Em outras palavras, eles descobriram que o posto da renda não era completamente fixo mesmo depois do uso de postos fixos em 1994. De qualquer modo, esse problema deixou de ser relevante após a revisão de 1999, na qual o nível-limite deixou de ser requerido para a transformação.

Para evitar a ponderação implícita motivada pelos postos e fazer com que os pesos para cada dimensão sejam verdadeiramente iguais é preciso reconsiderar o sistema de pesos entre as dimensões em relação a suas diferenças de escala. Noorbakhsh (1998a) propôs um índice alternativo empregando efeitos de equalização de escala, isto é, padronizando os dados inicialmente para que a extensão dos vetores para cada indicador pudesse ser igual. Um tratamento similar foi sugerido também por Panigrahi e Sivramkrishna (2002). Para eliminar o “viés de escala”, Chowdhury (2005) dividiu cada valor do indicador pela sua respectiva média, de tal modo que os quocientes das observações antes e depois da escala fossem os mesmos. Na sequência, ele aplicou uma Análise de

Componentes Principais às dimensões do IDH, depois de eliminar o viés de escala, e verificou que um peso maior deveria ser dado à realização educacional.

Entretanto, análises anteriores feitas pelo RDH 1993, Noorbakhsh (1998a) e Biswas e Caliendo (2001) comprovaram por meio de Análises de Componentes Principais que os pesos eram semelhantes, o que sugere que o resultado diferente obtido por Chowdhury (2005) é devido ao efeito do uso de uma escala equalizadora.

NATUREZA COMPOSTA DO IDH

As críticas à natureza composta do IDH foram levantadas com base em um problema metodológico fundamental, cuja origem é a combinação entre suas três dimensões ou uma redundância no seu uso. A primeira versão da crítica pode ser subdividida em duas partes: o tratamento separado de cada indicador ou a escolha de um indicador para representar todos. A segunda versão pode também ser vista como parte de dois argumentos distintos: ou existe redundância entre o IDH e o PIB, ou entre as três dimensões do IDH.

Misturando as três dimensões: críticas a agregação do IDH

Logo após a introdução do IDH, nenhuma agregação das dimensões foi sugerida conceitualmente, sob a hipótese de que o desenvolvimento humano necessita ser medido inicialmente em várias dimensões distintas. Depois da crítica de Pyatt (1991), o entendimento do IDH como um conjunto de dimensões foi reforçado por Aturupane *et al.* (1994), com base em questões operacionais, e reforçado por Veenhoven (2007).

O problema da composição depende muito do grau de substitutibilidade que se permite formar entre as dimensões a serem agregadas. No caso do IDH, a raiz do problema está no fato de que o IDH permite, na sua formulação

aritmética, plena substitutibilidade entre suas dimensões, as quais não são sensíveis às diferenças na distribuição dos valores das dimensões individuais. Este argumento pode ser justificado com base em que todas as dimensões são consideradas intrínsecas para o desenvolvimento humano e que elas não podem ser substituídas umas pelas outras. Para resolver essa característica problemática do IDH, Desai (1989) sugeriu o uso de um formato log-aditivo para tornar as privações multiplicativas.

Ravallion (1997) questionou a substitutibilidade desigual entre as três dimensões, defendendo que seus *trade-offs* devem ser decididos pela “escolha pública”, em vez da decisão ser feita por critérios de escolha implícitos em alguma regra de agregação fixada para todos os países. Sagar e Najam (1998) ampliaram o argumento de Desai (1989), propondo o uso de um formato multiplicativo, e não com o uso da média aritmética, para os índices das dimensões. Palazzi e Lauri (1998) desenvolveram uma fórmula para penalizar o desenvolvimento desequilibrado na qual a plena substitutibilidade entre as dimensões não poderia ser aceita. Eles criaram um cone nas coordenadas tridimensionais, cujo vórtex fica na origem, e que roda em volta do eixo, começando na origem e correndo de modo equidistante a partir dos três eixos. Desse modo, pontos dentro do cone foram considerados candidatos para plena substitutibilidade, para os quais as penalidades deveriam ser impostas distalmente à área aceitável. Eles reconheceram a limitação desse método em termos da dificuldade de definir o que é a área aceitável para a plena substitutibilidade e concluíram pela necessidade de testes empíricos e hipóteses *ex-post*, em detrimento de soluções analíticas e teóricas.

Subsequentemente, Chakravarty (2003) propôs um IDH generalizado que refletisse porcentualmente, no valor geral do índice, as contribuições dos atributos individuais. Em outras palavras, podemos considerar o

IDH (como apresentado pelos RDHs) como um caso especial com uma taxa marginal de substituição constante¹³. Diferentemente do IDH original, esta versão geral pode conferir maior peso às diferenças de realizações em níveis mais baixos. Muller e Trannoy (2003) também atacaram o tema da substitutibilidade, sugerindo dois padrões: inicialmente, de que a segunda derivada parcial cruzada da renda em relação à expectativa de vida e à educação deve ser negativa, dado que a renda é substituível em relação à expectativa de vida e à educação – assim como o aumento marginal no bem-estar, associado a um aumento de renda é decrescente em comparação ao das outras duas variáveis; depois, de que a função de bem-estar é aditiva separável para o caso da expectativa de vida e da educação, porque eles não são substituíveis entre si. Mais recentemente, Justino (2005) revisou algumas abordagens alternativas para a solução dessa questão, e podemos citar, entre as quais: o uso de métodos multivariados de componentes principais – tal como proposto por Ram (1982) –; mecanismos de correção de privações sociais (como também defendidos posteriormente por Bossert *et al.*, 2007); e a normalização do bem-estar individual, baseada na generalização de medidas de desigualdade do tipo Dalton para o caso multidimensional (tal como proposto por Bourguignon, 1999).

Outro tema referente à agregação diz respeito ao grau de interação ou de sinergia entre as dimensões do IDH. Carlucci e Pisani (1995) investigaram a natureza da interação entre as variáveis do IDH. Na dimensão conhecimento incorporou-se uma função representando valores positivos – caso se detectasse alguma sinergia entre duas variáveis –, e valores negativos – nos quais existisse alguma redundância entre elas. Alternativamente, Ogwang (1994) testou o uso de um indicador representativo para todas as dimensões do IDH. Suas vantagens, segundo ele, seriam a de possibilitar maior foco na melhoria da qualidade dos dados e na eliminação do

problema do uso de pesos arbitrários entre dimensões diferentes. Usando a Análise de Componentes Principais (Ogwang, 1994) e Análises de Correlação (Dasgupta e Weale, 1992), o indicador selecionado para representar o bem-estar agregado foi a expectativa de vida.

Redundância

Preocupações com a redundância entre as diferentes dimensões do IDH são uma maneira diferente de expressar dúvidas sobre a natureza composta do IDH. A literatura apresentou dois argumentos diferentes nessa linha: a análise da correlação entre o IDH e o PIB e a análise da correlação entre as diferentes dimensões do IDH.

Foi encontrada uma alta correlação entre o IDH e o PIB logo após a introdução do índice, levando ao argumento de que o PNB tradicional pode ser usado como uma *proxy* do IDH (Dasgupta, 1990; McGillivray, 1991; e Tilak, 1992). Posteriormente, Ravallion (1997) expandiu esse argumento, sugerindo que o IDH dá mais atenção a “resíduos estatísticos”. Essa mesma conclusão foi obtida por Sagar e Najam (1999). No entanto, uma baixa correlação entre o IDH e o PIB foi encontrada por Smith (1993), usando rankings em lugar dos escores brutos do IDH. Stanton (2007) argumentou que essas correlações não são consistentes e que o IDH fornece informações mais qualificadas sobre o bem-estar humano do que uma medida bruta da renda.

O problema da redundância entre as dimensões do IDH foi sugerido logo após seu lançamento e seguiu com base em alguns estudos, como o de Ivanova *et al.* (1999), que mostrou que o ranking geral do IDH não muda significativamente se medido apenas por um dos indicadores. Os RDHs mais recentemente têm mostrado esses rankings, ilustrando como esse argumento não se mantém.

RESPOSTAS DOS RELATÓRIOS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

É interessante notar que muitas das questões levantadas pelos críticos do IDH foram expressas e reconhecidas já no primeiro RDH de 1990. Entre elas estava a falta da “liberdade” como uma dimensão do IDH. O principal *trade-off* no primeiro RDH foi enfrentado entre a necessidade de dados quantitativos para a mensuração vis-à-vis a manutenção da arquitetura básica do indicador. Além disso, as dificuldades para lidar com a distribuição também foram reconhecidas desde o início. Mas o RDH não dispunha de dados para enfrentar esses desafios. À medida que novos dados foram disponibilizados ao longo dos anos, vários aspectos distributivos foram discutidos, como as questões da expectativa de vida e alfabetização por grupo de renda, assim como diferenças urbano-rural e de gênero¹⁴. A publicação dos relatórios regionais e nacionais ajudou muito nessa tarefa.

As respostas dadas pelos RDHs seguiram três padrões: respostas metodológicas diretamente relacionadas ao IDH; respostas metodológicas relacionadas à família de indicadores do IDH; e reflexões teóricas dentro dos RDHs.

RESPOSTAS METODOLÓGICAS DIRETAMENTE RELACIONADAS AO IDH

A revisão direta das críticas relacionadas ao IDH foi feita no tratamento da padronização e da transformação, na escolha dos indicadores e na decisão sobre a base de dados a ser utilizada.

Padronização e transformação

O IDH passou por duas grandes revisões de padronização. Primeiro, os dois indicadores na dimensão conhecimento – alfabetização e anos de escolaridade – foram padronizados em termos percentuais já no RDH de 1992, embora tenham sido agregados a partir de dados brutos

(níveis percentuais combinados com o número de anos) em 1991. Segundo, desde o RDH 1994 que, para comparabilidade intertemporal, foram fixados os postos máximos e mínimos usados no processo de padronização das variáveis. Assim, os dois lados dos “valores extremos” não são valores observados (máximos e mínimos), mas os valores mais extremos esperados no futuro.

A modificação no padrão de transformação foi relevante somente para a dimensão renda. Primeiro, o tratamento original da renda (isto é, rendimentos decrescentes pela aplicação de logaritmos até um nível-limite e nada acima) foi substituído por uma versão modificada da medida de desigualdade de Atkinson já em 1991, com o propósito de possuir uma formulação mais explícita, baseada em retornos decrescentes e maior diferenciação entre países desenvolvidos. Segundo, o nível-limite (chamado em inglês de *threshold*) foi mudado em 1994: a linha de pobreza de nove países desenvolvidos até 1993 foi usada e posteriormente substituída pelo valor médio global do PIB pc PPC. Terceiro, até 1993 se mensurava o nível de privação de cada dimensão para então transformá-los em um nível de realização, o que mudou com a mensuração direta dos níveis de cada realização, a partir de 1994¹⁵. Quarto, o nível mínimo de renda mudou de US\$ 200 PPC para US\$ 100 PPC, a partir de 1995, para que fosse possível compararmos entre o IDH e o IDH-G (IDH relacionado ao gênero) introduzido naquele ano, no qual o valor mínimo da renda feminina foi estabelecido em US\$ 100 PPC. Finalmente, a versão modificada da medida de Atkinson foi substituída pela transformação logarítmica para todos os níveis (sem nenhum limite) desde 1999, para reduzir o nível do desconto da renda tornando o cálculo menos complicado¹⁶.

Mudanças dos indicadores

A modificação dos indicadores foi mais presente na dimensão conhecimento. Primeiro, o indicador “anos de escolaridade” foi adicionado,

em 1991, ao indicador existente, a “alfabetização”, para que se refletisse um nível educacional maior do que o indicado pela simples “alfabetização”. Segundo, o indicador “anos de escolaridade” foi subsequentemente substituído por “taxa de matrícula bruta”¹⁷, em 1995, porque o indicador prévio era complexo em termos de cálculos e tinha grande demanda informacional.

Além disso, cabe notar a introdução do uso de indicadores suplementares para grupos específicos de países com um nível de desenvolvimento humano variado, no Anexo do RDH de 1993, mesmo que eles não tenham sido efetivamente utilizados.

Revisão das bases de dados

Dois revisões principais foram feitas na base de dados utilizadas pelo IDH. A primeira consistiu na substituição das Penn World Tables, utilizadas como principal fonte de dados de renda em PPC até 1994, pelos indicadores de renda produzidos pelo Banco Mundial. A segunda revisão foi a decisão de não publicar no RDH dados que não fossem confiáveis a partir de 2001, evidenciando a não existência de dados para um conjunto de países. Isso não quer dizer que o IDH não continue a usar estimativas limitadas e hipóteses para certos conjuntos de dados para incluir um número maior de países no cálculo do índice. Ao mesmo tempo, uma lista independente foi proposta para doze países excluídos da principal tabela do ranking porque as fontes primárias de duas ou mais dimensões não estavam disponíveis.

RESPOSTAS METODOLÓGICAS DENTRO DA FAMÍLIA DE INDICADORES DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

O IDH nunca se propôs a ser um índice abrangente que tentasse refletir a grandeza do conceito de desenvolvimento humano. No entanto, para dar conta dessa limitação, os RDHs promoveram uma “família de indicadores de desenvolvimento humano”, que ao longo

da história dos relatórios incluiu: o Índice de Liberdade Humana (ILH), de 1991; o IDH Ajustado à Distribuição, de 1991-1994; o Índice de Liberdade Política (ILP), de 1992; o Índice de Desenvolvimento de Gênero (IDG), a partir de 1995; a Medida de Pobreza de Capacitações (MPC), de 1996; o Índice de Pobreza Humana (IPH), desde 1997, que se subdividiu em IPH-1, para países em desenvolvimento, e em IPH-2 (que foi calculado a partir de 1998), para países desenvolvidos. Mais recentemente, temos os novos: Índice de Desenvolvimento Humano ajustados à Desigualdade (IDH-D), Índice de Pobreza Multidimensional (IPM) e Índice de Desigualdade de Gênero (IDG), todos de 2010.

Dimensões

A “liberdade” foi a única dimensão considerada tanto com a criação do ILH quanto do ILP. O ILH incluiu a liberdade política e a liberdade socioeconômica. O ILP, que o substituiu no ano seguinte, destacou exclusivamente o tema da liberdade política. Contudo, foi descontinuado a partir de 1993, por problemas técnicos e políticos. A razão para essa descontinuidade foi apresentada no Anexo do RDH 1993, mas somente apareceu no corpo do RDH na edição do ano 2000. O tratamento de dados sobre política foi a principal falha técnica do ILP, pois muitas dessas informações eram inexistentes ou muito voláteis.

Indicadores

Tanto o IPH quanto a MPC mantiveram as dimensões originais do IDH com um conjunto diferente para medir a pobreza. A MPC utilizou quatro variáveis: “nascimentos sem assistência de pessoal médico treinado” e “crianças com menos de cinco anos abaixo do peso”, para medir a dimensão saúde; “taxa de analfabetismo feminina”, para conhecimento, e “PIB real *per capita*”, para mensurar um padrão de vida decente. Ela foi substituída no ano seguinte pelo IPH, que continha cinco variáveis: “Porcentagem de pes-

soas não esperadas a sobreviver aos 40 anos”, para medir a privação na saúde; “Porcentagem de adultos analfabetos”, para saber os valores da privação de conhecimento; e “Porcentagem de pessoas sem acesso a água potável”, “Porcentagem de pessoas sem acesso aos serviços de saúde” e “Porcentagem de crianças com menos de cinco anos moderadamente e severamente abaixo do peso”, para mensurar a privação do padrão de vida.

Embora os dois indicadores focalizem a falta de capacitações das pessoas, parece que a MPC direcionou sua atenção na privação de crianças e mulheres, enquanto o IPH estimou privações para a população em geral. De fato, em suas duas versões, o IPH-1¹⁸ e o IPH-2 utilizaram indicadores diferentes para contextualizar melhor as diferentes realidades da pobreza em países desenvolvidos e em desenvolvimento. Por exemplo, o IPH-2 usa “Porcentagem de pessoas não esperadas a sobreviver aos 60 anos” para a dimensão saúde e “Porcentagem de pessoas que são analfabetas funcionais”, tal como definidas pela OCDE, para privação em conhecimento.

Correções pela desigualdade

Novas perspectivas distributivas foram dadas ao IDH pelo uso de seus indicadores de desigualdade, como o IDG ou o IDH, ajustado a distribuição de renda. Originalmente, os valores da renda no IDH original foram corrigidos por um fator e usava o índice de Gini para um conjunto de 53 países. Nesse momento (1991) entretanto, o coeficiente de Gini estava disponível somente para 25 países, e era estimado para outros 28¹⁹. Esse indicador desapareceu depois de 1994.

Os dois indicadores de gênero introduzidos, o IDG e a Medida de Empoderamento de Gênero (MEG) representam conjuntos distintos de desigualdade. O IDG usava as mesmas variáveis do IDH, focalizando a representação exclusiva das diferenças de gênero. Por outro lado, a MEG tentou medir as diferenças de gênero na falta de empoderamento político e econômico das

mulheres. Por essa razão, pode-se dizer que a MEG não é apenas uma medida distributiva, mas extrapola aspectos mais gerais do desenvolvimento.

Respostas conceituais

Parte das respostas dadas foram articuladas conceitualmente entre os diferentes tópicos, como a escolha das dimensões, o papel da distribuição na categorização do desenvolvimento humano, o uso dos pesos e a natureza dos indicadores compostos.

As dimensões

Em face da cobertura limitada do IDH, tratou-se de utilizar o amplo escopo dos RDHs para a discussão de ampla variedade de questões e dimensões não tratadas pelo IDH, mas ainda assim relevantes para o desenvolvimento humano. Entre elas, podemos mencionar a “participação”, no RDH 1993; a “segurança humana” (econômica, alimentar, ambiental, pessoal, comunitária, política etc.), no RDH de 1994; a “economia global”, no RDH de 2005; o “meio ambiente”, no RDH de 1998, a partir da perspectiva do consumo sustentável; ou no RDH 2007/2008, sob a ótica da mudança climática; os “direitos humanos”, no RDH de 2000; e a “democracia” no RDH de 2002, entre tantos outros tópicos abordados. Muitos dos temas escolhidos estão relacionados a aspectos de liberdade humana e política, para os quais não foi possível chegar a uma medição consensual dentro do escopo da família de indicadores do IDH.

Distribuição

A necessidade de se apreciar os problemas distributivos sob a perspectiva do desenvolvimento humano foi uma questão reafirmada desde o primeiro RDH. Na prática, os RDHs tenderam a considerar apenas a distribuição de renda (quando isso foi possível). O RDH 2005 discutiu a distribuição, comparando o IDH dos

20% mais pobres (de renda) com a média do IDH nacional. Na prática, no entanto, essas tentativas acabaram gerando um diferente IDH para os pobres, em lugar de levar a uma correção do IDH geral em função da má distribuição da renda, assim como da saúde e da educação entre a população dos países.

Ponderação

O tema da ponderação entre diferentes dimensões do IDH foi discutida brevemente no Anexo do RDH de 1993, com o propósito de justificar a equiponderação entre as dimensões do IDH. Usou-se, para isso, uma Análise de Componentes Principais. Mas também reconheceu a existência de pesos implícitos causados por diferentes extensões dos indicadores. A justificativa para a equiponderação foi baseada em dois argumentos: (i) os coeficientes relativos entre as variáveis não podem ser interpretado como *trade-offs*, porque o peso efetivo real da renda varia de acordo com diferentes níveis de renda, sob o princípio dos retornos decrescentes; e (ii) o IDH é uma medida ordinal para o ordenamento relativo entre países, em lugar de simplesmente ser uma medida cardinal a ser maximizada. Nenhuma outra discussão do gênero foi encontrada nos outros RDHs.

Composição

Entre as características mais problemáticas da natureza composta do IDH encontramos o uso da hipótese de substitutibilidade. Para tentar resolver essa questão de substitutibilidade entre as dimensões do IDH, tentou-se usar um esquema multiplicativo (logarítmico) para todos os indicadores no RDH de 1991. Objetivou-se com isso chegar a indicadores com menor grau de substitutibilidade entre eles, mas com resultados produzidos de forma semelhante ao IDH original, sem ganho aparente. A redundância no texto do relatório foi brevemente discutida no Anexo de RDH de 1993. A justificativa dada foi conceitual:

saúde e educação devem ser valorizados como “fins” em si mesmos, independentemente de serem ou não redundantes. Depois dessa nota não houve nenhuma outra discussão sobre substitutibilidade ou redundância nos demais RDHs até a edição de vinte anos de aniversário, de 2010.

CONCLUSÕES

Este capítulo revisou quase vinte anos de críticas ao IDH, as respostas dadas ao longo dos Relatórios de Desenvolvimento Humano, incluindo o último RDH 2010, e os desafios que permanecem, a serem enfrentados. O objetivo dessa análise foi não somente mostrar o caráter dinâmico do IDH – que tem servido, primordialmente, como instrumento de diálogo técnico com a sociedade e a academia –, mas principalmente servir de base para uma orientação do que ainda precisa ser feito. Várias críticas e sugestões dadas ao IDH ao longo desses vinte anos foram respondidas pelo novo IDH de 2010. Mas o que podemos usar? Como podemos construir um IDH-M que respeite os novos parâmetros, as críticas e os desafios que permanecem a serem enfrentados? Esse é o objeto do próximo capítulo deste relatório, que encaminha algumas sugestões para que possamos pensar na formulação de um IDHM-CP que sirva para o monitoramento de políticas de desenvolvimento humano.



QUADRO 14.1 • Explicando o Novo IDH 2010

O RDH 2010 marcou vinte anos de aniversário do primeiro RDH, que inaugurou a perspectiva do “desenvolvimento humano”, assim como de seu índice principal, o IDH. Tal enfoque prega a expansão das liberdades substantivas e das escolhas das pessoas (ter a liberdade de ser saudável, ser educado, poder ter um padrão de vida decente, entre outros) como sua principal meta. Defende também princípios plurais, como equidade, sustentabilidade, respeito por direitos humanos e justiça social.

A criação de indicadores com poucas dimensões que sejam comunicáveis ao grande público faz parte das estratégias de desenvolvimento humano que têm o estímulo ao debate e à razão pública como princípio geral de florescimento das sociedades. Os RDHs se caracterizam por serem inovadores e por testarem as fronteiras da mensuração por meio da introdução de novos índices e estatísticas. É nesse contexto que a edição de aniversário oferece um conjunto de novos indicadores e a revisão do IDH, incorporando a ele algumas críticas importantes, feitas ao longo dos vinte anos de sua existência.

MUDANÇAS METODOLÓGICAS

A principal novidade do RDH 2010 é a introdução de um “novo IDH”, que mantém a estrutura do IDH de sempre – do “velho IDH” – mas foi alterado em três pontos:

- Novas variáveis;
- Nova normalização;
- Novo procedimento de agregação.

NOVAS VARIÁVEIS

A estrutura do IDH, composta pelas dimensões saúde, conhecimento e padrão de vida decente, foi mantida. Na saúde, a variável “expectativa de vida ao nascer” (dada em anos) permaneceu a mesma. No entanto, na educação, as principais variáveis utilizadas foram substituídas. No “velho IDH”, eram utilizadas as variáveis “alfabetização” e “matrícula combinada” (isto é, matrículas no primário, no ensino médio e no terciário, dada em porcentagem), mas pouco discriminavam os países. O que quer dizer isso? Que os países já não se diferenciavam muito em relação ao valor desses parâmetros, uma vez que muitos já lograram nesses vinte anos redução significativa de suas taxas de analfabetismo e aumento substancial de suas taxas de matrícula, como é o caso do Brasil.

Além disso, a variável “alfabetização” é de algum modo simplista, pois classifica as pessoas como “alfabetizadas” e “analfabetas” (há somente duas opções, por isso ela é chamada de variável “binária”), deixando de lado avanços nos anos adicionais de escolaridade que as pessoas possam ter. Do mesmo modo, sabe-se que a variável “matrícula combinada” diz pouco sobre a quali-

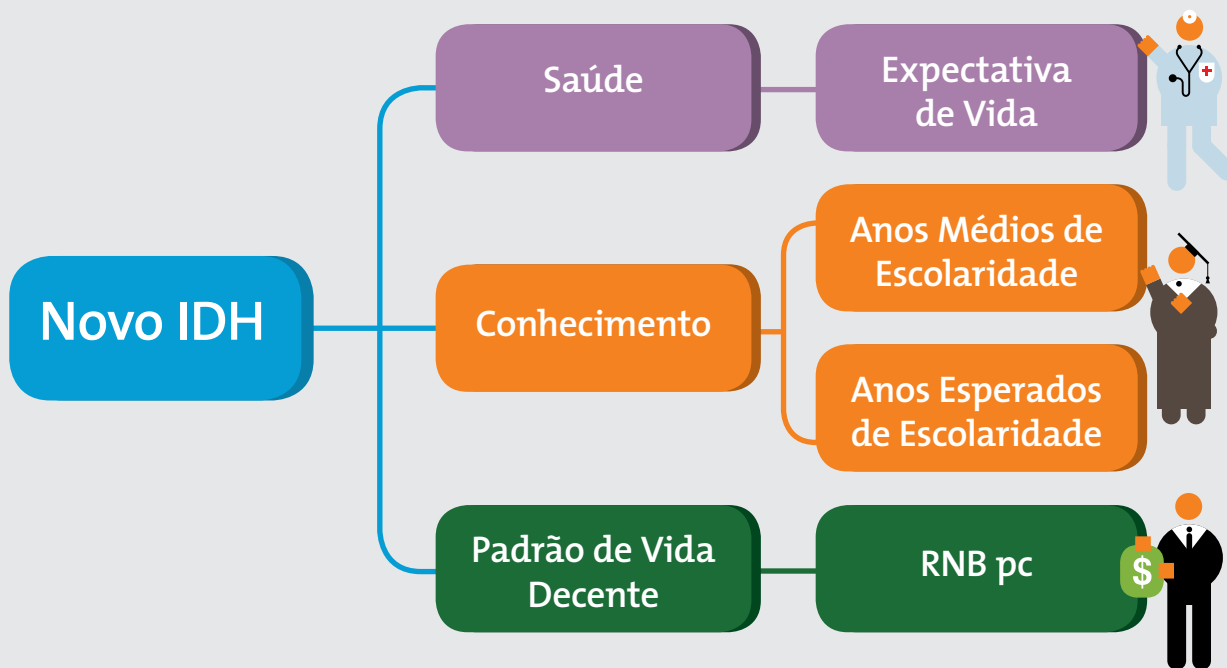
Variável no ‘velho IDH’	Variável no ‘novo IDH’	O que significa?	Por que é melhor?
Alfabetização	Anos Médios de Estudo	É o número médio de anos de educação recebidos pelas pessoas que tem 25 anos ou mais	- Discrimina melhor a educação da população do que simplesmente o analfabetismo - É uma variável mais sensível ao progresso
Matrícula combinada (primário, médio e terciário)	Anos Esperados de Escolaridade	É o número de anos de escolaridade que uma criança na idade de entrar na escola pode esperar receber	- Leva em consideração taxas de matrícula em relação a idade das crianças - Trata de elementos qualitativos do ensino

dade dos sistemas educacionais dos países.

Por essas razões, resolveu-se fazer as seguintes substituições de variáveis na dimensão educação:

Outra substituição importante foi na variável renda, que antes era medida pelo Produto Interno Bruto *per capita* (em PPC, para levar em consideração que, mesmo em dólar, os preços das mercadorias nos países são diferentes, realiza-se esse ajuste aos PIBs *per capita* em dólares). Agora, utiliza-se a Renda Nacional Bruta (RNB), também medida em PPC e *per capita*. Um mundo cada vez mais globalizado aumenta a

diferença entre a produção doméstica, isto é, dentro das fronteiras de um país, e a renda que fica com seus residentes (seus cidadãos). Isso acontece pois uma parte da renda produzida é enviada para o exterior, assim como outra parte é recebida de seus cidadãos que estão vivendo fora. O conceito de renda nacional reflete com mais precisão os recursos que as pessoas em determinado país dispõem para viver. Essas três mudanças de variáveis configuram o que chamamos do “novo IDH”, como pode ser visto na figura a seguir.



NOVA NORMALIZAÇÃO

Uma das características importantes do IDH desde a sua origem é que ele é um índice composto. O que isso significa? Isso significa que o IDH é um índice que combina diferentes dimensões (isso equivale a dizer que ele é multidimensional), as quais são incomensuráveis (isto é não são redutíveis umas às outras e, de fato, são dadas em unidades diferentes, tais como número de anos, ou porcentagem de

pessoas alfabetizadas, ou valores monetários em dólares). Para que valores diferentes possam ser combinados, primeiro são “normalizados”. Mas o que é normalizar? É colocar todos os valores em uma escala comum para que possam ser vistos de modo comparativo.

O IDH primeiro normaliza as variáveis pela definição de máximos e mínimos para cada dimensão (indicadas a seguir para o novo IDH):

Dimensão	Máximo observado	Mínimo
Expectativa de Vida	83,2 (Japão, 2010)	20
Anos médios de escolaridade	13,2 (EUA, 2000)	0
Anos esperados de escolaridade	20,6 (Austrália, 2002)	0
Índice de Educação combinado	0,951 (Nova Zelândia, 2010)	0
Renda pc PPC \$	108,211 (Emirados Árabes, 1980)	163 (Zimbabue)

$$\text{Índice da dimensão} = \frac{\text{valor real do país} - \text{valor mínimo da dimensão}}{\text{valor máximo da dimensão} - \text{valor mínimo da dimensão}}$$

No “velho IDH”, essa normalização era feita com os valores máximos e mínimos pré-definidos, chamados de “postos fixos”. No caso da renda, eram utilizados os valores de US\$ 40 mil e US\$ 100 para máximos e mínimos (em que o valor de US\$ 40 mil era considerado o máximo, e todos os países com renda *per capita* superior tinham esse valor atribuído a eles como um teto). O argumento para o uso dos postos fixos era a comparabilidade anual entre os IDHs. No entanto, tem ficado evidente recentemente que, com a atualização dos valores das bases de dados utilizadas quase todos os anos, é necessário recalcular retrospectivamente os valores dos IDHs, diminuindo, portanto, a importância de

se ter postos fixos. Com isso, torna-se menos arbitrária a escolha dos postos ao se utilizar sempre valores observáveis – principalmente no caso dos máximos, em que essa escolha é orientada por considerações mais conceituais.

NOVO PROCEDIMENTO DE AGREGAÇÃO

No “velho IDH”, as variáveis, depois de normalizadas, eram agregadas por meio do uso de média aritmética simples. Para três dimensões (saúde, conhecimento e padrão de vida), isso consistia simplesmente em somar o valor do IDH (já normalizado) de cada dimensão e dividi-lo por três. No entanto, esse procedimento tinha grande limitação: qualquer

O que são “anos esperados de escolaridade”?

Anos esperados de escolaridade ou “expectativa de vida escolar” é uma medida de desempenho de um sistema educacional e que leva em consideração os anos de estudo que se espera de uma criança que entra na escola tenha pela frente. Mas por que dizemos que essa é uma medida de desempenho de um sistema educacional? Falamos isso, pois essa medida é obtida pela soma das taxas de matrícula específicas por idade para a educação primária, secundária (ensino médio) e terciária (ou pós-ensino médio). Ao ser calculada para cada nível de educação, nos dá uma ideia de eficiência interna e da qualidade do sistema de ensino.

Segundo recomendação do próprio RDH 2010, essa estatística deve ser interpretada de acordo com outros índices complementares, como o percentual de repetições. De fato, de acordo com o EFA Global Monitoring Report, 2010 a taxa de repetição para todas as faixas de educação para o Brasil encontra-se em 18,7% (dados de 2007).

No Brasil, a expectativa de vida escolar é de 13,8 anos (13,5 para os meninos e 14,1 para as meninas). Essas informações se encontram no último relatório citado e também são de 2007.

As mudanças metodológicas empreendidas tiveram uma consequência muito importante: mudaram a escala, ou seja, a régua utilizada para medir os países na métrica do IDH. Isso não quer dizer que o IDH dos países caiu, mas sim que, com a mudança de variáveis (três das quatro variáveis utilizadas para a elaboração do IDH foram substituídas), a magnitude das variáveis utilizadas mudou, implicando o rebaixamento da escala utilizada pelo IDH.

Cabe notar a nova classificação dos países baseadas em quartis nas categorias: muito alto; alto; médio; e baixo desenvolvimento humano. A classificação não obedece mais um parâmetro especificado como antes na escala do IDH, mas um número relativo de países. A exceção fica com o grupo de países de “alto desenvolvimento”, que fica com um país extra.

avanço em uma dimensão podia ser facilmente contrabalançado por um avanço em outra dimensão. Com isso, alguns países com fracos avanços sociais podiam subir no IDH apenas por melhorias no desempenho de suas economias. Para minimizar isso, o uso da média aritmética foi substituído pelo uso da média geométrica.

Mas o que é uma média geométrica? É uma média em que, em lugar de somar, multiplicamos os elementos, e em vez de dividir, como normalmente é feito na média aritmética, tiramos a raiz na ordem do número de elementos que temos. No caso do IDH, no qual temos três dimensões, tiramos a raiz na ordem três, também chamada de raiz cúbica.

Mas qual a vantagem desse novo procedimento de agregação? Com a média geométrica, não há mais uma substitutibilidade perfeita entre as dimensões, como havia anteriormente com a média aritmética. Nesse novo procedimento, o desempenho de um país é melhor refletido por progressos harmônicos nas três dimensões. Não dá mais para subir do mesmo modo no IDH com realizações em apenas uma das dimensões. Outra maneira de dizer isso é que o uso da média geométrica respeita mais as diferenças intrínsecas que existem em cada uma das dimensões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anand, S. e A. K. Sen 1994 "Human Development Index": Methodology and Measurement". In: S. Fukuda-Parr e A. K. Shiva Kumar, (orgs.) *Readings in Human Development*. Delhi/Oxford: Oxford University Press: 138-151. Anand, S. and A. K. Sen 2000 "The Income Component of the Human Development Index". *Journal of Human Development*, 2000, 1 (1): 83-106.
- Aturupane, H. P. Glewwe e P. Isenman, 1994
- "Poverty, Human Development, and Growth: An Emerging Consensus?" *The American Economic Review* 84 (2), 244-149.
- Bell, S. e S. Morse 1999
- Sustainability Indicators: measuring the immeasurable?* Londres: Earthscan Publications.
- Berenger, V. e A. Verdier-Chouchane 2007
- "Multidimensional Measures of Well-Being: Standard of Living and Quality of Life across Countries". *World Development* 35 (7): 1.259-1.276.
- Biswas, B. e F. Caliendo 2001
- "A Multivariate Analysis of the Human Development Index". *The Indian Economic Journal* 49 (4): 96-100.
- Booyesen, F. 2002
- "An Overview and Evaluation of Composite Indices of Development". *Social Indicators Research* 59: 115-151.
- Bossert, W., C. D'Ambrosio e V. Peragine 2007 "Deprivation and Social Exclusion". *Economica* 74: 777-803.
- Bourguignon, F. 1999
- Comment to "Multidimensioned Approaches to Welfare Analysis" by E. Maasoumi. In: J. Silber (org.). *Handbook on Income Inequality Measurement*. Boston/Londres: Kluwer Academic Publishers. 437-484.
- Carlucci, F. e S. Pisani 1995
- "A Multiattribute Measure of Human Development". *Social Indicators Research* 36: 145-176.
- Chakravarty, S. R. 2003
- "A Generalized Human Development Index". *Review of Development Economics* 7 (1): 99-114.
- Chatterjee, S. K. 2005
- "Measurement of Human Development: An Alternative Approach". *Journal of Human Development* 6 (1): 31-53.
- Cherchye, L., E. Ooghe e T. van Puyenbroeck 2008
- "Robust Human Development Rankings". *Journal of Economic Inequality* 6: 287-321.
- Chowdhury, O. H. 1991
- "Human Development Index: A Critique". *The Bangladesh Development Studies* XIX (3): 125-127.
- Chowdhury, S. 2005
- "The Human Development Index: An Exercise in Objectivity".
[http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=787586]
- Csillag, C. 1996
- "Brazil's Soaring Suicide Rate Revealed". *Lancet* 348: 1651.
- Dar, H. A. 2004
- "On Making Human Development More Humane". *International Journal of Social Economics* 31 (11/12): 1071-1088.
- Dasgupta, P. 1990
- "Well-Being in Poor Countries". *Economic and Political Weekly* (August 4, 1990): 1713-1720.
- Dasgupta, P. e M. Weale 1992
- "On Measuring the Quality of Life". *World Development* 20 (1): 119-131.
- Desai, M. 1989
- "Potential Lifetime (PLT): A Proposal for an Index of Social Welfare". In: F. Bracho (org.) *Towards a New Way to Measure Development*. Caracas: Office of the South.

- Desai, M. 1991
 “Human Development”. *European Economic Review* 35: 350-357.
- Desai, M. 1994
 “Measuring Political Freedom”. In: S. Fukuda-Parr e A. K. Shiva Kumar (orgs.) *Readings in Human Development*. Delhi; Oxford: Oxford University Press. 188-209.
- Foster, J., L. F. Lopez-Calva e M. Szekely 2003
 “Measuring the Distribution of Human Development: Methodology e an Application to Mexico”.
 [<http://www.cid.harvard.edu/events/papers/LopezCavala050406.pdf>]
- Ginkel, H. V. (orgs.) 2002
Human Development and the Environment: challenges for the United Nations in the new millennium. Tokyo: United Nations University Press.
- Gold, M. R., D. Stevenson e D. G. Fryback 2002
 “HALYs and QALYs and DALYs, Oh My: similarities and differences in summary measures of population health”. *Annual Review of Public Health* 23: 115-134.
- Gormely, P. J. 1995
 “The Human Development Index in 1994: Impact of Income on Country Rank”. *Journal of Economic and Social Measurement* 21: 253-267.
- Grimm, M., K. Harttgen, S. Klasen and M. Misselhorn 2006
 “A Human Development Index by Income Groups”. Background Paper for Human Development Report 2006.
 [<http://www2.vwl.wiso.uni-goettingen.de/ibero/papers/DB155.pdf>]
- Haq, U. M. 1995
Reflections on Human Development. Nova York; Oxford: Oxford University Press.
- Hicks, D. A. 1997
 “The Inequality-Adjusted Human Development Index: A Constructive Proposal”. *World Development* 25 (8): 1283-1298.
- Hopkins, M. 1991
 “Human Development Revisited: A New UNDP”. *World Development* 19 (10): 1469-1473.
- Hopkins 1993
 “A Note on Adding Components (Dimensions) to the HDI”. UNDP Human Development Report Office.
- Indrayan, A., M. J. Wysocki, A. Chawla, R. Kumar e N. Singh 1999
 “3-Decade Trend in Human Development Index in India and its Major State”. *Social Indicators Research* 46: 91-120.
- Instituto Futuro Brasil (IFB) e Escola de Economia de São Paulo e Escola de Pós-Graduação em Economia – Fundação Getúlio Vargas (EESP/EPGE-FGV) 2008
 “The Quality of Education in Brazil”. *Research Proposal*. Inter-American Development Bank June 2007.
 [http://www.iadb.org/research/pub_desc.cfm?pub_id=s-883]
- Ivanova, I., F. J. Arcelus e G. Srinivasan 1999
 “An Assessment of the Measurement Properties of the Human Development Index”. *Social Indicators Research* 46: 157-179.
- Jahan, S. 2000
 “Measurement of Human Development: seven questions”. *Based on the lecture given at the First Human Development Course at Oxford University in July 2000*.
 [http://hdr.undp.org/en/media/Jahan_Measurements.pdf]
- Jahan, S. 2002
 “Evolution of the Human Development Index”. In: S. Fukuda-Parr e A. K. Shiva Kumar (orgs.) *Readings in Human Development*. Delhi; Oxford: Oxford University Press. 152-163.
- Justino, P. 2005
 “Empirical Applications of Multidimensional Inequality Analysis”. *PRUS Working Paper* 23.

[<http://www.sussex.ac.uk/Units/PRU/wps/wp23.pdf>]

Kanbur, R. 1991

"Poverty and Development: The Human Development Report and The World Development Report, 1990". Policy, Research, and External Affairs Working Papers Series 618. The World Bank.

[http://books.google.com/books?id=LZup2K62zZ8C&printsec=frontcover&dq=poverty+and+development+the+human+development+report+and+the+world+development+report+1990&source=bl&ots=choOK_X4rO&sig=idOZ49s5X51AQSAms5OgyESAEqIlg&hl=ja&ei=PJtsS8SFAZv4owTg3MSkBg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=oCBUQ6AEWAQ#v=onepage&q=&f=false]

Kelley, A. C. 1991

"The Human Development Index: Handle with Care". *Population and Development Review* 17 (2): 315-324.

Klarman, H. E., J. O. Francis e G. D. Rosenthal 1968

"Cost-effectiveness Analysis applied to the Treatment of Chronic Renal Disease". *Medical Care* 6: 48-54.

Lind, N. C. 1992

"Some Thoughts on the Human Development Index". *Social Indicators Research* 27: 89-101.

Luechters, G. e L. Menkhoff 1996

"Human Development as Statistical Artifact". *World Development* 24 (8): 1385-1392.

Luechters, G. e L. Menkhoff 2000

"The Implicit Equidistributional Bias of Human Development. *Journal of International Development* 12: 613-623.

Mathers, C., J. McCellum e J. Robine 1994

Advances in Health Expectancies. Canberra: Australian Institute of Health and Welfare.

Mbaku, J. M. 1997

"Inequality in Income Distribution and Economic Development: Evidence Using Alternative Measures of Development". *Journal of Economic Development* 22 (2): 57-67.

McGillivray, M. 1991

"The Human Development Index: Yet Another Redundant Composite Development Indicator?" *World Development* 19 (10): 1461-1468.

McGillivray, M. 2007

"Human Well-Being: Issues, Concepts and Measures". In: M. McGillivray (org.) *Human Well-Being: Concept and Measurement*. Basingstoke: Palgrave Macmillan in association with the United Nations University – World Institute for Development Economics Research. 1-22.

McGillivray, M. e F. Noorbakhsh 2007

"Composite Indexes of Human Well-Being: Past, Present and Future". In: M. McGillivray (org.) *Human Well-Being: Concept and Measurement*. Basingstoke: Palgrave Macmillan in association with the United Nations University – World Institute for Development Economics Research. 113-134.

McGillivray, M. e H. White 1993

"Measuring Development? The UNDP's Human Development Index". *Journal of International Development* 5 (2): 183-192.

Ministry of Health, Brazil 2007

Saúde Brasil 2007.

Morse, S. 2003a

"Greening the United Nations" Human Development Index?" *Sustainable Development* 11: 183-198.

Morse, S. 2003b

"For Better or For Worse, Till the Human Development Index Do Us Apart?" *Ecological Economics* 45: 281-296.

Mullar, C. e A. Trannoy 2003

"A Dominance Approach to Well-Being Inequality across Countries". Paper prepared for the UNR/WIDER conference on inequality, poverty and human well-being, 30-31 May 2003, Helsinki, Finland.

[<http://www.vcharite.univ-mrs.fr/pp/trannoy/documents/IDEPWPWIDER.pdf>]

Murray, C. J. L. 1991

"Development Data Constraints and the Human Development Index". *UNRISD Discussion Paper* 25.

- [<http://www.isn.ethz.ch/isn/Digital-Library/Publications/Detail/?ots591=0C54E3B3-1E9C-BE1E-2C24-A6A8C7060233&lng=en&id=28898>]
- Neri, M. C. e G. Buchmann 2008
- “The Brazilian Education Quality Index (Ideb): measurement and incentives upgrades”. *Ensaio Economicos da EPGE Economic Working Paper* 686.
- Noorbakhsh, F. 1998a
- “The Human Development Index: Some Technical Issues and Alternative Indices”. *Journal of International Development* 10: 589-605.
- [http://virtualbib.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2172/EE2008_QualiEduc_Paper_International_Submission_Final.pdf;jsessionid=7A1A9C35139A6225B863ADFEEDFAD398?sequence=3]
- Noorbakhsh, F. 1998b
- “A Modified Human Development Index”. *World Development* 26 (3): 517-528.
- Noorbakhsh, F. 1998c
- “Measuring Human Development: Some Improvements on the Human Development Index”. In: F. Analoui (org.) *Human Resource Management Issues in Developing Countries*. Aldershot: Ashgate. 159-180.
- Nuebler, I. 1995
- “The Human Development Index Revisited”. *Intereconomics* (July/August 1995): 171-176.
- Ogwang, T. 1994
- “The Choice of Principle Variables for Computing the Human Development Index”. *World Development* 22 (12): 2011-2014.
- Osberg, L. e A. Sharpe 2005
- “How Should We Measure the “Economic” Aspects of Well-Being?” *Review of Income and Wealth* 51 (2): 311-336.
- Palazzi, P. e A. Lauri 1998
- “The Human Development Index: Suggested Corrections” *BNL Quarterly Review* 51 (205): 193-221.
- Panigrahi, R. e S. Sivramkrishna 2002
- “An Adjusted Human Development Index: Robust Country Rankings with Respect to the Choice of Fixed Maximum and Minimum Indicator Values”. *Journal of Human Development* 3 (2): 301-311.
- Paul, S. 1996
- “A Modified Human Development Index and International Comparison”. *Applied Economics Letters* 3: 677-682.
- Pillarsetti, J. M. 1997
- “An Empirical Note on Inequality in the World Development Indicators”. *Applied Economics Letters* 4: 145-147.
- Pyatt, G. 1991
- “Poverty: A Wasted Decade”. *European Economic Review* 35: 358-365.
- Qizilbash, M. 1997
- “Pluralism and Well-Being Indices”. *World Development* 25 (12): 2009-2026.
- Qizilbash, M. 2002
- “On the Measurement of Human Development” *Lecture prepared for the UNDP training course, Oxford, 11 September 2002.*
- [http://www.hdr.undp.org/en/media/Qizilbash_HDI_critique.pdf]
- Ram, R. 1982
- “Composite Indices of Physical Quality of Life, Basic Needs Fulfilment, and Income”. *Journal of Development Economics* 11: 227-247.
- Rao, V. V. B. 1991
- “Human Development Report 1990: Review and Assessment”. *World Development* 19 (10): 1451-1460.
- Ravallion, M. 1997
- “Good and Bad Growth: The Human Development Reports”. *World Development* 25 (5): 631-638.
- Raworth, K. e D. Stewart 2002
- “Critiques of the Human Development Index: A Review” In S. Fukuda-Parr e A. K. Shiva Kumar (orgs.) *Readings in Human Development*. Delhi; Oxford: Oxford University Press. 164-176.
- Sagar, A. D. e A. Najam 1998

- "The Human Development Index: A Critical Review". *Ecological Economics* 25: 249-264.
- Sagar, A. D. e A. Najam 1999
- "Shaping Human Development: Which Way Next?" *Third World Quarterly* 20 (4): 743-751.
- Sen, A. K. 1993
- "Life Expectancy and Inequality: Some Conceptual Issues". In: P. Bardhan, M. Datta-Chaudhuri, e T. N. Krishnan (orgs.) *Development and Change: Essays in Honour of K. N. Raj*. Delhi; Oxford: Oxford University Press. 3-11.
- Smith, P. 1993
- "Measuring Human Development". *Asian Economic Journal* 7 (1): 89-106.
- Srinivasan, T. N. 1994a
- "Human Development: A New Paradigm or Reinvention of the Wheel?" *The American Economic Review* 84 (2): 238-243.
- Srinivasan, T. N. 1994b
- "Data Base for Development Analysis: An Overview". *Journal of Development Economics* 44: 3-27.
- Stanton, E. 2006
- "Accounting For Inequality: A Proposed Revision of the Human Development Index". *Political Economy Research Institute Working Paper Series* 119. University of Massachusetts Amherst.
- Stanton, E. 2007
- "The Human Development Index: A History". *Political Economy Research Institute Working Paper Series* 127. University of Massachusetts Amherst.
- Streeten, P. 1994
- "Human Development: Means and Ends". *The American Economic Review* 84 (2): 232-237.
- Streeten, P. 1995
- "Human Development: The Debate about the Index". *International Social Science Journal* 47 (143): 25-37.
- Streeten, P. 2000
- "Looking Ahead: Areas of Future Research in Human Development". *Journal of Human Development* 1 (1): 25-48.
- Summers, R. e A. Heston 1991
- "The Penn World Table (Mark 5): An Expanded Set of International Comparisons 1950- 1988". *Quarterly Journal of Economics* 106 (2): 327-368.
- Tilak, J. B. G. 1992
- "From Economic Growth to Human Development: A Commentary on Recent Indexes of Development". *International Journal of Social Economics* 19 (2): 31-42.
- Trabold-Nuebler, H. 1991
- "The Human Development Index: A New Development Indicator?" *Intereconomics* (September/October 1991): 236-243.
- UNDP
- Human Development Report 1990-2009*. Nova York: Oxford University Press.
- Veenhoven, R. 2007
- "Subjective Measures of Well-Being". In: M. McGillivray (org.) *Human Well-Being: Concept and Measurement*. Basingstoke: Palgrave Macmillan in association with the United Nations University – World Institute for Development Economics Research. 214-239.
- World Bank 1993
- World Development Report*. Nova York; Oxford: Published for the World Bank [by] Oxford University Press.



15

O IDHM-CP

O IDH-M (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal) foi calculado para o Brasil em 2003 com base nos dados do Censo Brasileiro de 2000. Utilizou parâmetros vigentes do IDH internacional para classificação dos municípios, lançando mão, no entanto, de alguns indicadores diferentes e adaptados ao cenário nacional. Para a educação, o IDH-M empregou a taxa de alfabetização de pessoas acima de 15 anos de idade e a taxa bruta de frequência na escola. Para a saúde, utilizou a esperança de vida ao nascer e para a renda usou a renda municipal *per capita*. As principais variações em relação ao IDH global foram no uso das taxas de frequência bruta (em lugar da taxa de matrícula nos diversos níveis educacionais) e no uso da renda municipal *per capita* (em vez do PIB *per capita*). Todos os demais procedimentos de cálculo do IDH global foram adotados.

Na formulação de um novo IDH para os municípios brasileiros, dois problemas principais devem ser enfrentados: atualização metodológica em virtude das críticas ao IDH e adaptação aos novos desafios da sociedade brasileira. Essas questões serão examinadas, e, a seguir, serão feitas algumas análises empíricas e recomendações para elaboração de um novo IDH-M de curto prazo para o país.

METODOLOGIA

A natureza do IDH tradicional é de longo prazo: a maior parte de suas variáveis refletem “estoques”, e não “fluxos”. Por exemplo, a expectativa de vida, a taxa de alfabetização ou anos médios de estudo tem um componente de longo prazo muito forte. O problema disso, para países que avançam rapidamente nessas dimensões, é que seus resultados não são capturados por esses indicadores. Ou seja, o grande inconveniente é que a renda, variável de fluxo, acaba sendo o maior determinante da movimentação do IDH no curto prazo.

Além disso, cabe notar a necessidade

fundamental de se ter uma periodicidade de publicação do IDH-M, compatível com as necessidades da avaliação e monitoramento de políticas públicas.

O IDH-M tradicional, como produzido no Brasil em 2003 é excelente para o registro de tendências de longo prazo, mas não pode fazer o trabalho de captar flutuações em espaços mais curtos de tempo. Isso ocorre devido não somente ao seu vínculo com a base censitária (que o limita a uma atualização a cada dez anos), mas também pelo uso de variáveis de “estoque”, que se movimentam muito lentamente, isto é, que não captam o progresso e resultados das políticas no curto prazo.

A análise das críticas ao IDH empreendida no capítulo anterior deixou claro que alguns pontos permaneceram não resolvidos até a publicação do IDH de 2010. Em particular, cabe destacar a consideração da questão distributiva no novo relatório e a sinalização de que é difícil falar em desenvolvimento humano e de um índice que o represente sem a devida análise dos aspectos distributivos. Essa é uma questão que perpassa todas as dimensões do IDH, e não é restrita à renda. É lógico, portanto, que novos esforços para a elaboração de um novo IDHM-CP Brasileiro levem o tratamento da desigualdade distributiva no Brasil para todas as dimensões do IDH.

A análise das críticas ao IDH registrou que desde o lançamento do primeiro IDH em 1990, a qualidade da educação é citada, mas não resolvida, devido à inexistência de dados internacionais. Uma educação de qualidade é fundamental não somente para a criação de oportunidades individuais, via aumento do capital humano das pessoas, mas também para a formação de cidadãos engajados e para o fortalecimento da própria democracia. Poucos países, no entanto, conseguiram avançar na construção de um consenso e de instrumentos avaliativos que permitam o monitoramento da qualidade da educação, além de esforços

internacionais coordenados como o PISA.

Os principais desafios para a construção de um IDHM-CP para o Brasil podem ser definidos para cada uma de suas dimensões:

- Saúde: dada a insensibilidade da variável expectativa de vida ao nascer ao progresso, o maior desafio na saúde é encontrar uma variável de fluxo que seja uma *proxy* para a expectativa de vida;

- Educação: uma vez que as variáveis utilizadas pelo IDH não tratam da qualidade da educação, que é um tema caro ao desenvolvimento humano, o maior desafio é substituir as variáveis atuais por uma que represente progressos na qualidade da educação do país;

- Renda: devido ao fato de que a renda utilizada no IDH tradicional é sempre a renda média, o maior desafio é corrigir o IDH-renda por algum fator que pondere o nível de desigualdade na distribuição. Esse é um desafio que transcende a dimensão renda, mas que sem dúvida é um aspecto crucial a ser tratado para ela também.

SAÚDE

A expectativa de vida tem sido a variável utilizada para mensurar a dimensão saúde desde o início do IDH. Sabe-se que outras alternativas seriam conceitualmente melhores, como a “expectativa de vida ajustada por deficiência” (do inglês DALE – Disability-Adjusted Life Expectancy), introduzida pelo Banco Mundial em 1993 e desenvolvida pela Organização Mundial da Saúde, ou como a “expectativa de vida ajustada pela qualidade” (do inglês QALE – Quality Adjusted Life Expectancy), introduzida por Klarman *et al.* (1968), refletindo uma visão mais clínica da saúde²⁰. Entre as duas, a “expectativa de vida ajustada por deficiência” daria dados mais objetivos, que poderiam ser importantes para as funções comparativas do IDH. Isso acontece, porque nessa variável as doenças e suas ponderações são selecionadas por especialistas da área médica. Entretanto,

para o caso brasileiro, verificou-se que os dados necessários não estão disponíveis nem anualmente nem para o nível municipal. Nessa linha, uma possibilidade seria selecionar variáveis que representam a “expectativa de vida ajustada por deficiência” ou simplesmente a “expectativa de vida ao nascer”.

Seria ideal se a dimensão “segurança pessoal” pudesse ser incluída, como sugerida pelo RDH de 1990, na esfera da saúde no IDH. No caso do Brasil, uma vez que homicídios (assim como acidentes de trânsito – “causas externas”) representam uma importante causa de mortalidade no país, isso seria ainda mais relevante. A taxa de homicídio é um indicador-chave não somente do bem-estar dos jovens adultos, que correspondem à maioria das vítimas, mas de toda a sociedade, por caracterizar espaços de violência que constituem uma esfera importante de privação de liberdade dos indivíduos. Dados de homicídio não representam todos os tipos de violência, mas demais informações complementares (por exemplo, sobre roubos, agressões etc.) estão disponíveis no Brasil somente no nível dos estados, e muito frequentemente esses dados são incompletos. Infelizmente, mesmo a taxa de homicídios sofre de um problema de disponibilidade, pois na busca feita para o presente estudo encontraram-se dados com quatro anos de defasagem (disponíveis somente até o ano de 2006).

Uma vez que a mortalidade infantil e a taxa de homicídio se referem a dois estágios importantes no ciclo da vida das pessoas, poderia-se usar, para completar esse ciclo, alguma variável de saúde que fosse mais importante para as pessoas idosas. Segundo o Ministério da Saúde Brasileiro (dados de 2007), doenças circulatórias constituem 32,2% das causas totais de morte, seguidas de câncer com 16,7%. Em termos ideais, poderíamos ter três variáveis para a saúde refletindo diferentes estágios na vida das pessoas. A variável “mortalidade causada por doenças circulatórias” é disponível anualmente no nível municipal pelo Datasus. No entanto,

a estratégia ideal de combinação de variáveis de natureza generacional não parece ser viável nesse momento, pela falta de atualização da variável taxa de homicídio. Por essa razão, decidiu-se aqui concentrar o foco do estudo na área da saúde, na busca de uma variável fluxo *proxy* para a “expectativa de vida” como medida sumária de todas as variáveis, assim como no IDH original.

EDUCAÇÃO

A dimensão “educação” ou “conhecimento” utilizou nos últimos anos a combinação das variáveis “taxa de alfabetização dos adultos” e “taxa de matrículas combinadas”. Essas foram substituídas no RDH 2010, respectivamente, pelas variáveis “anos médios de estudo” e “anos esperados de estudo” (também conhecido como esperança de vida escolar). Essa última mudança representou um avanço. Essas novas variáveis, principalmente a esperança de vida escolar, refletem melhor aspectos de eficiência interna do sistema educacional. Ou seja, tratam de alguns aspectos qualitativos dos sistemas educacionais. No entanto, é preciso reconhecer que ainda falta muito para que tenhamos uma ideia do valor da educação como componente intrínseco do desenvolvimento humano. Para tal, seria preciso que estivéssemos em posição de tratar da qualidade da educação como variável-chave para o monitoramento do desenvolvimento humano de um país. Infelizmente esses dados não existem para o mundo.

Mas no Brasil essa realidade é diferente. O país avançou muito no monitoramento da educação e de sua qualidade nos últimos anos. Entre tantos indicadores desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), podemos citar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que desde 2005 vem sendo estimado a cada dois anos. O IDEB consiste em duas variáveis: “a taxa de aprovação” e os “resultados da Prova Brasil ou Sistema de Avaliação Básica” (SAEB) para

as municipalidades. A primeira medida capta o fluxo escolar, e a segunda, a proficiência dos alunos. O IDEB é o valor da multiplicação das duas variáveis, significando um peso igualmente distribuído entre elas²¹. As vantagens no uso do IDEB como um índice de medida da qualidade da educação no IDHM-CP são múltiplas:

1. O IDEB mede níveis de realização escolar em vez de simplesmente o nível de acesso, diferentemente da taxa de matrícula escolar;
2. O IDEB capta níveis educacionais maiores do que simplesmente o que é revelado pela taxa de alfabetização;
3. O IDEB é calculado a cada dois anos, sendo muito mais frequente do que os dados do Censo, possibilitando um monitoramento de fluxo dos avanços da educação;
4. O IDEB já é utilizado para a alocação de recursos governamentais extra para a educação²².

Por essas razões o uso do IDEB como parâmetro amplo de qualidade da educação no Brasil parece ser um candidato natural para a representação do IDHM-CP no país.

RENDA

A medida de um padrão de vida desce sempre foi mensurada por noções de produto ou renda no IDH. Recentemente, para o IDH global de 2010, substituiu-se a variável PIB pela variável Renda Nacional Bruta (RNB), destacando o aspecto “renda” (mais próximo dos recursos que as pessoas têm disponíveis para gastar) e “nacional” (levando em conta os recursos que ficam nas mãos das pessoas nacionais de determinado país). Permanece, no entanto, o fato de que a renda, por ser uma variável instrumental (o que na linguagem do desenvolvimento humano significa que não é um fim em si mesma e por isso possui status reduzido em relação às outras duas dimensões do IDH), precisa ser “corrigida”. No caso, usa-se uma transformação logarítmica para “mostrar” como um padrão de vida decente é possível sem grandes quantidades de recursos.

O problema maior é que para uma variável instrumental fica difícil justificar a existência de desigualdades. Por isso, o maior desafio na dimensão renda é a questão distributiva (não que também não seja importante para as demais). O método proposto por Foster, Lopez-Calva e Szekely (2003) permite diferentes formulações para taxas de desconto (que são coeficientes de aversão a desigualdade) baseadas em julgamentos éticos sobre a medida de desigualdade de Atkinson. Uma das propriedades mais relevantes dessa medida, como já discutido anteriormente, é a sua consistência entre subgrupos. Essa propriedade é relevante quando pensamos em valores municipais consistentes com maiores níveis de agregação.

DEFINIÇÃO DE INDICADORES

A busca por indicadores foi a etapa mais difícil do trabalho. É o momento em que os ideais teóricos e conceituais devem ser abandonados em prol daquilo que é factível em função da disponibilidade dos dados. O resultado sempre apresenta limitações, mas representa um comprometimento entre o mundo do desejável e o mundo do possível em favor de instrumentos que sejam melhores em comparação com os existentes.

Saúde

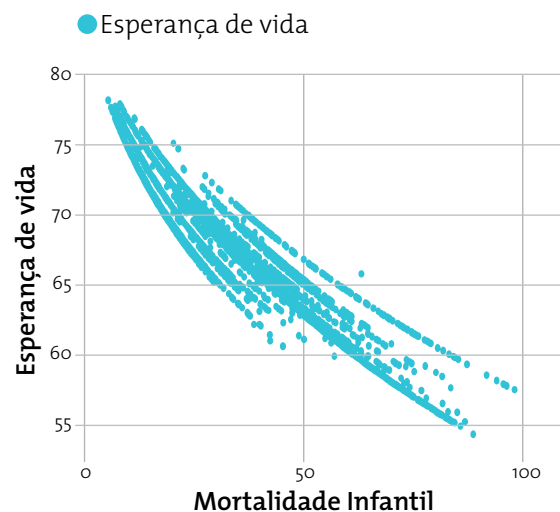
A busca por indicadores possíveis para o IDHM-CP começou com um levantamento sobre as variáveis de saúde relacionadas à expectativa de vida ao nascer. A medida mais popular encontrada na literatura como proxy à expectativa de vida é a “taxa de mortalidade infantil abaixo de um ano de idade” (TMI-1 – ver Murray, 1988). Essa mesma medida é indicada pela OPAS (Organização Pan-Americana de Saúde) como referência para o monitoramento dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), adotados pelo Governo Brasileiro. Essa

variável também é utilizada no monitoramento adotado pela CNM (Confederação Nacional de Municípios). Além disso, esses dados estão disponíveis em bases anuais e regulares para a grande maioria dos municípios brasileiros.

Utilizando-se os dados do Censo Municipal de 2000, realizamos análises empíricas para testar a correlação entre a expectativa de vida ao nascer (Gráficos 15.1 e 15.2) e as taxas de mortalidade abaixo de um e de cinco anos. Os resultados corroboram os indícios teóricos: tanto a TMI-1 como a TMI-5 são fortemente correlacionadas à expectativa de vida no Brasil, com coeficientes R^2 ajustados na faixa de 90%. Foram também utilizadas versões logarítmicas para estudar a relação entre a expectativa de vida e a mortalidade infantil, mas os resultados permaneceram inalterados.

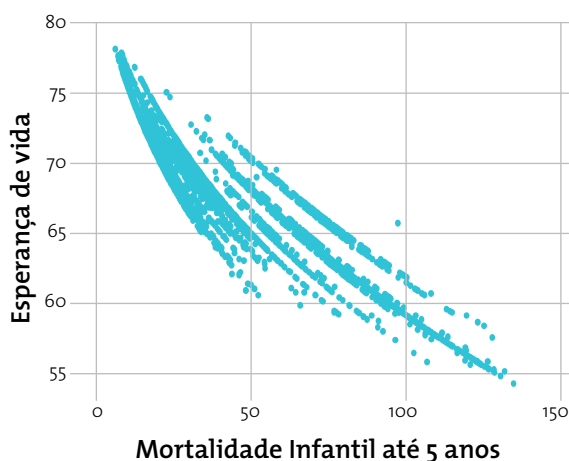
Isso não significa, entretanto, que a taxa de mortalidade infantil seja o indicador que melhor reflita a expectativa de vida, mas mediante a disponibilidade de dados, ele parece ser o mais viável. Essa escolha, no entanto, não é isenta de dificuldades. Grande parte dos municípios

GRÁFICO 15.1 • Mortalidade infantil X Esperança de vida ao nascer



Nota: Mortalidade infantil (por mil nascidos vivos) e Esperança de vida ao nascer - Ano
Fonte: Esperança de vida ao nascer: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2000, para 1991-2000; TMI-1- Mortalidade infantil (por mil nascidos vivos): Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2000, para 1991-2000;
Dados extraídos do Ipeadata (www.ipeadata.gov.br)

GRÁFICO 15.2 • Mortalidade até cinco anos de idade X Esperança de vida ao nascer



Nota: Mortalidade até cinco anos de idade (por mil nascidos vivos) e Esperança de vida ao nascer - Ano
 Fonte: Esperança de vida ao nascer: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2000, para 1991-2000; TMI-5: Mortalidade até cinco anos de idade (por mil nascidos vivos)
 Dados extraídos do Ipeadata (www.ipeadata.gov.br)

brasileiros tem populações pequenas. Destes, 70% possuem uma população inferior a 20 mil habitantes. O problema é que, para estes, a taxa de mortalidade infantil tem grande variabilidade de um ano para outro, incluindo oscilações bruscas de natureza aleatória²³.

O primeiro passo para tentar entender esse problema foi estudar o perfil dessa variabilidade por uma análise simples das variâncias das taxas de mortalidade infantil. Para isso, utilizou-se o coeficiente de variação (que é a variância dividida pela média de uma distribuição, que elimina o efeito de estarmos trabalhando com municípios muito grandes e muito pequenos) para classificar as cidades (Tabela 15.1).

Estudou-se então a possibilidade de usarmos dados bianuais (através de médias 2004-2005, 2006-2007, 2008-2009) para a redução do coeficiente de variação. Ao mesmo tempo (Tabela 15.2), desagregamos ainda mais as cidades segundo suas faixas populacionais para identificar com mais precisão onde existe a maior variabilidade nas taxas de mortalidade.

TABELA 15.1 • Taxa de Mortalidade Infantil Anual (2005-2008)

Faixa da População	Média Coeficiente de variação	Nº de Municípios
< 5 mil	1,12	1.257
5 - 10 mil	0,75	1.292
10 - 15 mil	0,57	830
15 - 25 mil	0,46	884
25 - 50 mil	0,36	710
50 - 80 mil	0,27	237
80 - 100 mil	0,21	80
100 - 500 mil	0,17	233
> 500 mil	0,09	40

TABELA 15.2 • Taxa de Mortalidade Infantil – médias anuais vs bianuais

População	Média de Coef. 2004 à 2008	Média de Coef. de Coef. Bianual	Nº de Municípios
< 2 mil	1,32	1,03	103
2 - 5 mil	1,21	0,96	1154
5 - 10 mil	0,84	0,67	1292
10 - 15 mil	0,61	0,48	830
15 - 25 mil	0,47	0,38	884
25 - 50 mil	0,37	0,30	710
50 - 100 mil	0,26	0,22	317
> 100 mil	0,17	0,15	273

Coefficiente: Desvio Padrão / Média Taxa de Mort. Infantil

O uso dos dados bianuais reduziu em até 22% a variabilidade nas classes de cidades com menores populações (o ganho é decrescente, mas efetivo para todas as classes de cidade), conferindo mais confiabilidade aos dados utilizados. Considerando como indesejável aquelas distribuições com coeficiente de variação superior a 1, poderíamos excluir

aproximadamente 800 municípios da composição, se o fenômeno da variabilidade quisesse ser significativamente reduzido. Por outro lado, como mostra a história do IDH mundial, vista no capítulo anterior, sempre que se evidenciam as limitações dos dados de maneira direta, dá-se um grande incentivo para a sua melhoria.

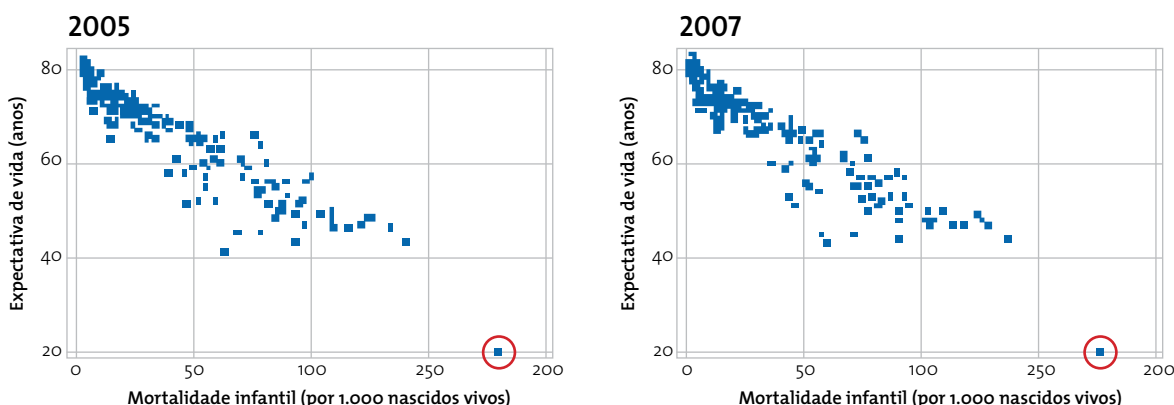
Com esses resultados positivos, passou-se a uma análise dos parâmetros para a padronização dos dados de taxa de mortalidade infantil. Para tal, fez-se necessário transformar o indicador de mortalidade infantil, que é um indicador de privação, em um indicador de desenvolvimento, baseado em realizações (assim como a expectativa de vida ao nascer). Assim, aplicou-se uma fórmula simples, calculando um Índice de Realização de Saúde Infantil (ISI), como *proxy* para a expectativa de vida, consistindo em:

$$ISI = 1 - \frac{TMI}{1000}$$

Nas novas orientações dadas pelo RDH 2010, abandonou-se o uso de “postos fixos” para a utilização de “postos variáveis”, isto é, para a definição dos parâmetros máximos e mínimos nas dimensões do IDH com base naqueles valores observáveis. Para isso, analisamos as bases de dados das taxas de mortalidade infantil abaixo de um ano do Banco Mundial (2005 e 2007), da Organização Mundial da Saúde (2005 e 2008) e do próprio Relatório de Desenvolvimento Humano de 2010. Correlacionamos a taxa de mortalidade infantil e expectativa de vida nessas bases, procurando identificar também os seus valores máximos e mínimos (ver Gráfico 15.3 apenas como uma ilustração).

A opção pelo uso de “postos variáveis” internacionais reforça a proximidade entre esse indicador e o IDH Global. No entanto, deve-se considerar em estudos futuros o uso de valores máximos e mínimos observados no Brasil, no âmbito dos municípios, como uma séria alternativa ao proposto aqui. A desvantagem dessa opção metodológica seria somente a dificuldade de comparabilidade internacional (principalmente naquelas dimensões que são similares, como a da saúde e da renda), que uma medida normalizada com parâmetros exclusivamente nacionais produziria.

GRÁFICOS 15.3 • Correlação entre expectativa de vida e mortalidade infantil 2005 e 2007



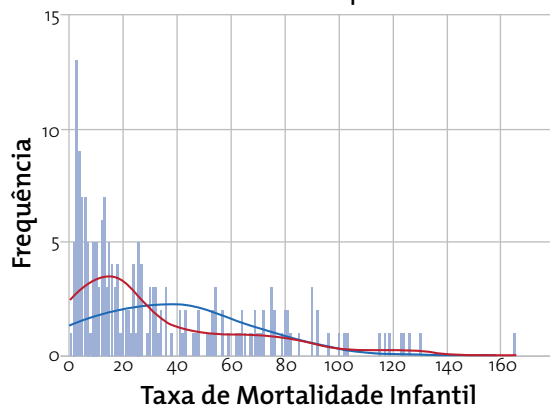
Os valores observados na série do Banco Mundial sugeriram nos respectivos anos citados valores de 41 e 43 anos de idade como padrões mínimos. No entanto, no RDH 2010, utiliza-se um valor de expectativa de vida de 20 anos. Seguindo o mesmo raciocínio, projetamos uma linha de tendência compatível com esses 20 anos estabelecimos como parâmetro mínimo no RDH mundial para a expectativa de vida em termos de taxa de mortalidade infantil. Chegamos assim aos valores de 180 para 2005 e 176 para 2007.

Trabalhamos também com os dados da Organização Mundial da Saúde (2005 e 2008), cuja taxa de mortalidade infantil máxima encontrada foi de 165 (para o Afeganistão) e a distribuição das frequências mínimas concentraram-se entre 2 e 6; a moda para esses anos é igual a 4 mortes por mil nascidos vivos.

No RDH 2010, encontramos dados sobre mortalidade infantil com referência ao ano de 2008. A taxa de mortalidade máxima foi de 165 por mil nascidos vivos (no Afeganistão), enquanto o mínimo foi definido por Mônaco com 1 morte por mil nascidos vivos. O estudo dos histogramas revelou que, assim como nos casos anteriores, a taxa inferior concentra-se entre 2 e 6, com a moda na faixa de 3 mortes para cada mil nascidos vivos, conforme mostra o Gráfico 15.4.

GRÁFICO 15.4 • Distribuição taxa de mortalidade Infantil

Taxa de Mortalidade Infantil nos países em 2008



Fonte: Relatório de Desenvolvimento Humano: a verdadeira riqueza das nações (2010)

Levando em consideração todas essas bases de dados e a metodologia de postos variáveis sugerida pelo RDH 2010, optou-se trabalhar com o máximo observado de 165 de TMI-1, observado no Afeganistão, e o mínimo de 3, que é a moda do RDH 2010. Cabe lembrar que no processo de normalização ou padronização do IDH, fazendo uso do procedimento de médias geométricas utilizado aqui, os parâmetros mais importantes são os mínimos, dado o menor efeito dos postos máximos.

EDUCAÇÃO

O objetivo da dimensão educação é tratar da qualidade. Para isso, buscou-se apoio do INEP para o uso de uma estatística que pudesse ser útil no nível dos municípios e desse um panorama mais geral sobre a evolução da qualidade da educação no Brasil. A ideia de usar o IDEB não foi controversa, e a questão mais discutida foi sobre como usar o IDEB. Inicialmente, pensávamos em normalizar os dados do IDEB diretamente, usando os resultados dos anos iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries), com a agregação feita no final por meio de uma média simples (seguindo o modo operandis anterior do IDH). Esse indicador teria a propriedade de ser sensível ao fluxo, variando de um ano para o outro com mais facilidade.

No entanto, a sugestão dada pelo INEP provou ser mais intuitiva: levar em consideração o percentual de matrículas das escolas que atingiram a meta do IDEB (6 para o país, mas fixado para cada escola em função de suas particularidades). A fórmula sugerida pode ser traduzida por:

nº de matrículas de 1ª a 4ª séries das escolas que atingiram a meta + nº de matrículas de 5ª a 8ª séries das escolas que atingiram a meta

nº de matrículas de 1ª a 4ª séries das escolas que possuem IDEB para anos iniciais + nº de matrículas de 5ª a 8ª séries das escolas que possuem IDEB para anos finais

Se por um lado essa fórmula possui uma fundamentação dicotômica (atingiu ou não a meta; ou é zero, ou é 1), ela expressa os resultados de modo muito intuitivo, seguindo os preceitos do IDH como argumentados por Mahbub ul Haq.

Para o cálculo da fórmula citada, precisamos confrontar notas do IDEB com metas previstas. Infelizmente isso não é possível para o ano de 2005. Estimativas realizadas projetando inversamente essas metas a partir das tendências existentes apresentaram um nível muito elevado de escolas atingindo a meta em 2005. Por essa razão, considerou-se usar apenas os dados dos anos de 2007 e 2009.

Seguindo a mesma linha de análise da TMI-1, calculamos os coeficientes de variação para o IDEB, que teve uma taxa média bastante baixa, 0,31. No entanto, esta é mais alta, se considerarmos a alternativa de medir a evolução da educação pelos resultados do IDEB para os anos iniciais e finais (respectivamente com coeficientes de variação de 0,10 e 0,08). As estimativas utilizadas foram realizadas a partir da fórmula sugerida pelo INEP, por estar em consonância com os princípios de transparência e comunicabilidade do IDH.

RENDA

O cálculo da renda municipal foi feito através dos dados, produzidos pelo IBGE, que medem o produto interno bruto per capita dos municípios. Para a definição dos valores máximos e mínimos, utilizaram-se parâmetros internacionais fixados pelo RDH de 2010, convertidos em paridade de poder de compra do ano de 2007²⁵, com o máximo sendo indicado pela renda dos Emirados Árabes, tomando como ano de referência 1980 (no valor de US\$ PPC 108.211 convertidos em R\$ 194.275). O valor mínimo foi fixado pelo do Zimbábue, usando 2008 como ano de referência (no valor de US\$ PPC 163 convertidos em R\$ 221). Mesmo sabendo que os dados municipais são de “produto” e os parâmetros internacionais são de “renda”, procedemos com esse cálculo pelo fato de que no agregado para o Brasil a diferença

entre eles é de apenas 2,2% (para valores de PIB pc PPC de US\$ 10.846.672 e RNB pc PPC de US\$ 10.606.974). Seria muito arbitrário fixar de outro modo os valores máximos e mínimos para os postos sem referência do IDH internacional.

As limitações do uso do conceito de PIB (independentemente da questão distributiva) são bem conhecidas. Em particular, essa medida não leva em consideração as transferências feitas entre residentes e não residentes. Entretanto, parece ser a única disponível para ser usada em bases regulares.

De todas as questões referentes ao gerenciamento de dados, pode-se notar que a que mereceu mais atenção foi a saúde, devido à escolha de uma *proxy* para a variável expectativa de vida ao nascer e pelo tratamento da alta volatilidade desse indicador em municípios com populações pequenas. Isso não significa que a escolha da variável a ser usada para a educação tenha sido tarefa fácil, mas fomos imensamente beneficiados pela cooperação com o INEP, que apontou uma medida com sentido gerencial para a educação brasileira, de natureza simples e de fácil comunicação. A inexistência de opções para a medida da renda “facilitou” o trabalho nessa dimensão.

Dos 5.564 municípios da base de dados, sugere-se a exclusão de 475 (8,5%). Destes, 187 são municípios não elegíveis ao IDEB, outros 287 municípios têm coeficiente IDEB igual a zero. Por fim, cabe mencionar que apenas 1 município não tem dados para a saúde. A partir disso foram formuladas as categorias de desenvolvimento humano para o Brasil, utilizando-se a nova metodologia de agrupamento sugerida pelo RDH 2010. Não faria sentido aqui utilizar esses parâmetros internacionais, uma vez que as variáveis utilizadas são diferentes. No entanto, os resultados preliminarmente obtidos sinalizam faixas de classificação muito intuitivas. Na Tabela 15.3 se encontram as faixas do IDH-M por categoria de desenvolvimento humano, seguindo-se o novo tratamento dado de agrupamento por quartis.

TABELA 15.3 • Faixas do IDHM-CP

Faixa no IDH	Min	Max.
Muito Elevado	0,7237	0,9865
Elevado	0,6516	0,7245
Médio	0,5837	0,6524
Baixo	0,1944	0,5843

O IDHM-CP pode ser calculado com base nos padrões de normalização e agregação propostos pelo RDH Global 2010, isto é, utilizando postos variáveis e médias geométricas. A vantagem dessa utilização é a redução do grau de arbitrariedade na seleção dos postos e a diminuição do grau de substitutibilidade entre as diferentes dimensões do IDH.

ANÁLISE PRELIMINAR DOS DADOS

Uma vez definidos os subgrupos ou faixas de desenvolvimento humano para o país, dentro da perspectiva do IDHM-CP, foram realizadas análises para melhor compreender o desempenho dos indicadores utilizados. Dessa forma, foram definidos três períodos, 2004-2005, 2006-2007 e 2008-2009. No entanto, como o teste com as metas do IDEB para o ano de 2005 não produziu boas estimativas, resolvemos não utilizar esse primeiro biênio. Diferentemente, não foi possível constituir a última série 2008-2009, pois os dados de PIB municipal somente são publicados pelo IBGE ao final do ano. Mas sabendo que esse é um estudo experimental, sem consequências práticas, além de subsidiar uma proposta de trabalho futuro para a construção de um IDHM-CP, resolvemos analisar os dados do biênio 2006-2007 para entender melhor sua natureza. Dentro desse contexto, aproveitamos para verificar as tendências daqueles dados que se encontram disponíveis e que fazem parte do estudo.

Como avaliado anteriormente, optou-se por focalizar este trabalho na resolução de três questões principais: a escolha de variáveis que representem melhor o progresso de curto prazo das dimensões tratadas pelo IDHM (em outras palavras, a substituição de variáveis “estoque” por variáveis “fluxo”); a introdução de aspectos qualitativos na dimensão “conhecimento/educação” do IDHM; e, por fim, o tratamento de aspectos distributivos nas três dimensões, respondendo a uma antiga aspiração na construção do IDH, tratada pelos RDHs Global e Latinoamericano de 2010. No entanto, como não dispomos de bases de microdados para o uso da mesma técnica empregada nesses relatórios, utilizamos o procedimento adotado pelo PNUD México em 2002, contando com a colaboração dos colegas mexicanos para a produção dos indicadores corrigidos para o Brasil.

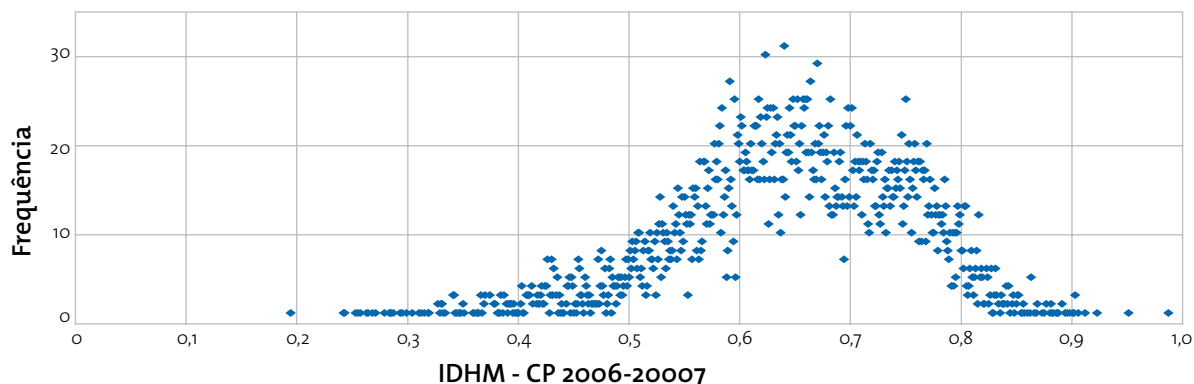
DISTRIBUIÇÃO

A média dos dados Brasileiros para o IDHM-CP para o biênio 2006/2007 registra um valor de 0,648, o que é uma boa notícia, pois sinaliza que estamos operando dentro de uma escala similar ao novo IDH proposto pelo RDH Global. Mesmo que os indicadores Global e IDHM-CP sejam, estritamente falando, incomparáveis (uma vez que possuem variáveis diferentes), a intuição que eles carregam sobre a relação entre a escala utilizada e o nível de desenvolvimento humano é semelhante, como pode ser visto na Tabela 15.4.

TABELA 15.4 • Valores Médios IDHM-CP para faixas

Faixa no IDH	IDHM-CP
Muito Elevado	0,772
Elevado	0,687
Médio	0,620
Baixo	0,511
Brasil	0,648

GRÁFICO 15.5 • Distribuição dos IDHM-CP



A distribuição de todos os IDHM-CP mostra também características importantes da dinâmica de movimentação do IDH resultante do processo de normalização (padronização), como disposto pelo Gráfico 15.5. O IDH sobe mais rapidamente para cidades com o IDH mais baixo, depois o impacto decresce chegando para níveis mais altos a uma pequena faixa de retornos crescentes. Essa propriedade do IDH é mantida, operando-se dentro das variáveis e escalas propostas por esse estudo.

TABELA 15.5 • Evolução do PIB Médio per capita para os Municípios (R\$ de 2000 - ajustados pelo Deflator Implícito do PIB nacional)

Faixa no IDHM	PIB Médio pc (R\$)			
	2004	2005	2006	2007
Muito Elevado	8,567	8,190	8,313	9,121
Elevado	4,795	4,671	4,822	5,191
Médio	3,326	3,288	3,417	3,727
Baixo	2,660	2,703	2,804	3,059
Brasil	4,836	4,713	4,839	5,274

Fonte: IBGE

EVOLUÇÃO

Neste estudo, tentamos construir três séries para o IDHM-CP, baseada no conceito de biênios para a diminuição da variabilidade das taxas de mortalidade infantil e articulação com as notas do IDEB (2005, 2007 e 2009). No entanto, não conseguimos fechar essas três séries municipais por problemas com as estimativas de metas do IDEB para 2005 e porque os dados da renda do IBGE para 2008 ainda não estavam disponíveis no fechamento desse estudo. Dessa forma, podemos observar a evolução separada dessas variáveis para um melhor entendimento do que o índice proposto envolve.

Quando olhamos para a evolução do PIB pc médio por faixa de IDHM (Tabela 15.5 e Gráfico 15.6), percebemos uma tendência geral positiva que se manifesta de modo mais consistente nos municípios com o IDHM-CP baixo.

Podemos também apreciar a magnitude da desigualdade do IDHM-CP entre grupos, com o grupo de IDHM-CP mais baixo apresentando um PIB médio de R\$ 3.059 em 2007, em comparação com o do grupo mais alto (IDHM-CP muito elevado) de R\$ 9.121. O cálculo específico entre grupos seguindo a metodologia de Foster, Lopez-Calva e Szekely (2003) é apresentado abaixo para todas as dimensões.

GRÁFICO 15.6 • PIB per capita médio municipal por faixa de desenvolvimento humano (a preços constantes de 2000)

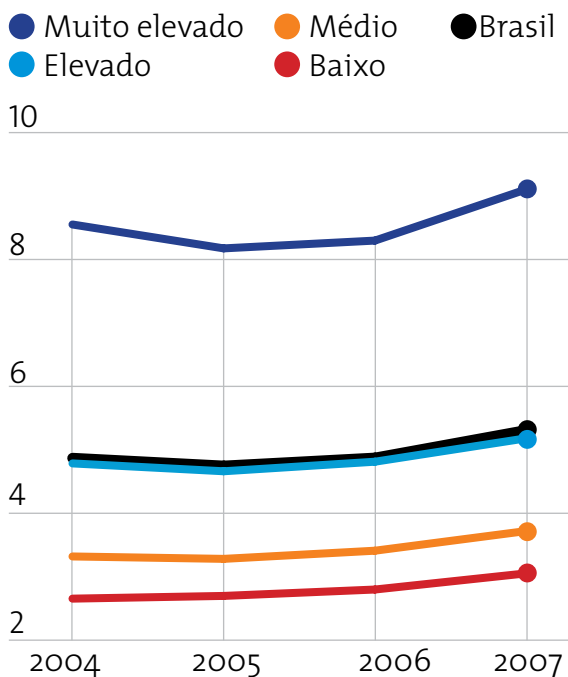


GRÁFICO 15.7 • Evolução do IDHM-CP baseado no Coeficiente IDEB

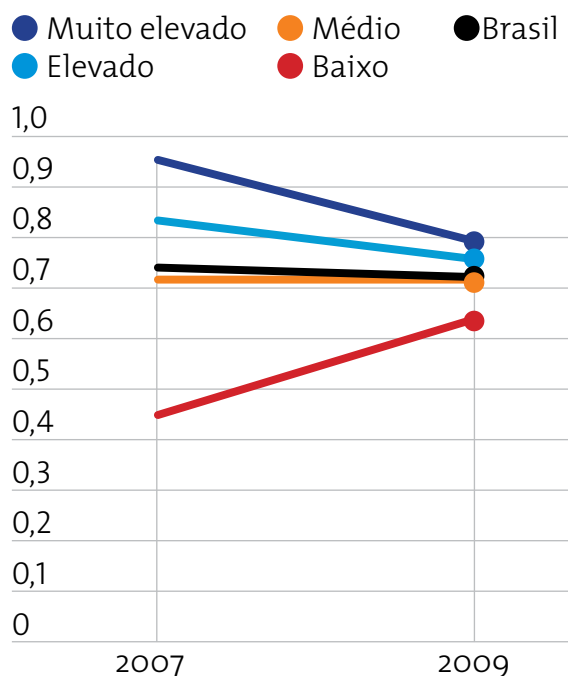
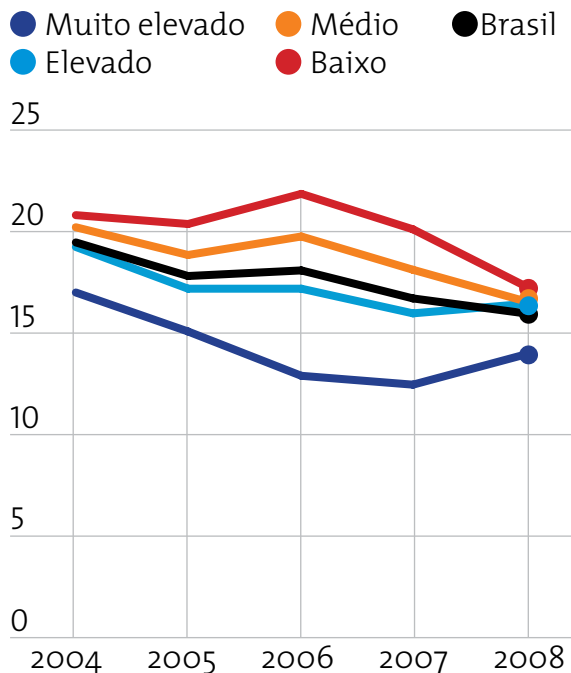


GRÁFICO 15.8 • Evolução da Taxa de Mortalidade Infantil (TMI-1)



A série histórica para o coeficiente IDEB é bastante limitada, mas podemos notar no Gráfico 15.7 certo movimento de convergência entre grupos do IDHM-CP, chamando atenção para o aumento significativo do coeficiente IDEB para o grupo de IDHM mais baixo. Como as metas IDEB são definidas em função das trajetórias particulares de cada grupo, deve-se esperar certo nível de flutuação a cada novo exame por se tratarem de eventos que podem oscilar em função das dificuldades específicas para o cumprimento das metas (que são móveis) para cada ano.

A taxa de mortalidade infantil abaixo de 1 ano mostra uma tendência decrescente para todos os grupos do IDHM. Diferentemente do esperado, não encontramos grande diferencial de oscilação, dentro das faixas do IDHM, que indicasse menor confiabilidade nos resultados do grupo de IDHM mais baixo. Isso não quer

TABELA 15.5 • Evolução da TMI-1

Evolução da taxa de mortalidade infantil					
Faixa no IDHM	2004	2005	2006	2007	2008
Muito Elevado	16,45	14,75	12,88	12,52	13,81
Elevado	18,70	17,06	17,04	16,05	16,48
Médio	19,68	18,56	19,30	17,83	16,66
Baixo	20,36	19,95	21,29	19,78	17,39
Brasil	18,80	17,58	17,63	16,55	16,08

Fonte: IBGE

dizer que uma decisão importante não deva ser tomada na elaboração desse indicador sobre o número de *outliers*²⁶ a ser escolhido em função dos resultados dos próximos anos.

Diferentemente da renda, não encontramos aqui grandes desigualdades na evolução da mortalidade infantil dentro das faixas do IDHM, como pode ser visto na Tabela 15.5. Apesar de encontrarmos um número menor de mortes infantis no grupo de municípios de IDHM mais elevado, não detectamos grandes diferenças entre os demais grupos. É importante notar que aqui também parece existir um certo processo de convergência entre esses números, tal como encontramos anteriormente na dimensão educação (diferentemente do que parece acontecer na dimensão renda).

DESIGUALDADE

Uma análise de desigualdade mais rigorosa foi feita utilizando o processo de médias generalizadas utilizado tanto pelo RDH Regional Latinoamericano 2010 como pelo RDH Global 2010. Contamos aqui com o apoio do escritório do PNUD México, que realizou esses estudos de correção dos IDHs em função da desigualdade de suas distribuições já no seu RDH nacional

de 2002. Como naquele estudo não contamos com o uso de microdados, fizemos a correção das dimensões de acordo com os valores encontrados para os municípios. Isso significa que registramos nesse cálculo apenas as desigualdades intermunicipais, deixando de lado, por falta de dados estatísticos, as desigualdades intramunicipais, que acontecem, por exemplo, entre indivíduos, domicílios, bairros etc.

O Gráfico 15.9 mostra como o cálculo do IDHM corrigido pela desigualdade é sensível à escolha do parâmetro “e”, que indica o grau de intolerância à desigualdade. Quanto maior o “e”, maior a penalização, o desconto que se dá ao IDH devido à desigualdade encontrada dentro de cada uma das dimensões, influenciado principalmente pela dimensão educação.

GRÁFICO 15.9 • IDHM Brasil (médias generalizadas)

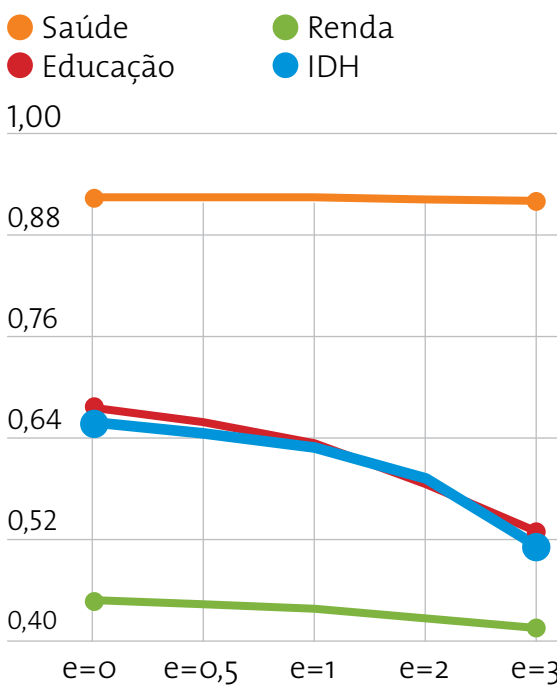
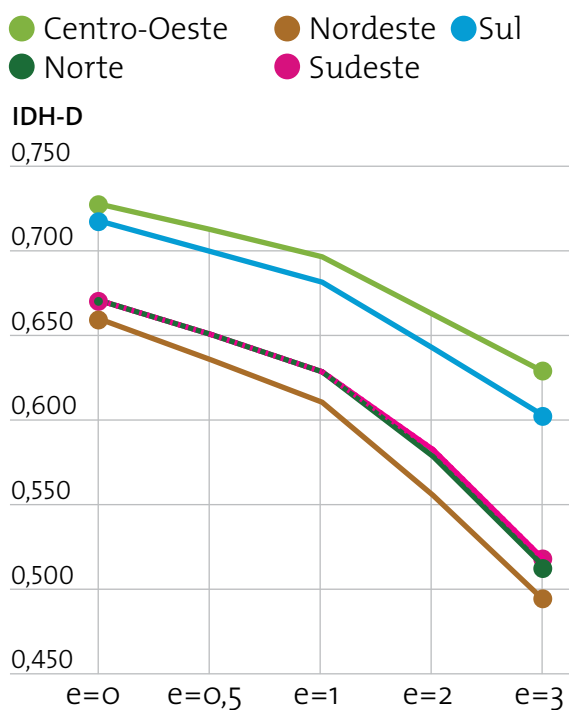


GRÁFICO 15.10 • IDHM-CP ajustado à desigualdade por regiões para 2006-2007



O gráfico 15.10 mostra os resultados agregados para as diferentes regiões do país. Os IDHMs das regiões sudeste e norte parecem ser mais penalizados à medida que maiores valores para o “e” são escolhidos. Para o parâmetro de “e” até a faixa de 1, como escolhido pelo RDH Global 2010, as variações parecem ser mais ponderadas, sem grandes diferenças. Isso acontece tanto entre dimensões como entre regiões.

RECOMENDAÇÕES

Os estudos preliminares realizados sobre a base de dados formada para o IDHM-CP mostraram que é possível constituir uma leitura do índice de desenvolvimento humano de caráter municipal para 5.089 municípios que reflita progressos captados em curto prazo. Esse indicador deve ser importante para o Brasil, pois o país tem mostrado avanços significativos de natureza de curto prazo. Talvez essa necessidade não se faça sentir durante o ano de 2011 ou de 2012, quando haverá a divulgação dos dados atualizados do Censo Brasileiro e, consequentemente, a atualização do IDHM tradicional ou de LP. Porém, seguramente voltará a ser uma questão que ocupará elevado grau de importância na agenda governamental, na mesma intensidade ou maior do que as dos dias atuais, a menos que os Censos Brasileiros passem a ser feitos dentro de uma periodicidade inferior a dez anos. Todavia, não sendo este o caso, torna-se importante a elaboração de uma versão de curto prazo do IDHM que sirva para um melhor monitoramento e avaliação das políticas sociais, assim como para o registro dos avanços do país de modo mais sistematizado.

As bases de dados utilizadas possuem algumas limitações. Procuramos aqui indicar o limite do possível dentro de cada variável utilizada e desse modo prover subsídios para a elaboração do IDHM-CP no momento mais apropriado. Agrupamos os dados de nosso estudo para que os municípios não fossem identificados, resguardando com isso o caráter técnico deste documento. As principais recomendações de nosso estudo são:

- 1) Utilizar a TMI-1 como variável fluxo na dimensão saúde do IDHM-CP, mas com cálculo por biênios, para diminuir a oscilação existente nos municípios menores. Decidir sobre a escolha de outliers (aproximadamente 800) ou não. Uma alternativa a considerar é a taxa de mortalidade linear como substituto para a TMI-1, mas estudos

adicionais serão necessários;

2) Utilizar o coeficiente IDEB para a dimensão educação, introduzindo no IDHM-CP brasileiro uma preocupação central com a qualidade da educação no país em consonância com as diretrizes do Governo Brasileiro;

3) Utilizar o modelo de correção com “e” =1 para ajustar o IDHM-CP às desigualdades

encontradas dentro dos municípios para cada estado da Federação. Essas correções não seriam encontradas para os municípios, mas sim para os estados.

Esperamos que essa contribuição de natureza preliminar e exploratória seja útil dentro de um processo de discussão que leve à formação de um IDHM-CP para o Brasil.

QUADRO 15.1 • O IDHM tradicional ou de longo prazo

Considerando a publicação do Censo Brasileiro 2010 será possível calcular o IDHM tradicional (de longo prazo) em 2011 devido à disponibilidade de novas informações para todos os municípios brasileiros. A produção desses novos indicadores é de suma importância, pois através deles é possível traçar comparações com os IDHMs calculados para os anos de 2000 e 1990.

A base do IDH tradicional (IDHM-LP) é formulada a partir de variáveis de longo prazo. Isso é principalmente o caso das variáveis expectativa de vida ao nascer, taxa de alfabetização e taxa de matrícula combinada. Os dados censitários são também calculados nesse horizonte e nessa perspectiva.

Cabe, no entanto, notar que os novos parâmetros introduzidos pelo RDH Global de 2010, sugerem um tratamento diferenciado ao IDHM-LP que deve ser calculado levando em conta:

1. novas variáveis no IDH Global: principalmente tratando-se da dimensão “educação”, formulada a partir de “anos médios de estudo” e “anos esperados de estudo”. Como essas séries não existem para o Brasil há muito tempo, possivelmente tenha que se estudar uma proxy para elas dentro do IDHM-LP. Como elas se diferenciam mais do que as variáveis anteriores de alfabetização e taxa de matrícula, é importante a busca de parâmetros que tratem da “qualidade do sistema educacional” e do gap intergeracional existente mesmo que através de outros indicadores;

2. nova padronização: a grande questão a ser estudada aqui é a análise dos prós e contras de se usar postos variáveis nacionais ou internacionais (escolha dos máximos e mínimos). O elemento divisor de águas parece ser o grau de semelhança na escala e nos agrupamentos produzidos, em comparação com os parâmetros internacionais;

3. nova agregação: seguindo o padrão estabelecido pelo RDH 2010, espera-se que seja utilizado o procedimento de “médias geométricas” para agregação intra e entre dimensões do IDHM-LP;

Uma questão não trivial diz respeito ao nível de interatividade permitido no uso do Atlas do Desenvolvimento Humano. O RDH 2010 estabeleceu parâmetros de interatividade no site, as quais sugerem novas formas de uso do Atlas, permitindo um maior nível de escolha aos usuários.



16

O Índice de Valores Humanos (IVH): Proposta Metodológica

O mandato conferido pela campanha Brasil Ponto a Ponto, que definiu o tema “valores humanos” como o escolhido para este relatório estimulou não somente a realização da pesquisa Perfil dos Valores dos Brasileiros, objeto do Capítulo 9 deste documento, mas também a tentativa de inovação na criação de um novo indicador que pudesse levar em conta o relato das vivências dos valores das pessoas. A proposta é de trazer para a discussão a importância dos valores humanos para os processos de desenvolvimento. Se esses valores são importantes é natural que investiguemos como afetam as áreas definidas e consensuadas pelo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Outros Relatórios de Desenvolvimento Humano Latino americanos já discutiram questões relacionadas a valores, como o Relatório do México de 2004 sobre Desenvolvimento Local, o Relatório do Uruguai de 2008 sobre a importância dos processos na avaliação do Desenvolvimento Humano, o Relatório do Peru de 2009 sobre a Densidade do Estado e o Relatório do Chile de 2008 sobre Desenvolvimento Rural que enfatizou o papel da subjetividade dos indivíduos na construção de uma perspectiva inclusiva de desenvolvimento. De certo modo, o tema ‘valores humanos’ já tem sido parte de muitas discussões encontradas nos Relatórios de Desenvolvimento Humano nacionais.

A Abordagem das Capacitações²⁷, que fundamenta a perspectiva de Desenvolvimento Humano, destaca que a formação de valores é parte intrínseca dos processos de desenvolvimento. De fato, o que vimos neste Relatório é como o desempenho de crianças e jovens nas escolas e uma cultura de paz nos lares e nas ruas depende da presença de valores sociais nas ações das pessoas. A elaboração de um indicador que capte essas nuances normativas não é uma tarefa trivial, mas este Relatório realizou vários estudos que mostram como esse trabalho é possível. Nesse capítulo, apresentamos as principais justificativas e a metodologia para a elaboração de um Índice de Valores Humanos chamado de IVH.

JUSTIFICATIVA

O propósito desta nova metodologia é:

- Ter um indicador que fale da *relação* entre valores e o desenvolvimento humano, tal como consensuado pelo Índice de Desenvolvimento Humano (nas dimensões saúde, conhecimento e padrão de vida);
- Ter um indicador que trate de *processos*, dos aspectos mais qualitativos do desenvolvimento (isso significa que não estamos tentando medir resultados nem avaliar instrumentos gerenciais de políticas públicas);
- Ter um indicador mais *bottom-up*, construído a partir de dados primários, refletindo a opinião das pessoas;
- Ter um indicador que supere a dicotomia entre objetividade e subjetividade dos espaços informacionais, tratando *subjetivamente de questões objetivas*;
- Ter um indicador que fale de valores enquanto resultados de *experiências vividas*.

Geralmente, os indicadores sociais têm mais sentido para gestores públicos do que para o público em si. No IVH, procurou-se montar um indicador cujas principais variáveis fossem intuitivas para o público, na medida em que elas se constroem a partir de relatos de suas vivências nas áreas da saúde, educação e do mundo do trabalho. Quando as pessoas são consideradas parte da solução e não simplesmente parte do problema é importante registrar suas vozes na formulação da política pública. Mas isso requer um tratamento diferenciado para a questão do uso da informação subjetiva na caracterização das percepções e aspirações das pessoas. Uma condição necessária para a produção de um relato coerente do bem-estar humano é o tratamento de uma multiplicidade de espaços informacionais.

A proposta de um Índice de Valores Humanos oferece uma ampla estrutura informacional, evitando estados mentais puramente subjetivos. Isso é possível²⁸ através do reconhecimento

de que avaliações morais variam muito em função da posição que as pessoas ocupam quando elas estão realizando um julgamento (esse reconhecimento foi denominado pelo Professor Sen de *objetivismo posicional*). Uma interpretação posicional da moralidade permite diversidade de visões sem deixar-se levar pelo subjetivismo. Ao invés disso, enfatiza que pessoas diferentes podem divergir objetivamente em função das posições diferentes que eles ocupam. Afirmativas subjetivas podem assim serem vistas como “condicionais objetivamente” de acordo com diferentes características individuais e valores. De um ponto de vista técnico, podemos argumentar que as avaliações oferecidas pelo IVH podem ser construídas parametricamente em função das dimensões dadas pelos diferentes contextos propostos pelo IDH.

Isso significa que as “interpretações posicionais” não são meras “opiniões” porque elas não são um resultado das avaliações soltas das pessoas sobre seu estado de bem-estar geral. Por outro lado, elas não são puramente objetivas, no sentido estrito que elas não são independentes do que os indivíduos percebem. As “interpretações posicionais” são interpretações que são objetivas no sentido que elas refletem uma característica paramétrica a partir da qual as pessoas

estão expressando suas idéias e que são subjetivas no sentido que são feitas pelas pessoas. Elas fazem parte de uma estratégia informacional pluralista que busca por uma análise informacional mais ampla na avaliação do bem-estar humano. Nesse contexto, a razão pública pode ser vista como uma fonte robusta e confiável de informações.

PROPOSTA METODOLÓGICA

Na derivação conceitual do IVH, quatro filtros foram utilizados:

- Filtro 1: a escolha de se trabalhar com as dimensões do IDH;
- Filtro 2: a focalização nos valores mais importantes de acordo com o PVB (Perfil dos Valores dos Brasileiros), nas categorias de benevolência e universalismo;
- Filtro 3: a tentativa de se tratar de questões levantadas no Brasil Ponto a Ponto;
- Filtro 4: a necessidade de se orientar pelo que foi produzido pela literatura na área.

Comparando com o IDH, o IVH não é um índice sobre características paramétricas dos indivíduos, mas, diferentemente, trata dos relatos, vivências e percepções das pessoas

QUADRO 16.1 A crítica antecipada ao IVH

Para elaborarmos um indicador a partir dos relatos das pessoas, precisamos de algum modo confiar em suas opiniões. Mas escutar as pessoas é frequentemente visto com desconfiança dentro do desenvolvimento humano na hora de formar indicadores. A tradição²⁹ é classificar os relatos das pessoas como “meras opiniões”, sujeitas a distorções ocasionadas pelas suas privações. Os pobres, assim se argumenta³⁰, ficam contentes com muito pouco e não respondem corretamente a pesquisas que perguntam sua opinião sobre qualidade de vida. A métrica subjetiva utilitária é de pouca ajuda aqui.

No entanto, recentemente essa visão tradicional do desenvolvimento humano tem sido questionada em função dos progressos obtidos pelas novas teorias sobre felicidade³¹. Tem-se reafirmado a necessidade de exploração de espaços informacionais objetivos e subjetivos, o que pode ser chamado de objetivação da subjetividade ou subjetivação da objetividade. No entanto, cada vez mais se reafirma a necessidade de testar empiricamente se as preferências reveladas pelas pessoas através de questionários são ou não legítimas.

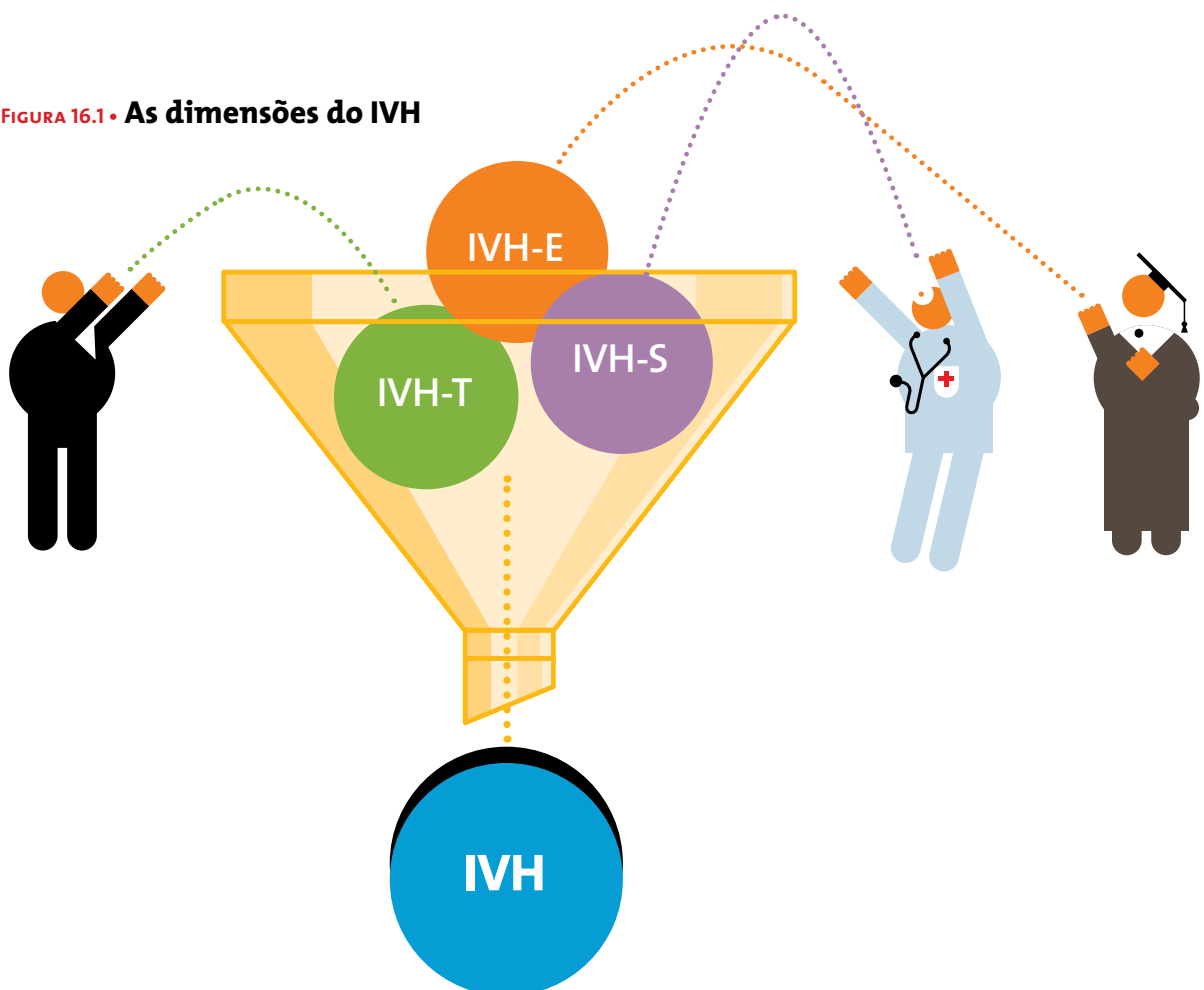
sobre como valores permeiam áreas do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Assim como o IDH é composto por três subíndices – saúde, renda e educação – são também três os componentes que compõem o IVH. No caso da saúde, temos valores de respeito. No caso do trabalho, valores de liberdade e reciprocidade. No caso da educação, valores de convivência. Essas escolhas metodológicas refletem o que já foi produzido na literatura, tal como o estudo clássico de Naomi Morris' (1997) sobre respeito no tratamento de pacientes³², o trabalho sobre aquisição de valores e educação de valores de Peter Silcock e Diane Duncan³³ e toda a pesquisa feita pela Professora Ana Magnólia Mendes na área de Valores e Trabalho da Universidade de Brasília. Assim, tem-se que o IVH reflete os valores de nossa sociedade nessas três

dimensões: saúde (IVH-S), trabalho (IVH-T) e educação (IVH-E)³⁴.

Como o Índice de Valores Humanos (IVH) é a combinação dos valores relacionados à saúde, trabalho e educação, o IVH nada mais é que a média destes três subíndices, transformada para uma escala de 0 a 1. A agregação é feita a partir de médias aritméticas. Tem-se assim que o IVH igual a 1 representa a melhor avaliação de valores encontrada, enquanto o IVH igual a zero representa a pior.

A escolha das variáveis específicas a compor o IVH deve ser objeto de consenso, de discussão entre diferentes setores da sociedade brasileira. O fundamento do IVH é que as variáveis devem refletir as dimensões do IDH assim como as vivências que as pessoas tem ao “viver” a educação, “viver” a saúde e “viver” o trabalho.

FIGURA 16.1 • As dimensões do IVH



ÍNDICE DE VALORES HUMANOS – SAÚDE

A experiência brasileira com o Humaniza SUS pode fornecer um bom ponto de partida para uma investigação sobre as principais vivências de pacientes e profissionais da saúde que podem refletir valores como respeito, compaixão, tolerância, entre outros. Questões simples, como tempo de espera para atendimento médico ou hospitalar, a facilidade ou não de compreensão da linguagem usada pelos profissionais de saúde e o interesse da equipe médica percebido pelo paciente já foram usadas pelo World Health Report de 2000 e podem ser úteis. Trabalhos mais recentes da Organização Mundial da Saúde²³⁵ e da academia³⁶ também apontam nessa direção. O que importa medir é como os pacientes vivenciam a sua experiência com a saúde, na sua dimensão humana.

ÍNDICE DE VALORES HUMANOS – TRABALHO

A remuneração do emprego não é apenas o salário, mas todas as vivências e experiências que os indivíduos tem ao trabalhar. A dimensão de trabalho do IVH serve para captar essas situações e experiências de vida e o seu impacto sobre o desenvolvimento humano das pessoas. A solidariedade, a confiança, a liberdade de expressar suas idéias, a cooperação, a motivação, o reconhecimento, etc são elementos que fazem parte desse universo de valores e condições de trabalho.

O trabalho realizado pela psicologia social no Brasil é referência para a mensuração de vivências positivas e negativas no trabalho e pode ser usado para a construção de sub-índices que retratam e sumarizam as vivências que as pessoas tem no seu trabalho, mostrando com isso como valores são importantes para uma melhor qualidade de vida no ambiente profissional das pessoas.

ÍNDICE DE VALORES HUMANOS – EDUCAÇÃO

A dimensão de educação do IVH deve levar em consideração que a relação entre

valores e educação é influenciada por famílias, professores e estudantes. Esse é um resultado importante da parte 2 do Relatório, que o nexo *valores-educação* não pode ser devidamente examinado sem considerar a participação das famílias na educação das crianças e jovens. Elas influenciam as expectativas e aspirações dos estudantes e dão suporte para seu desenvolvimento³⁷. O ambiente escolar também parece ser uma peça fundamental para se entender como valores são formados e transmitidos. A violência contra professores e estudantes, depredação, insultos, comentários abusivos, falta de respeito e honestidade, falta de responsabilidade, de liberdade, são apenas alguns problemas detectados pelo Brasil Ponto a Ponto e que podem ajudar na formulação de questões e variáveis para medir vivências de valores na educação.

QUADRO 16.2 Limitações do IVH

O IVH não é um indicador de resultado, assim como o IDH. Tampouco é um indicador de gestão. Ele é um indicador de processos e, como tal, é complementar a indicadores de resultados. Por essa razão, ele não é um indicador de avaliação de políticas governamentais, pois não faz uma separação entre o público e o privado. Pelo contrário, defende que políticas públicas envolvem o governo bem como toda a sociedade.

O IVH não avalia “serviços prestados”, mas sim as vivências que as pessoas têm no processo de oferta desses serviços. Essas vivências correspondem a valores, como o respeito, a reciprocidade, a tolerância, a alteridade, a liberdade etc. e são esses que procuram ser capturados tal como encontrados, vividos, nos processos de construção do desenvolvimento.

O IVH não é um índice sobre o “nível de satisfação” das pessoas sobre serviços nas áreas de saúde, educação e trabalho. Não se trata de registrar “satisfação” (entendida unidimensionalmente como uma métrica comum utilitária), mas sim de caracterizar os relatos das pessoas sobre as experiências concretas que tiveram envolvendo valores e desenvolvimento humano.

CONCLUSÕES: POLÍTICAS DE HUMANIZAÇÃO

A construção de um índice de valores humanos é uma difícil tarefa. Como representar em números as vivências de valores das pessoas no processo de desenvolvimento humano? Como quantificar a visão que cada pessoa tem dos valores na educação? Valorar os prazeres e sofrimentos vivenciados no ambiente de trabalho ou ainda expressar numericamente o cuidado e o interesse dispensados aos pacientes em nossos sistemas de saúde?

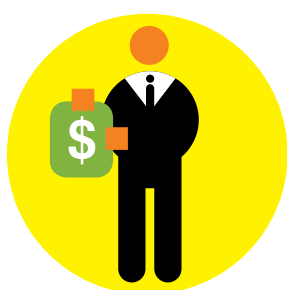
Assim como são os próprios valores humanos, individuais, subjetivos, idiossincráticos, é também a proposta de um Índice de Valores Humanos. Metodologia e interpretação, ambos dependem da bagagem que cada um de nós traz ao longo de sua vida. A visão de valores e sua própria construção não podem ser captadas com exatidão em dado momento, posto que são processos em constante evolução, adaptação e mutação. De todo modo, há que se encontrar uma forma de analisar os pilares em que construímos nossa sociedade. Nossas atitudes, comportamento e escolhas são produto dos valores que carregamos. Portanto, entendê-los é fundamental para entendermos o desenvolvimento humano no Brasil.

O IVH leva adiante o debate sobre “políticas

de humanização” nas áreas da saúde, educação e geração de renda. Como tal é inspirado pelo trabalho do *Humaniza SUS*, realizado pelo Governo Federal Brasileiro³⁸, que define um conjunto de práticas de humanização na saúde com certo grau de normatividade³⁹. O projeto de humanização da saúde depende muito da promoção de valores públicos nos quais a construção de uma aproximação entre pacientes e equipe médica possa reforçar vínculos solidários entre os profissionais da saúde e a população.

Políticas de humanização do desenvolvimento são também muito necessárias na educação e nas relações de trabalho, como expostas pela proposta do IVH. A construção dessas políticas é um projeto de toda a sociedade; um projeto que contempla a participação de múltiplos agentes, atuando de maneira integrada com base em ações concretas e focalizadas.

O Índice de Valores Humanos é como um retrato de nossa sociedade, com todas suas diferenças e semelhanças. Adotando uma metodologia única que supera a dicotomia entre espaços informacionais objetivos e subjetivos, é possível construir um retrato de nossos valores humanos nas dimensões do índice de desenvolvimento humano.



NOTAS PARTE 4

1. A taxa de fertilidade foi selecionada por ele como um indicador de valores familiares sob o argumento de que “quanto maior a taxa de fertilidade de uma sociedade, maior será a importância do valor familiar naquela sociedade” (Dar, 2004, p. 1073). A taxa de divórcio e a idade média de casamento foram também consideradas indicadores, mas rejeitados por falta de dados.
2. Desai (1994) sugeriu que essa diferenciação no topo do ranking do IDH poderia ser feita pela adição de novas variáveis, do uso de melhores medidas ou do uso de outras ponderações, por exemplo, para a renda acima do nível da pobreza (pp. 355-356).
3. Outros, como Indrayan *et al.* (1999), defenderam o uso da “taxa de matrícula combinada” em comparação com os indicadores prévios utilizados, pelo fato de ser mais sensível a realizações recentes. Por exemplo, o indicador “anos médios de escolaridade” demora um grande tempo até ter um aumento significativo. O argumento é similar ao desenvolvido por Nuebler (1995).
4. Nem todos concordaram com esse argumento. Raworth e Stewart (2002, p. 170), por exemplo, notaram que “é a habilidade de ler que é o resultado desejado a ser medido, para quaisquer insumos linguísticos que sejam demandados”.
5. É interessante notar que a OMS propôs em 2001 o conceito de “saúde esperada ao longo da vida” (em inglês HALE – *Health Life Expectancy*). Eurostat também propôs em 2004 o conceito de “anos de vida saudável” (em inglês HLY – *Health Life Years*). Cabe observar, no entanto, que eles nunca foram propostos para serem usados no IDH.
6. Um indicador de fluxo lida com uma variável medida *ao longo de um período*, enquanto um indicador de estoque lida com uma variável medida *em um ponto no tempo*.
7. Mas essa transformação teve o apoio de Anand e Sen (2000, p. 89), segundo os quais, a “renda acima da linha de pobreza (.) tem um efeito marginal, mas não um efeito dólar a dólar pleno. Esse efeito marginal é suficiente, no entanto, para diferenciar significativamente entre países industriais”. Isso é uma crítica aos argumentos propostos por Gormely (1995) e Sagar e Najam (1998), que criticaram a baixa diferenciabilidade da renda nos países desenvolvidos.
8. Uma inclinação monotonicamente decrescente é necessária para uma função côncava.
9. Não há consenso aqui. Streeten (1994) argumenta que as distribuições na educação e na saúde são menos desiguais. O enfoque de Streeten parece ser estatisticamente mais correto.
10. Embora o seu trabalho tenha sido importante como pioneiro nas considerações distributivas para todas as dimensões do IDH, não conseguiu se livrar de algumas características problemáticas. O próprio Hicks notou as propriedades indesejáveis do uso do coeficiente de Gini: (i) “a maior realização de uma pessoa no topo da distribuição aumentaria o nível de desigualdade” (Hicks, 1997, p. 1.289); (ii) “a construção de medidas de desigualdade nas três dimensões baseada nos coeficientes de Gini possuem dificuldades conceituais e empíricas” (Hicks, 1997, p. 1.293); outras críticas argumentaram que (iii) não é fácil calcular o coeficiente de Gini para a educação e a expectativa de vida, devido a limitações de dados (Grimm *et al.*, 2006); (iv) não está claro como interpretar a interação entre o coeficiente de Gini e a realização média para cada dimensão (Grimm *et al.*, 2006); (v) essa medida não é consistente entre subgrupos, pois é possível que o bem-estar aumente em uma região, permanecendo constante na outra, enquanto o bem-estar total decresce (Foster, Lopez-Calva e Szekely, 2003); e (vi) que os ajustamentos de desigualdade (1-G) fora da fórmula de normalização proposta por Hicks têm o efeito colateral indesejável de contrabalançar os próprios ajustamentos (Stanton, 2006).
11. A consistência entre os subgrupos é uma propriedade importante na mensuração da desigualdade. De acordo com Foster, Lopez-Calva e Szekely (2003, p. 31-32) ela “garante que as melhorias ou pioras no desenvolvimento humano dentro de um determinado grupo ou sociedade (com o nível de desenvolvimento humano permanecendo constante para os outros grupos) serão refletidas na medida geral de desenvolvimento humano”.
12. Embora esse índice seja louvável em termos de decomposibilidade por subgrupos, o que não é o caso do IDH ajustado pelo Gini proposto por Hicks, ele não foi isento de críticas. Grimm *et al.* (2006, p. 4) notaram que “a média generalizada pode não ser muito intuitiva para vários usuários do IDH” e que “ela obviamente levanta a questão de como se determinar o parâmetro ‘correto’ de aversão à desigualdade”. Por outro lado, Stanton (2006, p. 19) observou que “essa medida é muito menos transparente do que a medida de Hicks. seria extremamente difícil isolar o impacto da desigualdade sobre o bem-estar social na formulação de Atkinson ou descrever a sua função de bem-estar social implícita”.
13. A “taxa marginal de substituição” é a taxa na qual alguém está disposto a desistir de um bem em troca de outro bem, mantendo o mesmo nível de satisfação.
14. O IDH “sensível ao gênero” publicado no RDH 1991-92 e o IDH “ajustado a desigualdade de gênero” no RDH 1993 foram precursores de novos indicadores de desigualdade de gênero publicados periodicamente nos RDH desde 1995.
15. As razões para as segundas e terceiras modificações não foram dadas nos RDHs, mas apareceram em Anand e Sen (1994, p. 113). Em suas palavras: “A perspectiva da realização é mais relevante na avaliação de quão *bem* um país está indo, enquanto a perspectiva da privação é mais relevante para entendermos as *dificuldades* do que resta ainda a ser feito” [grifos no original].
16. Vale lembrar que um problema com a versão modificada da medida de Atkinson era a violação do conceito de retornos decrescentes, embora não tenha sido citado como uma razão para ser substituído.
17. Dados disponibilizados pela Unesco.
18. A variável “Porcentagem de pessoas sem acesso à serviços de saúde” foi rejeitada no RDH de 2001, por falta de dados confiáveis.

19. Os coeficientes foram estimados pela interpolação baseada em uma regressão entre o coeficiente de Gini e a razão da parcela de renda dos 20% mais altos em relação aos 20% mais baixos.
20. Esses dois conceitos são os mais utilizados mas também existe a “expectativa de vida saudável” (do inglês HALE – *Health Life Expectancy*), defendida por alguns autores, como Gold *et al.* (2002), como uma plataforma para o entendimento de uma família de medidas.
21. A escolha da ponderação do IDEB não é, entretanto, tão direta assim, pois motiva diferentes esquemas de incentivos aos gestores escolares. Como aparece em relatório da FGV EPGE (2008, p. 170) “Por um lado, quanto maior for o peso dado ao componente de fluxo *vis-à-vis* o peso do componente de proficiência, maior será o incentivo ao administrador local para acelerar artificialmente a promoção dos estudantes – de um modo compulsório e radical – sem as reformulações que são necessárias para a implementação de tal regime, o que pode levar a maiores custos em termos de qualidade da educação. Por outro lado, quanto maior for o peso dado ao componente de proficiência *vis-à-vis* ao componente de fluxo, maior será o incentivo para os gerentes locais não resistirem à evasão, ou mesmo para aumentarem a retenção ou motivarem os piores estudantes a evadir, de tal modo que somente os melhores estudantes se submetam aos testes padronizados, melhorando a medida de proficiência.”
22. O problema no uso anterior da “taxa de matrícula” para a alocação de recursos federais para a educação foi o incentivo dado a gestores escolares para simplesmente juntar tantos estudantes quanto fossem possíveis na escola, sem a consideração sobre a qualidade de sua educação. A quantidade, motivada por incentivos financeiros, foi aqui inimiga da qualidade.
23. Somos muito gratos à Equipe Técnica do Ministério da Saúde por nos mostrar a relevância desse problema em reunião no dia 13 de setembro de 2010, no próprio Ministério.
24. Ver, por exemplo, Fukuda-Parr, S. e Kumar, A. K. (2003) *Reading in Human Development*. OUP.
25. Foi utilizado o conversor de taxas de câmbio de mercado do Banco Mundial encontrado no site <http://databank.worldbank.org/ddp/home.do?Step=1&id=4>
26. Um *outlier* é uma observação que se encontra muito longe do resto da distribuição dos dados. Isto é, afasta-se do padrão visto para o conjunto da distribuição.
27. Ver o livro clássico de Sen, Amartya (2000) “*Development as Freedom*”. Oxford: Oxford University Press, p. 74.
28. Esse argumento é desenvolvido por Sen, Amartya (1985) “Well-Being, Agency and Freedom: the Dewey Lectures 1984”. *Journal of Philosophy*, vol. LXXXII, n. 4, April, PP. 169-221.
29. Essa tradição pode ser vista nos diferentes trabalhos do professor Amartya Sen e da professora Martha Nussbaum, obras citadas. Em particular, ver Nussbaum (2000), Capítulo 2, sobre preferências adaptativas.
30. O argumento das assim chamadas preferências adaptativas foi inicialmente formulado pelo filósofo Isaia Berlin (1956), obra citada.
31. Ver, por exemplo, os artigos no livro *Capabilities and Happiness*, organizado por Bruni, Luigino; Comim, Flavio e Pugno, Maurizio. Oxford: Oxford University Press, 2009.
32. Ver Morris, Naomi (1997) “Respect: its meaning and measurement as an element of patient care”. *Journal of Public Health Policy*, vol. 18, no. 22, pp. 133-154.
33. Ver Silcock, Peter e Duncan, Diane (2002) “Values Acquisition and Values Education: some proposals” *British Journal of Educational Studies*, vol. 49, n. 3, pp. 242-259.
34. Ver Comim, F. “The Human Values Index”. *Texto de Apoio ao Relatório de Desenvolvimento Humano Brasileiro 2009/2010*, mimeo.
35. Ver Bleich, S., Ozaltin, E. and Murray, C. (2009) “How does satisfaction with the health-care system relate to patient experience?” *Bulletin of the World Health Organization*, vol. 87, 4, pp. 245-324.
36. Ver Campos, F., Leite, M., and Cherchiglia, M. (1990). ‘Avaliação da qualidade dos serviços de saúde: notas bibliográficas’. *Cadernos de Saúde Pública*, 6(1):50-61; Donabedian, A. (1966). *Evaluating the quality of medical care*. The Milbank Memorial Fund Quarterly, 44(3):166-203; Dr Foster Intelligence (2009). *The hospital guide 2009: patient safety and Dr Foster quality accounts*. Dr Foster Intelligence, London; and Goodrich, J. and Cornwell, J. (2009). *Seeing the person in the patient: the point of care*. The King’s Fund, London.
37. Ver o Relatório do PNUD/RBLAC ‘Actuar sobre el Futuro: romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad’. *Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y Caribe* (2010), Capítulo 4. Veja também PNUD (2009/2010) “Inovar para Incluir: jovens e desenvolvimento humano” Informe sobre Desenvolvimento Humano para o MERCOSUL 2009-2010. Em particular o item 3.12.
38. Ver Heckert, A., Passos, E. e Barros, M. E. “Um seminário dispositivo: a humanização do Sistema Único de Saúde em debate”. *Interface*, vol. 13, sup. 1, pp. 493-502.
39. Ver Santos-Filho, S. e Barros, M. E. *Trabalhador da saúde: muito prazer!* Ijuí: Editora Unijui, 2009.

CONCLUSÃO FINAL

O trabalho para o Relatório de Desenvolvimento Humano Brasileiro 2009/2010 orientou-se por uma lógica: a inclusão das pessoas pela comunicação participativa. Foi por meio dela que o Relatório iniciou uma campanha pública, o Brasil Ponto a Ponto, pensada para ser uma consulta nacional não somente sobre os problemas do país, mas sobre o que podia ser feito para resolvê-los. Seu resultado: a escolha de um tema transversal, valores de vida, com foco na educação de qualidade e diminuição da violência como questões setoriais-chave, que sintetiza não somente temas importantes para o país, mas um comprometimento, assumido pela equipe que fez esse trabalho e por seus colaboradores, de pensar ações que possam dar materialidade ao conhecimento gerado pelo relatório.

O desejo de fazer do relatório um produto útil fez com que ele fosse organizado em oficinas e seminários, maximizando o envolvimento das pessoas com o intuito de deixar para elas uma semente da ambição de ver essas questões resolvidas. Foram feitos seminários regionais (Brasília, Porto Alegre, São Paulo, Belém e Recife), para a geração de conhecimento em apoio ao relatório, e organizados encontros, para discussão dos resultados preliminares, que foram apresentados como “documentos vivos” a serem discutidos conjuntamente com sua divulgação na imprensa (Rio de Janeiro, Belém, Recife, Porto Alegre, Brasília e São Paulo). Foram promovidas também oficinas para a divulgação das mensagens do relatório com grupos com poder de multiplicação de ideias, como no caso da oficina com os oitenta alunos da Escola de Música do Ibirapuera, em São Paulo, e a Oficina com trinta cordelistas de todas as partes do Brasil, em Barbalha, no Ceará. A pesquisa empírica conduzida para o Relatório foi feita através de uma contratação em massa de 39 voluntários VNU, que visitaram mais de trezentas cidades em todo o país, para duas rodadas de

pesquisas. Em resumo, este relatório, que já na sua primeira parte contou com a contribuição de meio milhão de pessoas que participaram da campanha Brasil Ponto a Ponto, mobilizando 160 voluntários de todo o país para a análise das respostas, continuou sendo gerenciado de uma maneira participativa e inclusiva, envolvendo um grande contingente de pessoas e parcerias.

Entre todos os parceiros que ajudaram a construir o relatório cabe mencionar a Rede Globo que escolheu a questão da educação e valores como âncora para um de seus programas sociais mais importantes, o Amigos da Escola (ver contribuição especial). Ao mesmo tempo, o relatório deixa a campanha Mostre seu Valor pronta para ser realizada (www.mostreseuvalor.org.br). Nela, pessoas são convidadas a se comprometerem com ações de valor concretas, que façam diferença não somente na melhoria da educação e da redução da violência, mas em muitas outras áreas do desenvolvimento humano escolhidas pelas próprias pessoas. O apoio da Nike a essa campanha dará a oportunidade para as pessoas literalmente vestirem a camiseta do Mostre seu Valor.

Durante o ano de 2010 contamos com muitos outros apoios ao Mostre seu Valor, como o manifesto feito pelos Atletas pela Cidadania, senhor Valdir Bundchen, Gisele Bundchen e Percival Caropreso, no qual materializaram seu próprio entendimento sobre o papel dos valores no seu campo de atuação. Esperamos que muitos outros surjam e que o relatório contribua para uma conscientização de toda a sociedade sobre o papel dos valores no desenvolvimento humano.

Mais do que isso, o relatório chama a sociedade brasileira para ser parte da solução de nossos principais problemas. Convida pais, educadores, estudantes, famílias, governos, empresas, ONGs e todos aqueles interessados para lerem o que foi dito aqui, no texto principal e nas várias contribuições especiais, para trabalharem juntos por um Brasil de Valor, com justiça social, paz e oportunidades para todos.

Educação e valores será tema do projeto Amigos da Escola em 2011

Lançado em 1999, o projeto Amigos da Escola tem por objetivo mobilizar a sociedade, por meio da comunicação, para a melhoria da qualidade da educação básica, e apoiar a escola pública no desenvolvimento de práticas e projetos com a participação das famílias e da comunidade. É uma iniciativa da Rede Globo em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Instituto Faça Parte e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). Mobilizando a população via TV e oferecendo informações e ferramentas para apoiar a gestão escolar na realização de projetos de voluntariado, o Amigos da Escola envolve mais de cinco mil escolas públicas. São mais de 65 mil voluntários, entre educadores, estudantes, pais e moradores das comunidades vizinhas, atuando em ações complementares ao ensino curricular.

Educação e valores será o tema do Amigos da Escola em 2011, ancorando as ações de comunicação do projeto: reportagens sobre boas práticas escolares e questões relevantes na área da educação; campanha publicitária de conscientização em diferentes mídias; ações de mobilização nas mídias sociais; além dos cinco dias temáticos anuais, datas em que as escolas promovem atividades para engajar famílias, parceiros locais e comunidade do entorno, com cobertura jornalística pelas emissoras afiliadas. A expectativa é que as atividades dos 39 núcleos regionais, abrangendo todos os estados, reúnam mais de 150 mil pessoas nos cinco eventos nacionais.

A opção pela temática de valores foi motivada pelo contexto nacional e mundial, de importantes transformações sociais e educacionais, e por iniciativas inovadoras como o Relatório de Desenvolvimento Humano 2009/2010 do PNUD, que incorporou o tema “valores de vida”, convidando a população a interagir nas diferentes etapas de elaboração.

A perspectiva adotada pelo Amigos da Escola parte do princípio de que a responsabilidade pela educação é de toda a sociedade e expressa uma via de mão dupla: valores humanos estão na base do processo de ensino-aprendizagem, constituem alicerce para uma educação de qualidade, assim como uma boa formação resulta na consolidação de valores (no plano individual e coletivo) essenciais para as relações e o desenvolvimento humano.

A escolha do tema a ser trabalhado em 2011 busca reforçar o conceito do programa: a participação de alunos – como agentes e/ou beneficiários – em projetos de voluntariado não apenas melhora o aprendizado e amplia o conhecimento, mas também contribui com a sua formação para a vida, com o desenvolvimento de habilidades e competências. E é precisamente por meio de vivências, da prática e do exemplo que valores são transmitidos e assimilados.



Manifesto por um Brasil de Valor de Gisele Bündchen.

Viver é um exercício diário de escolhas. O convívio mais harmonioso entre as pessoas na sociedade e até mesmo destas com o meio ambiente e com os animais exige um determinado comportamento, que vem dos valores que aprendemos ao longo de nossa vida e que orientam nossas ações. Por isso é fundamental que aprendamos desde cedo a importância da solidariedade, honestidade, respeito e amor. Se as pessoas tivessem mais amor no coração e compreendessem que todos somos parte deste universo e precisamos viver em equilíbrio, com certeza não estariam acontecendo tantas atrocidades no mundo. Às vezes parece até que as pessoas estão perdendo sua humanidade. Mas hoje eu gostaria de manifestar aqui um dos valores mais importantes na minha vida, a família, pois acredito que ela é fundamental para o desenvolvimento do ser humano. A família é a base de tudo, é onde aprendemos os valores que nos auxiliarão nas escolhas que tomaremos durante nossa vida. Sou eternamente grata por ter tido uma família onde sempre me senti amada e segura. Minha família foi fundamental para que eu me transformasse na pessoa que sou hoje, me deu estrutura para que eu me sentisse segura e pudesse ir em busca dos meus sonhos e, até hoje, me dá amor, me conforta, me apóia, me orienta. Quando duas pessoas se unem para formar uma família, geralmente elas estão em busca da mesma coisa, construir um porto seguro. A família está sempre ali, nos momentos felizes e nos mais difíceis, é onde procuramos refúgio e aconchego. Mas ela também tem outra grande missão, dar o exemplo, viver os valores para que eles sejam transmitidos aos filhos e reproduzidos por estes fora da família (na sociedade). Quem pensa na família, pensa no futuro, pensa em um mundo melhor, mais justo e mais digno, para que seus filhos possam viver com alegria, com consciência e amor. Hoje iniciei a minha própria família e espero poder ser exemplo para meus filhos, transmitir valores e ensinar o que realmente importa na vida, que para mim é sermos o melhor que pudermos ser, buscando sempre evoluir como seres humanos, respeitando o próximo, os animais, o meio ambiente, estendendo a mão a quem necessita, disseminando amor. A família nos ensina valores, mas cada um de nós faz suas próprias escolhas.

Gisele Bündchen é modelo e acredita no valor da família.

Escreva seu próprio manifesto em www.mostreseuvalor.org.br





Manifesto por um Brasil de Valor de Valdir Bündchen.

A formação de uma nova família começa a acontecer no momento em que escolhemos a pessoa com quem queremos compartilhar uma caminhada na vida a dois. A energia que nos move e direciona nesta escolha tem influência direta do nosso momento emocional, uma vez que existe uma identificação forte das partes neste ato. Alguém toma a iniciativa e a outra parte confirma a identificação. Por isso é muito importante que essa escolha não seja realizada quando estivermos vulneráveis (em momentos de solidão, em ambientes de conflito ou sujeitos a muita pressão). Sempre que nossa energia não estiver em equilíbrio isso vai influenciar na qualidade da nossa escolha. Outro aspecto importante a ser considerado é a sua percepção em relação à família da pessoa escolhida, uma vez que tanto o pai quanto a mãe da pessoa escolhida não podem ter de sua parte qualquer tipo de reserva mais séria. Isso porque a metade ou boa parte da filosofia de vida da pessoa com quem você quer organizar uma nova família é resultado de pai e mãe. Caso você tenha dificuldade nesta aceitação, a possibilidade de você construir uma relação duradoura para a vida ficará mais complicada, ou exigirá de sua parte um esforço enorme no gerenciamento da situação. No momento em que escolhemos uma pessoa para formar uma família precisamos ter bem claro que estamos escolhendo a genética desta nova família. Nossos filhos, se vamos tê-los, terão com toda certeza características biológicas e comportamentais resultantes desta mistura genética. O aspecto cultural e de valores praticados na formação dos filhos serão resultado do ensinamento que tem como base a soma destas idéias, crenças e valores. O atual momento de individualismo e de pressão social decorrente do consumismo, estimulado pelos meios de comunicação, faz com que os pais se ausentem para obter recursos (a fim de atingir a situação material que a sociedade de consumo impõe como requisito de felicidade) e não tenham mais o tempo necessário de convivência familiar. É preciso, no entanto, fazer com que a família reflita e assuma o seu papel, que ela seja o local onde se ensinam os limites, onde se aprenda a importância do amor e da compaixão através do exemplo. A natureza, na sua grande sabedoria, nos fez família e nela realizou a obra mais importante da criação, nos fez diferentes, presenteou a cada um com aptidões especiais. Porém, como somos seres em evolução e, por isso, incompletos, precisamos nos ajudar na superação das vulnerabilidades pessoais. A família é como uma grande corrente, para que ela se mantenha unida é indispensável dar suporte ao elo mais frágil, sinalizando e auxiliando-o na compreensão e superação das dificuldades (sem, contudo, assumi-las por ele, para não impedir seu crescimento pessoal). A família é o lugar onde precisamos discutir nossas dúvidas e problemas, onde a transparência é fundamental, onde a comunicação deve ocorrer sem agressividade nas colocações. Com o tempo vamos concluir que cada um de nós precisa da ajuda do outro. É preciso cultivar a humildade, sermos pacientes uns com os outros, e entender que não é possível mudar a ninguém. A mudança é algo que vem de dentro de cada um, e não de fora, é uma decisão pessoal e de caráter evolutivo. Nem nós conseguimos ser como queremos, então como pretendemos pedir isso aos outros? Seguramente quando a família vai mal a sociedade adocece. A família precisa fazer uma reflexão sobre seu papel atual dentro da sociedade.

Valdir Bündchen é empresário e acredita no valor da família.

Escreva seu próprio manifesto em www.mostreseuvalor.org.br





Manifesto dos Atletas pela Cidadania por um Brasil de valor.

Há 5 anos, decidimos nos reunir para refletir sobre o que de melhor poderíamos fazer pelo país. Cada um de nós, atletas de diversas modalidades esportivas, tem diferentes origens e histórias, e a maioria delas permeia uma vida com dificuldades, mas também com oportunidades. As oportunidades nos ajudaram a chegar ao topo, a conquistar títulos e, acima de tudo, a representar o Brasil com muito orgulho diante do mundo inteiro. Começamos a perceber que muitos de nós, em atividade ou logo após o encerramento de nossas carreiras como atletas, desejávamos mudar o país. Com tantas desigualdades e injustiças, alguns de nós investiram tempo, recursos e coração criando projetos sociais. Mesmo assim, não satisfeitos, resolvemos nos unir. Apesar de todo o trabalho e suor nos nossos projetos sociais, percebemos que restava muito a ser feito: educação de qualidade, que não estava ao alcance de todos; jovens com talentos desperdiçados, sem oportunidade para crescer; desigualdade, desrespeito, injustiça, violência, uma grande bola-de-neve tirando o brilho do país que defendemos com tanto orgulho nos campos, quadras, piscinas e pistas. Foi então que resolvemos fundar uma associação de atletas para defender causas e direitos de todos os brasileiros. Assim, surgiu a Atletas pela Cidadania. Usamos o que temos de melhor, nossa imagem, nossa credibilidade, nossa força, nossa vontade, nossa crença nos brasileiros e no país. Um dia, nos perguntaram: “Mas e aí? Não cansa, não? Vocês lutaram e venceram como atletas, criaram seus próprios projetos sociais e ainda apoiam e participam de campanhas em favor de vários outros. Sobra tempo e energia para essa associação, a Atletas pela Cidadania?” E a resposta foi: “Sim”. Sim, porque sentimos que temos esse compromisso com todos aqueles que um dia torceram por nós. O mesmo compromisso que temos com aqueles que serão as próximas gerações. Hoje nos perguntam qual é o nosso valor de vida. Não é difícil responder. Nosso maior valor de vida é o respeito. Respeito que aprendemos no esporte, pelos amigos de profissão e pelos adversários. Respeito que recebemos dos torcedores. Respeito pelo país. Respeito pelos brasileiros. E respeito por nós mesmos. Atletas pela Cidadania – o jogo só termina quando todo mundo vence.

A Atletas pela Cidadania é uma ONG que acredita no esporte e no país.

Escreva seu próprio manifesto em www.mostreseuvalor.org.br

Ana Moser, André Domingos, Branca, Carmem de Oliveira, Cafu, Clodoaldo Silva, Daniel Alves, Deco, Dunga, Edmilson, Edu Gaspar, Fernanda Keller, Fernando Meligeni, Fernando Scherer (Xuxa), Flávio Canto, Gustavo Borges, Henrique Guimarães, Hortência, Ida, Joaquim Cruz, João Vianna, José Montanaro, Jorginho, Kaká, Kelly Santos, Lars Graef, Leandro Guilherme, Leonardo, Luciano Corrêa, Luisa Parente, Magic Paula, Mariana Ohata, Maurício, Nelson Prudêncio, Oscar Schmidt, Patrícia Medrado, Rai Oliveira, Ricardo Gomes, Ricardo Vidal, Ricarda Lima, Rogério Ceni, Rogério Sampaio, Roseane Santos, Rubens Barrichello, Rui Campos, Sócrates, Vanessa Menga e Zetti.





Manifesto por um Brasil de Valor de Percival Caropreso.

Existe o Brasil nacional, federal, do Oiapoque ao Chulí, mas cada um de nós tem o seu próprio Brasil. O meu Brasil é a região da Granja Vianna, no município de Cotia, oeste da Grande São Paulo, uma área rica cercada de pobreza. Quais os VALORES DE VIDA mais importantes pra eu acreditar e praticar nesse meu Brasil particular? Fiz esse exercício reflexivo com meus filhos gêmeos de 15 anos e minha mulher. Começamos com a lista óbvia; ética, honestidade, correção, decência, compaixão, responsabilidade, solidariedade. Mas esta é a suposta cesta básica para a conduta de vida de todo ser humano que se preze, nossa e dos outros. Chegamos à primeira conclusão: um valor de vida importante é a capacidade de enxergar os outros. Uns chamam de alteridade. Meu pai chamava de vergonha na cara para entender que não estamos aqui sozinhos. Depois naturalmente vem o interesse pela vida desses outros, suas histórias, suas dificuldades, seus sonhos e ambições. Eles são os outros porque não são como nós. Mas há mais semelhanças do que diferenças e aí entra outro valor: o respeito. Então os valores que nos pareceram importantes são: ética, honestidade, correção, compaixão, responsabilidade, solidariedade. E mais alteridade, respeito. Assim numa lista, esses valores ficam bacanas, dignos, bonitos de se contar. Mas e na prática? Passamos à segunda etapa do nosso exercício. Como estamos aplicando esses valores nas nossas vidas todo dia? O quê fazer? Descobrimos um belo truque: nos colocarmos, nós mesmos ou a quem amamos, na posição daqueles outros que tanto nos irritam. Venho tentando a um exercício simples, mas difícil, no trânsito ruim da Rodovia Raposo Tavares, estrada do meu Brasil particular. Aquele moleque doido ao volante, que cortou a frente do meu carro sem dar sinal, bem que poderia ser um dos meus filhos atrasado para a faculdade. Eu também devo ter feito isso, quando jovem. Aquela velhinha a 40 km/h na faixa da esquerda, amarrando o trânsito nos poucos momentos em que ele flui, é igual à minha mãe pilotando sua autonomia e autoestima aos 85 anos. Muito provavelmente acabarei agindo assim daqui a alguns anos. Nossa proposta foi aplicar esse pensamento nas nossas ações. No convívio em casa, na relação com amigos e parentes, na civilidade com vizinhos e estranhos. Na lida com a escola, com o trabalho, com as tarefas, com os deveres e obrigações, com as leis firmes e as leis brandas em todos os setores da vida, com as autoridades e as obrigatoriedades de todo tipo. Na defesa dos nossos direitos, zelando por eles e fazendo por merecê-los. Na correção ao conduzir nossa vida de todo dia com decência, sem nos corromper com bobagens sedutoras. No equilíbrio em administrar com simplicidade o poder que temos. Na consciência ao tomar decisões rotineiras e decisões mais sérias, como votar e depois cobrar o trabalho do político eleito. Na responsabilidade que temos diante de nós mesmos, dos outros, da vida e deste planeta. No nosso papel como agentes ativos do mundo que queremos, e não espectadores passivos e reclamões de um mundo feito pelos outros. Terminamos nosso exercício, cheios de boas intenções e muita vontade de botar em prática as ideias que pensamos. Se fizemos metade do que prometemos, já provocaremos uma revolução em nossas vidas e na vida dos outros próximos a nós, no nosso mundo particular. Ninguém é totalmente santo, ninguém é 100% má pessoa.

Samuel

Percival Caropreso é fundador da Setor 2 ½ e acredita em respeito.

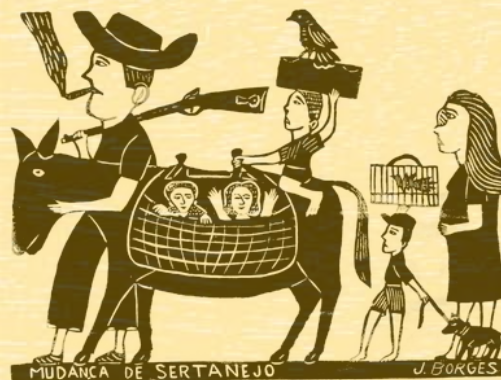
Escreva seu próprio manifesto em www.mostreseuvalor.org.br



Cabe mencionar a chamada feita a cordelistas de todo Brasil para tratar dos conteúdos do relatório em versos, de modo mais comunicativo e expressivo. Incluímos no relatório apenas alguns exemplos de mais de 30 cordéis que foram feitos em dois dias de oficina na cidade de Barbalha, Ceará.

Cordelistas, participem!!!

Não perca essa grande chance,
meu amigo cordelista,
de escrever os seus bons versos,
aumentando a nossa lista
dos que querem paz no mundo,
e, então, respire fundo,
e seja um valoroso artista!



Se você já se pergunta
quem promove este evento:
É o Programa da ONU
para o Desenvolvimento,
almejando reunir
poetas pra resumir
ideias e pensamentos.

São pensamentos do povo,
que deseja ser feliz,
e que depois de uma pesquisa,
disse o que sempre quis:
o que falta, na verdade
pra mudar a realidade,
nosso coração que diz:

Com Valores, há Respeito
e Responsabilidade;
se há também Compreensão,
aí, temos Liberdade,
pois conviveremos bem,
sem discriminar ninguém,
essa é nossa vontade.

Mande dois de seus bons textos,
pra gente selecionar
os poetas que irão
com a gente participar
de oficina, por dois dias,
cobrimos as estadias,
café, almoço e jantar.

E, claro, também daremos
todo o custo da viagem.
Para isso, precisamos
receber sua mensagem,
informando-nos seus dados,
e, quem sabe, logo em breve
arrumará sua bagagem?

Diga o seu telefone,
endereço e o que faz.
Conte um pouco de você
e alguma coisa a mais.
Mande até 10 de agosto
e ocupe o seu posto.
Corra e não fique pra trás.

Todas as inscrições postadas com o carimbo de 10 de agosto serão recebidas. A escolha do lugar da oficina dependerá do lugar de onde tivermos o maior número de selecionados. Escreva para:

Relatório de Desenvolvimento Humano Brasileiro - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)
EQSW 103-104 Bloco D CEP 70670-350 - Brasília DF

Para qualquer dúvida escreva para flavio.comim@undp.org ou ligue para (61) 30389105.

Contribuição Especial Luiz de Assis Monteiro, cordelista

DOMINGO LEGAL

Quando eu fiz aniversário
No domingo que passou
Minha mãe, como presente
No parquinho me levou
Era tanta coisa pra ver
Que o dia logo passou

Mas, de tudo o que eu vi
O que eu mesmo mais gostei
Foi o tanto de amigos
Que no parque eu arranjei
A gente brincou de tudo
Que até o braço eu esfolei

Brincamos de pega-pega
Desci no escorregador
Me aventurei no balanço
Giramos no rodador
E pulamos tanta corda
Que a perna doeu de dor

Ah, eu já ia me esquecendo
Das amigas que encontrei
Com Yasmin e com Marina
Na gangorra gangorrei
E de presente à Bebel
Uma linda flor eu dei

Mas quando a gente
já estava
Os times selecionando
E o campo determinando
Apareceu uma pequena
A sua mãe procurando

Esfregando a mão nos olhos
Baixinho pegou chorar
Sua mãe tinha sumido
Não conseguia encontrar
Estava com tanto medo
Mal conseguia falar

Me abaixei ao lado dela
Seu choro não tinha fim
E limpando o seu rostinho
Eu a ela disse assim:
- a sua mãe não demora
Fique aqui perto de mim!

Aos poucos foi se acalmando
E a sua mãe logo chegou
Vinha trazendo um sorvete
Que em sua mão colocou
Ela abriu logo um sorriso
Depois meu rosto beijou

Nisso passou um cachorro
Que chamou minha atenção
Com a língua toda de fora
Na maior afobação
Tava morrendo de sede
Com aquele calorão

Saí correndo atrás dele
Falei: - espera meu amigo
Ali tem um bebedouro
Venha por aqui comigo
Pode confiar em mim
Você não corre perigo

Como o cachorro não pode
O bebedouro alcançar
Arranjei uma cumbuca
Pra água poder botar
E depois que ele bebeu
Começou logo a pular

E quando fiquei com fome
Porque fome a gente tem
Corri para a minha mãe
Que sabe como ninguém
Que com tanta brincadeira
Precisava comer bem

Depois de comer o lanche
Brinquei ainda um montão
Pulei, dei uma estrela
Saí rolando no chão
E na hora de ir embora
Tive que lavar a mão

Foi um domingo legal
Voltei para a casa animado
E feliz também fiquei
Porque eu tinha arrumado
Novos e bons amigos
E por muito ter brincado

Mas antes que finalize
Quero uma coisa contar
Você que me lê agora
Queria um dia encontrar
Por isso se for ao parque
Não deixe de me avisar

PARCEIROS



Ministério da Cultura

Ministério do Planejamento

