

Violência, Gênero e Populações Vulneráveis



Sonia Grubits
Evelyn de Oliveira
Jose Ángel Vera Noriega
(Organizadores)

Violência, Gênero e Populações Vulneráveis





Missão Salesiana de Mato Grosso
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Instituição Salesiana de Educação Superior

Chanceler: Pe. Ricardo Carlos

Reitor: Pe. José Marinoni

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: Prof. Cristiano Marcelo
Espinola Carvalho

Conselho Editorial:

Carina Elisei de Oliveira (UCDB)

Debora Cardozo Bonfim Carbone (UCDB)

Dolores Pereira Ribeiro Coutinho (UCDB)

Fernando Jorge Correa Magalhães Filho (UCDB)

Gisele Braziliano de Andrade (UCDB)

Heitor Miraglia Herrera (UCDB)

José Angel Vera Noriega (Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo)

Josemar de Campos Maciel (UCDB) - Presidente

Lucélia da Costa Nogueira Tashima (UCDB)

Luis Eduardo Roland Tavares (UFMS)

Marcelo Marinho (UNILA)

Maria Geralda de Miranda (UNISSUAN-RJ)

Nadia Bigarella (UCDB)

Octavio Luiz Franco (UCDB)

Paulo Eduardo Benites de Moraes (UNIR)

Rodrigo Lopes Miranda (UCDB)

Rosimeire Martins Régis dos Santos (UCDB)

Ruth Pavan (UCDB)

Sonia Grubits (UCDB)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Universidade Católica Dom Bosco

Bibliotecária Mourâmise de Moura Viana - CRB-1 3360

V795 Violência, gênero e populações vulneráveis/ Organizado
por Sonia Grubits; Evelyn de Oliveira; José Ángel
Vera Noriega. -- Campo Grande, MS : Ed. UCDB, 2021.
502 p.

ISBN: 978-65-87890-02-9

1. Dignidade da pessoa humana - Aspectos sociais.
2. Vulnerabilidade social. 3. Violência - Aspectos
sociais. 4. Violência de gênero I. Grubits, Sonia. II. Oliveira,
Evelyn. III. Noriega, José Angel Vera. IV. Título.

CDD: Ed. 21 -- 303.6

Violência, Gênero e Populações Vulneráveis



Sonia Grubits
Evelyn de Oliveira
José Ángel Vera Noriega
(Organizadores)



Campo Grande, MS, 2021

© 2021 Editora UCDB - Universidade Católica Dom Bosco

Impresso no Brasil

Printed in Brazil

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, para qualquer finalidade, sem autorização por escrito da Editora UCDB.

O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade dos autores e não representa o posicionamento da Editora UCDB.

Feito depósito legal na Fundação Biblioteca Nacional (Decreto n. 10.994, de 14/12/2004).

A Editora UCDB é Membro da Associação Brasileira das Editoras Universitárias (ABEU).

A Editora UCDB é cadastrada no Sistema ISBN sob o n. 87890.

Projeto gráfico, editoração eletrônica e capa: *Ereni dos Santos Benvenuti*

Imagens da capa: *Andrea Cristina Grubits* (Populações vulneráveis: uma releitura de Picasso e Portinari).

Revisão de texto: *Camilla Fernandes Marques*.

Editora UCDB:

Av. Tamandaré, 6000 - Cx. P. 100 - Jardim Seminário

CEP 79117-900 - Campo Grande, MS -

Tel.: (67) 3312-3373 - e-mail: editora@ucdb.br

www.ucdb.br/editora

Sumário

Apresentação	9
Dignidade Humana e Discriminação Estrutural: Uma Relação de Contraste.....	15
<i>Paulo Thadeu Gomes da Silva</i>	
Preconceito, Estigma e Vulnerabilidade: Disputas Narrativas em Tempos de Pandemia	43
<i>Romano Deluque Júnior</i>	
<i>Márcio Luís Costa</i>	
A Importância do Reconhecimento da Vulnerabilidade Social na Família Multiespécie Composta por Humanos e Cães	77
<i>Heloisa Bruna Grubits</i>	
<i>Gabriela Thaís Costa Melo</i>	
<i>Francisco Justiniano Velasco Arellanes</i>	
Questões Acerca da Construção Patriarcal e o Movimento Feminista no Brasil	93
<i>Adriana dos Santos Souza Sunakozawa</i>	
<i>Heloisa Bruna Grubits</i>	
Tradicionalizando o Ixýju: A Alimentação Javaé na Contemporaneidade	115
<i>Tamiris Maia Gonçalves Pereira</i>	
<i>Elias Nazareno</i>	
Relato de Experiência com Crianças em Situação de Abrigamento.....	137
<i>Amanda Gonçalves Torres</i>	
<i>Érika Benício Mororó</i>	
<i>Kátia Regina Bazzano da Silva Rosi</i>	
<i>Larissa dos Santos Costa</i>	
<i>Mariane Souza Silva</i>	
<i>Renan Kyoshigue Wakugawa</i>	
Questões da Percepção do Masculino e Feminino no Brasil	161
<i>Adriana dos Santos Souza Sunakozawa</i>	
<i>Heloisa Bruna Grubits</i>	
<i>Ana Paula Torres Lageano</i>	
<i>Sonia Grubits</i>	

Considerações Acerca da Perícia Psicológica Realizada com Adolescentes em Conflito com a Lei193

Daniele Ferro Fagundes

Evelyn de Oliveira

A Percepção dos Educadores Sobre a Violência Intrafamiliar Sofridas pelos Alunos211

Patrícia Palhano Medeiros Penrabel

Intervenção Psicológica Positiva com Adolescentes de uma Escola Pública: Um Estudo de Eficácia227

Raissa Ferreira Ávila

Daniela Sacramento Zanini

José Luis Pais Ribeiro

Processos Educativos de Crianças e Jovens Hospitalizados e/ou em Tratamento de Saúde: Discussões e Reflexões253

Jucélia Linhares Granemann de Medeiros

Sonia Grubits

Diferentes Olhares Sobre as Garatujas: Arte, Cognição e Emoção275

Arisa Ueno

Paula Beatriz de Oliveira Neves

Evelyn de Oliveira

Sonia Grubits

Reflexões sobre o envelhecimento na atualidade e a visão de homem da Gestalt-terapia295

Patrícia Teixeira Honório dos Santos

Sonia Grubits

Um Entendimento Analítico-Comportamental da Dor e da Ansiedade em Pessoas com Fibromialgia.....313

Luziane de Fátima Kirchner

Marina Castana Fenner

Fronteira Brasil X Bolívia: Uma Reflexão das Relações Interculturais de suas Populações e Contradições do Poder do Capital.....329

Ana Maria de Vasconcelos Silva

Luciane Pinho de Almeida

**Bienestar Personal, Eficacia y Apoyo Directivo y su
Relación con el Clima y Violencia Escolar en Docentes de
Preescolares349**

*Alba Elisa Ruiz Ayala
Nydia Morales Ledgard Beatriz
Adriana Parra Quijada
Claudia Karina Rodríguez Cavajal
José Ángel Vera Noriega*

**La Percepción de Clima y Violencia Escolar en Docentes de
Primaria y su Relación con Enfrentamiento, Eficacia y Apoyo
Directivo363**

*José Ángel Vera Noriega
Jesús Nivardo Aguayo Pasos
Fabiola Alejandra Favela Ruiz*

Percepciones del Ciberacoso, el Rol Espectador375

*Dayanne Alejandra Quintana Chávez
Jesús Tánori Quintana
Heloisa Bruna Grubits Freire
José Ángel Vera Noriega*

Variables de Autolesión: Datos Comparativos389

*José Ángel Vera Noriega
Francisco Antonio Machado Moreno
Karen Guadalupe Duarte Tánori
Francisco Fernando Durazo Salas
Gilberto Bautista Hernández*

**Desconexión Moral y Cultura de Violencia en Estudiantes de
Educación Superior421**

*Angel Emigdio Lagarda
José Ángel Vera Noriega
Gildardo Bautista Hernández*

**Panorama de Violencia entre Adolescentes, Clima y
Convivencia Escolar en Escuelas Secundarias vulnerables en
el Noroeste de México441**

*Christián Denisse Navarro Rodríguez
Daniel Fregoso Borrego
José Ángel Vera Noriega
Ivett Alejandra Bustamante Castro*

**Significado del Voluntariado en adultos Mayores Jubilados:
Una Comparación entre Religioso y Social.....471**

Kitzia Yanira Gutiérrez Flores
Christian Oswaldo Acosta Quiroz
José Ángel Vera Noriega

Os Autores495

Apresentação

Foi no ano de 2018, no III Seminário de Violência, Gênero e Populações Vulneráveis, realizado na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), o qual reuniu diversos profissionais do Brasil e exterior, população acadêmica da UCDB e de outras universidades da região que iniciamos a proposta de organização de um livro. Após o encontro retomamos a discussão em torno de problemas da Infância, Adolescência, Velhice, Populações indígenas, saúde e gênero, principalmente, foi quando decidimos a partir de todos esses pontos disparadores consolidar um trabalho coletivo e organizar o livro *Violência, Gênero e Populações Vulneráveis*.

No primeiro capítulo Paulo Thadeu Gomes da Silva propõe a questão da “Dignidade Humana e Discriminação Estrutural: Uma Relação de Contraste” que pode ser o fundamento de decisão judicial que retifique a discriminação estrutural. Para que isso seja possível é necessário que haja, em um primeiro nível, a relação de complementaridade entre a dignidade humana e os direitos humanos, representados pela liberdade e pela igualdade, e em um segundo nível a relação propriamente dita entre a dignidade e a discriminação, marcada pelo contraste.

Romano Deluque Júnior e Márcio Luís Costa trazem uma reflexão importante e oportuna para o momento que estamos vivendo com o capítulo “Preconceito, Estigma e Vulnerabilidade: Disputas Narrativas em Tempos de Pandemia” analisam consequências da pandemia, que demanda ‘tarefa de reflexão e de (re) aprendizado de um novo modo vida e de novas condutas privadas e públicas’, prevendo uma nova normalidade.

No texto “A Importância do Reconhecimento da Vulnerabilidade Social na Família Multiespécie Composta por Humanos e Cães” Heloisa Bruna Grubits, Gabriela Thaís Costa Melo e Francisco Justiniano Velasco Arellanes propõem que o reconhecimento da relação entre seres humanos e cães é fundamental no conhecimento sobre as características sociocognitivas dos cães, seu histórico de domesticação e sua evolução que os tornaram compatíveis com o

ambiente social de humanos ao desenvolverem a capacidade de relacionar-se, comunicar-se e cooperar de forma tão sofisticada entre as duas espécies.

Daniele Ferro Fagundes e Evelyn de Oliveira apresentam “Considerações acerca da perícia psicológica realizada com adolescentes em conflito com a lei e a relevância da perícia psicológica” a partir de um breve panorama de questões éticas, políticas, sociais, teóricas e metodológicas.

Em “Processos Educativos de Crianças e Jovens Hospitalizados e/ou em Tratamento de Saúde: Discussões e Reflexões”, Jucélia Linhares Granemann de Medeiros, traz uma preocupação com as condições que envolvem o conceito de saúde integral do sujeito que aprende, conforme condições e/ou circunstâncias, estar sujeitos a determinadas sequelas e/ou interferências nos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Compreender o fenômeno dos processos de ensino e aprendizagem que envolve crianças e jovens indígenas, no âmbito da Educação Básica, que se encontram impossibilitados de frequentar a escola, temporária ou permanentemente, devido às fragilidades das suas condições de saúde, promovendo ações que diminuam os impactos negativos sobre o desenvolvimento do ser integral.

Nos capítulos “Questões da Percepção do Masculino e Feminino no Brasil” e “Questões Acerca da Construção Patriarcal e o Movimento Feminista no Brasil”, Adriana dos Santos Souza Sunakozawa e Heloisa Bruna Grubits apresentam a pesquisa de abordagem etnopsicológica, desenvolvida por Díaz-Guerrero no México, partindo da compreensão de que as premissas histórico-socioculturais são crenças incontestáveis admitidas unanimemente por determinado grupo social e exercem função essencial para o entendimento da individualidade de cada componente. No capítulo seguinte, busca-se dialogar as possibilidades de atuação do profissional de psicologia diante desse contexto. Portanto, dentro das especificidades da condição da mulher em uma sociedade patriarcal que ainda sucumbe às condições não adequadas, existem diversas possibilidades de ação para um psicólogo no que diz respeito ao direito de saúde e integridade do indivíduo.

“Tradicionalizando o *Ixỹju*: a Alimentação Javaé na Contemporaneidade”, Tamiris Maia Gonçalves Pereira e Elias Nazareno, buscam refletir sobre as práticas alimentares tradicionais Javaé, como elas são construídas e articuladas pelo próprio povo. Informam que enfrentaram o desafio duplo de buscar compreender o que é considerado tradicional pelos Javaé e quais as epistemologias envolvidas nos saberes alimentares. Em primeiro lugar, identificam que o ato de reciprocidade possui relação direta com as práticas alimentares para o povo Javaé nas trocas e pagamentos aos parentes e afins. Em segundo lugar, a construção da alimentação tradicional se dá no processo de mistura de elementos novos ou externos (o que inclui os *ixỹju*, ou seja, os estrangeiros), aos elementos antigos e internos.

No Relato “Experiência Com Crianças em Situação de Abrigamento”, Amanda Gonçalves Torres, Érika Benício Mororó, Kátia Regina Bazzano da Silva Rosi, Larissa dos Santos Costa, Mariane Souza Silva e Renan Kyoshigue Wakugawa trazem a produção de um trabalho realizado, em uma casa de acolhimento de Campo Grande, no projeto “Minha História, Minha Vida”. Este é sistematizado pela Coordenadoria da Infância e Juventude (CIJI), do estado de Mato Grosso do Sul, em parceria com o Instituto Fazendo Minha História e teve como objetivo possibilitar às crianças que estão em situação de abrigo o resgate de sua história de vida, como também o incentivo à leitura e a estimulação da criatividade.

Ana Paula Torres Lageano e Sonia Grubits em “Vulnerabilidade de Crianças e Adolescentes em Situação de Acolhimento Institucional” objetivam por meio de revisão bibliográfica discutir a temática da população vulnerável consistente em crianças/adolescentes que vivem em situação de abrigo.

Nas “Considerações Acerca da Perícia Psicológica Realizada com Adolescentes em Conflito com a Lei”, Daniele Ferro Fagundes Evelyn de Oliveira abordam a relevância da perícia psicológica realizada com adolescentes em conflito com a lei a partir de um breve panorama de questões éticas, políticas, sociais, teóricas e metodológicas.

“Intervenção Psicológica Positiva com adolescentes de uma escola pública: Um estudo de eficácia”, Raissa Ferreira Ávila, Daniela

Sacramento Zanini e José Luis Pais Ribeiro propõem uma discussão intervenções em psicologia positiva que têm como objetivo aumentar os fatores de proteção, promover saúde mental aos indivíduos e prevenir violência. O estudo foi realizado numa escola pública da cidade Goiânia.

A “Percepção dos Educadores Sobre Violência Intrafamiliar Sofrida pelo Aluno” de Patrícia Palhano Medeiros Penrabel teve como objetivo analisar a percepção dos educadores escolares sobre a violência intrafamiliar sofrida por crianças e adolescentes, se estes estão sabendo identificar e manejar esta problemática. A escola seria um ambiente favorável para a proteção dos direitos dos alunos na revelação da situação de violência dentro da família?

Arisa Ueno, Paula Beatriz de Oliveira Neves, Evelyn de Oliveira e Sonia Grubits analisam “Diferentes Olhares sobre as Garatujas: Arte, Cognição e Emoção Diferentes olhares sobre as garatujas: arte, cognição e emoção” relatando que por meio de revisão de literatura, buscou-se refletir sobre a concepção das garatujas em diferentes perspectivas do conhecimento. Foi apresentado inicialmente considerações da visão artística sobre as garatujas; seguidas das considerações da perspectiva cognitiva; e por fim será apresentado o olhar da Psicologia sobre a fase inicial dos rabiscos.

Nas “Reflexões sobre o envelhecimento na atualidade e a visão de homem da Gestalt-terapia”, Patrícia Teixeira Honório dos Santos e Sonia Grubits propõe uma reflexão, a partir da visão de homem da Gestalt-terapia e de revisão de literatura, nas possibilidades e desafios que podem emergir nesta fase do desenvolvimento humano e na experiência de uma vida longa. Precisamos refletir sobre a possibilidade de potência no envelhecer, sobre o que pode haver de criativo, saudável e inédito na vida do novo idoso e nos desafios ao seu bem-estar.

No capítulo “Entendimento Analítico-Comportamental da Dor e da Ansiedade em Pessoas com Fibromialgia”, Luziane de Fátima Kirchner e Marina Castana Fenner visaram descrever as características da ansiedade relacionada à dor, em condições crônicas dolorosas, bem como a sua forma de avaliação e manejo. O capítulo destacou a Fibromialgia, que caracteriza uma síndrome dolorosa

crônica com alta prevalência de quadros psiquiátricos, como a ansiedade e a depressão.

Em “Fronteira Brasil X Bolívia: Uma Reflexão das Relações Interculturais de suas Populações e Contradições do Poder do Capital”, Ana Maria de Vasconcelos Silva e Luciane Pinho de Almeida refletem sobre a região de fronteira, como um território rico em diversidade cultural, apresenta-se como um campo fecundo para diversas investigações de horizontes e formações teóricas diversas, na busca de compreender a construção socioterritorial das fronteiras. São também caracterizadas por intensas trocas culturais, econômicas e sociais entre Estados nacionais, assim como por conflitos advindos das diferenças étnicas, culturais, econômicas e políticas. Este capítulo tem por objetivo fazer uma reflexão a respeito da relação intercultural da fronteira Brasil-Bolívia sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético de Marx.

Os seis últimos capítulos marcam a consolidação de nossa parceria com pesquisadores do CIAD, Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo-CIAD, sob a coordenação de José Angel Vera Noriega. Os capítulos descritos a seguir possuem múltiplos arranjos, contudo apresentam fios condutores que dialogam entre si, bem como, para a composição da proposta deste livro, pois analisam a problemática do adolescente e jovem estudante universitário tratando de questões que envolvem problemas éticos e violência, entre outros. São eles:

Bienestar Personal, Eficácia y Apoyo Directivo y su Relación con el Clima y Violencia Escolar en Docentes de Preescolares de Alba Elisa Ruiz Ayala; Nydia Morales Ledgard; Beatriz; Adriana Parra Quijada; Claudia Karina Rodríguez Carvajal; José Ángel Vera Noriega.

La Percepción de Clima y Violencia Escolar en Docentes de Primaria y su Relación con Enfrentamiento, Eficacia y Apoyo Directivo” de José Angel Vera Noriega, Jesús Nivardo Aguayo Pasos, Fabiola Alejandra Favela Ruiz.

Percepciones del Ciberacoso, el Rol Espectador de Dayanne Alejandra Quintana Chávez, Jesús Tánori Quintana, Heloisa Bruna Grubits, José Ángel Vera Noriega.

Variables de autolesión: datos comparativos de José Ángel Vera

Noriega, Francisco Antonio Machado Moreno, Karen Guadalupe Duarte Tánori, Francisco Fernando Durazo Salas e Gilberto Bautista Hernández.

Desconexión Moral y Cultura de Violencia en Estudiantes de Educación Superior de Angel Emigdio Lagarda, José Ángel Vera Noriega, Gildardo Bautista Hernández.

Panorama de Violencia entre Adolescentes, Clima y Convivencia Escolar en Escuelas Secundarias vulnerables en el Noroeste de México de Christián Denisse Navarro Rodríguez, Daniel Fregoso Borrego, José Ángel Vera Noriega, Ivette Alejandra Bustamante Castro.

Agradeço ao CNPQ, UCDB, pesquisadores do CIAD, nossa editora Ereni Benvenuti, nossa revisora Camilla Fernandes Marques e todos que colaboraram para a realização desta obra.

Sonia Grubits

Dignidade Humana e Discriminação Estrutural: Uma Relação de Contraste

Paulo Thadeu Gomes da Silva

Introdução

“Human dignity and human rights can be distinguished and they must be distinguished, but they must not be separated” (Goos, 2011, pp. 205-209, 2015, p. 89). Essa afirmação bem pode ser tomada aqui na conta de epígrafe, pois ela resume a reflexão a ser feita.

Talvez não exista um instituto jurídico que sofra tão diferentes abordagens de outros ramos do conhecimento, nem que possua tantos significados no próprio sistema jurídico como o da dignidade humana. Prova disso é a espantosa produção bibliográfica a seu respeito.

De saída pode-se indicar a abordagem da dignidade humana pela filosofia, pela política e pelo direito. Aí já há material suficiente para muito se problematizar. Chamada por Schopenhauer, em 1840 (2016, p. 726), de Schibbolleth, algo como “palavra senha”, Hegel (Seelman, 2013, p. 111) a tratou como um atributo do ser humano na medida em que conhece um ser-em-si e um ser-para-si, não especificamente em seus Princípios da Filosofia do Direito, mas sim na Filosofia da Religião. Na década de sessenta Luhmann publicou um livro, *Die Grundrechte als Institution*, no qual há um capítulo específico para tratar dela como autopresentação, e mais atualmente Dworkin (2017, pp. 291-333), ainda na Filosofia, a constrói por dois princípios éticos: o respeito por si mesmo e a autenticidade. Na teoria política normativa a dignidade humana aparece no debate multiculturalismo x liberalismo sob a forma de um equivalente funcional à cultura (Vita, 2008, p. 175). Em uma perspectiva pragmática, por exemplo, na Medicina, a dignidade humana significa o respeito pela autonomia (Macklin, 2009, p. 1419). No direito bra-

sileiro o pioneiro do tema parece ter sido Ingo Sarlet, de quem há vários estudos sobre o tema, acrescido hoje de Daniel Sarmento, que também publicou livro em que dissecou a dignidade humana.

Como se vê, o estudo do objeto segue sendo vivo, objeto do interesse de muitos teóricos dos diversos campos do conhecimento. Aqui neste estudo, projeto mais modesto, a iniciativa se refere à descrição de uma relação entre dignidade humana e discriminação. Para isso descrever-se-á a dignidade humana, depois a discriminação e por último a relação que existe entre os temas.

Dignidade Humana

Do ponto de vista normativo a dignidade humana vem positivada no artigo 1, III, da CF, como fundamento da República Federativa do Brasil, à dessemelhança da positivação do mesmo instituto jurídico na Constituição alemã, artigo 1, 1, ali tido como cláusula eterna por força do disposto no artigo 79, III, daquela Lei Fundamental.

Sua positivação, positiva e negativa, tem um caráter prescritivo, e não apenas descritivo, de molde a obrigar tanto o Estado quanto a sociedade a respeitá-la e protegê-la. Essa compreensão deriva da própria formatação do Estado brasileiro como Democrático de Direito, e que por isso mesmo não admite, sob pena de se manifestar uma contradição insuperável – dogma existente, sob a forma de proibição de sua manifestação, no Direito Constitucional –, a possibilidade constitucional de sua violação.

A forma como vem positivada na Constituição brasileira guarda certa semelhança histórica com o disposto na Constituição alemã no que diz com a experiência de poder vivida por ambos os países em período temporal imediatamente anterior à elaboração de suas Constituições, o que permite pensar que uma justificação de sua existência como norma pode servir a outra, guardadas, obviamente, as devidas diferenças – no Brasil, a existência de um Estado burocrático-autoritário; na Alemanha, uma experiência totalitária; em ambos, exercício despótico do poder sem respeito e defesa da dignidade humana.

Essa forma de observar pode levar à caracterização da dignidade humana tanto pelo seu conceito que guarda pertinência com a liberdade interna do indivíduo, quando se extrai das normas constitucionais e infraconstitucionais de regência o sentido de proteger e defender o especial atributo do ser humano naquilo que o faz diferente das outras criaturas, v.g., não apenas a liberdade de pensamento, mas também a liberdade de vivência, de sofrimento e de sentimento, quanto pelo seu conceito negativo, conhecido como “*vom Verletzungsvorgang her*”, ou seja, aquele que define a dignidade por uma ação que a viole – na sociedade moderna, a verdade autoevidente não parece ser a de que todos nascem livres e iguais em direitos, mas sim a de que sofrem e sofrerão discriminação.

Do ponto de vista teórico, a escolha dos textos aqui tomados como base para a problematização do tema se deve ao fato de que eles se adéquam, perfeitamente, ao propósito deste artigo, que é o de demonstrar a relação que existe entre dignidade humana e discriminação.

Luhmann (1999, pp. 53-83), em um capítulo do livro *Grundrechte als Institution*, trata a dignidade humana, ao lado da liberdade, como autopresentação – ou auto-apresentação ou, conforme ainda a tradução do livro de Winfried Brugger (2016, p. 255), *A cruz antropológica da decisão na política e no direito*, feita por Ana Paula Barbosa-Fohrmann, autorrepresentação. Para Luhmann, em linhas gerais, a dogmática constitucional interpreta a dignidade humana e a liberdade ainda aristotelicamente, é dizer, interpreta a personalidade do ser humano como substância – com a advertência de que a essência da essência é desconhecida. Em substituição à substância, Luhmann propõe a função. E no lugar do esquema ontológico ser e parecer, propõe o de apresentação. Liberdade e dignidade, então, são conceitos que designam as condições fundamentais de êxito da apresentação de si mesmo de um ser humano como personalidade individual. Apresentação de si mesmo é o processo pelo qual cada ser humano se torna pessoa ao comunicar-se com outros e, com isso, se constitui em sua humanidade.

Para Enders (1997, p. 14), Luhmann trata a dignidade humana como pré ou não-jurídica e, portanto, como condição prévia *social*

da autopresentação como personalidade individual (itálico original). Essa concepção de Luhmann da dignidade humana é, para Seelman (2013, p. 116), demasiado estrita, e para Starck (2013, p. 215), a ideia de um conceito dinâmico de dignidade como prestação em sua instabilidade, que asseguraria uma técnica de defesa jurídica relacionada a essa sua mesma instabilidade, por ser estrita, o é especialmente para as pessoas mais vulneráveis, v.g., as pessoas com deficiência e, quiçá no futuro, os traidores da classe. Ainda para Starck, a dignidade não pode ser limitada àquele que pode concedê-la, o que dá a entender o conceito de Luhmann.

O problema da compreensão luhmanniana da dignidade parece estar na sua consideração como algo autoatribuído, pois que há seres humanos que não dispõem dessa capacidade, ao menos em sua plenitude, seja por lances de sorte da vida, v.g., as pessoas com deficiência, seja por pertencerem aos grupos subalternos – sexo, orientação sexual, raça, etnia, etc. –, os quais não teriam voz forte o suficiente para ser ouvidos na esfera política, e dessa forma, por esse conceito, restariam fora do âmbito de proteção desse princípio constitucional, daí a insuficiência do conceito, ainda que sociológico.

Um outro problema também parece se localizar na associação íntima que faz Luhmann da dignidade com a liberdade – ambas se condicionam mutuamente – e a manifestação da primeira nas interações sociais, individualizando-a ao extremo, o que pode produzir alguma consequência na interpretação do ato de discriminação estrutural, que é de caráter coletivo e prescinde da interação individual e de um ato propriamente intencional. Por essa mesma razão, não dá conta de estabelecer, de forma suficiente, uma relação entre dignidade humana e discriminação, ainda que, parcialmente, possa identificar alguns eventos, o que será visto no tópico de n. 3.

Em um debate filosófico ocorrido na Alemanha se produziu um rico material de reflexão a respeito da dignidade humana. Ele pode ser resumido, grosso modo, na seguinte proposta de uma estrutura conceitual de Brandhorst e Weber-Guskar (2017, pp. 10-11): a) é uma posição particular ou valor particular; b) que de um lado é vinculado à tarefa de se auto-comportar, e que (a) seja justo; c) de modo que se encontre em uma determinada Constituição; d) e que,

de outro lado, seja vinculado a uma determinada pretensão de ser tratado de determinada maneira por outro; e) isto é, que a alguém a Constituição (c) não torne impossível. Essa estrutura conceitual da dignidade humana proposta pelos autores será problematizada mais adiante.

Discriminação

À semelhança da dignidade humana, a discriminação também vem positivada, como cláusula de proibição com base em critérios não exaustivos e multidimensionais, no artigo 3, IV, da CF. As normas do artigo 3º, inciso IV, da CF, preceituam a proibição de qualquer forma de discriminação e a promoção do bem de todos. Portanto, os modais deonticos a serem extraídos dessas normas são o de uma proibição e o de uma obrigação. Proíbe-se, no caso, toda e qualquer forma de discriminação que não promova o bem de todos, conforme expressa redação do artigo 3º, inciso IV, e obriga-se o Estado e a sociedade a promover o bem de todos. Em sentido contrário, não promover o bem de todos significa que a discriminação ofende o direito de igualdade e de liberdade, vale dizer, tratar de forma desigual uma pessoa apenas pelo critério, por exemplo, de sua orientação sexual.

Essa proibição de discriminação gera, por outro lado, a permissão para a afirmação de um direito de igualdade e de liberdade da diferença. “Todos”, para efeito de interpretação desse artigo, significa a inclusão de toda e qualquer pessoa, e “quaisquer outras formas de discriminação” é expressão que, por demonstrar que o rol dos critérios de discriminação não é exaustivo, alberga, por exemplo, a discriminação por orientação sexual, compreensão esta última que já foi defendida por Silva (2006, pp. 223-224), sem prejuízo de outras que porventura possam se manifestar. As normas constantes do artigo 3º, inciso IV, da Constituição, portanto, embora possuidoras de modais deonticos diferentes, são interdependentes, com conteúdos não autônomos e que remetem um ao outro.

Para o que interessa neste estudo, o enfoque será sobre a discriminação de gênero e de raça. Embora sejam longos, é necessário

mentonar os conceitos de discriminação de orientação sexual ou identidade de gênero e racial encontrados em documentos internacionais, para que se tenha um ponto de partida para sua problematização, ainda que puramente textual.

Com relação ao gênero não há, no âmbito da ONU, uma convenção específica sobre os direitos das pessoas que possam ser deles sujeitos. Há, entretanto, os Princípios de Yogyakarta - Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. No Princípio 2 – Direito à igualdade e a não-discriminação, considera-se discriminação com base na orientação sexual ou identidade de gênero qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada na orientação sexual ou identidade de gênero que tenha o objetivo ou efeito de anular ou prejudicar a igualdade perante a lei ou proteção igual da lei, ou o reconhecimento, gozo ou exercício, em base igualitária, de todos os direitos humanos e das liberdades fundamentais. A discriminação baseada na orientação sexual ou identidade de gênero pode ser, e comumente é, agravada por discriminação decorrente de outras circunstâncias, inclusive aquelas relacionadas ao gênero, raça, idade, religião, necessidades especiais, situação de saúde e status econômico.

Discriminação racial, de acordo com o disposto no artigo 1, 1, da Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial – promulgada pelo Decreto n. 65.810, de 08.12.1969 –, significa qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tem por objetivo ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício num mesmo plano (em igualdade de condição), de direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político, econômico, social, cultural, ou em qualquer outro domínio de vida pública.

Na teoria também existem concepções de discriminação. Para Rios (2008, p. 20), o conceito jurídico-constitucional de discriminação é o mesmo expresso na Convenção que se vem de citar. Já para Moreira (2017), “um ato discriminatório não apenas nega a igualdade de tratamento, mas também limita a possibilidade de ação

autônoma” (p. 29) – ou seja, viola a igualdade e a liberdade. O mesmo autor indica pelo menos nove tipos de discriminação (Moreira, 2017, pp. 95-142): discriminação direta e indireta; interseccional e multidimensional; inconsciente e organizacional e institucional, estrutural e intergeracional. Para o que interessa neste estudo, a discriminação estrutural parece ser a forma mais forte de manifestação, pois, segundo mesmo autor (Moreira, 2017) “uma forma de discriminação tem um caráter estrutural porque faz parte da operação regular das instituições sociais, causando desvantagens em diferentes níveis e em diferentes setores da vida dos indivíduos” (pp. 136-137).

Diferentemente da discriminação direta, ela prescinde da interação social e, portanto, pode ser intencional ou não, quando acontece, por exemplo, por meio de operação impessoal dos mecanismos sociais, além do que é coletiva, e não mais apenas individual. E, afirmo eu, ao operar por esses mecanismos, a discriminação estrutural propicia a generalização da frustração de uma vida digna – enquanto que o conceito moderno de dignidade humana, e não mais apenas o de dignidade social, permite a generalização da expectativa normativa de uma mesma vida digna.

Com base nesses conceitos já se pode indicar um elemento comum à dignidade humana e à discriminação, que é o tratamento. Isso quer dizer que a discriminação manifestar-se-á como violadora da dignidade humana toda vez que houver, ou não, um tratamento prejudicial, pelo Estado ou pela sociedade, ao indivíduo ou ao grupo com base em um dos critérios multidimensionais e proibitivos aqui tratados, quais sejam, a raça ou o sexo. Esse fenômeno ocorre tanto nas situações em que haja uma ação ou uma omissão por parte do Estado e da sociedade com relação ao titular de direitos. O tratamento discriminatório, portanto, se reveste da forma comissiva ou omissiva, em ambas se manifestando a violação do dever de proteção do indivíduo ou do coletivo.

Relação entre a Dignidade Humana e a Discriminação Estrutural

Expostas as descrições e problematizações a respeito da dignidade humana e da discriminação, é chegada a hora de tentar estabelecer a relação que existe entre os dois temas, não sem antes advertir que há doutrina questionadora de sua existência. Tiedemann (2012, p. 457) não nega a relação, mas indica que a tese de que a dignidade humana e a discriminação não são compatíveis, de vez que a dignidade humana exige um tratamento igual, embora frequentemente defendida, é raramente fundamentada.

Essa indicação, digo eu, não resiste à ponderação de que há condições de possibilidade de existência de uma relação entre a dignidade humana e a discriminação pelo viés da contrariedade, algo como uma relação adversária, mas, nem por isso, uma não relação – pense-se, por exemplo, na relação de inimizade entre juiz e parte como causa de suspeição do primeiro, normativamente positivada como relação entre contrários. A relação existente entre essas grandezas, então, pode ser considerada como inversamente proporcional, uma relação negativa, mas ainda assim, relação. E relação de segundo nível que depende de uma outra relação, de primeiro nível, para se manifestar, e que é aquela existente entre a dignidade humana e os direitos humanos, aqui representados pelo par liberdade/igualdade, ideia que será explorada daqui para frente.

De igual efeito é importante destacar que, em sua forma ontológica, a discriminação que viola a dignidade humana é um ato que macula as características da mesma dignidade: a) validade; b) critérios de atribuição; c) consequências normativas (Brandhorst & Weber-Guskar, 2017, pp. 11-12). A primeira quer dizer que a dignidade humana vale independentemente da afirmação ou da autorização do ser humano, este que pode feri-la ou ignorá-la, mas ela não deixa de ter validade; a segunda significa que nenhum ser humano pode perder a dignidade humana, seja ela considerada como valor ou status – ela pode (*kann*) ser atingida, mas não é permitido (*darf*) que ela seja atingida; e a terceira diz que as normas da dignidade humana não podem ser, em favor de outro suposto

valor ou objetivo mais alto, sacrificadas, eludidas, suspensas ou restringidas.

Como aqui se trata de um artigo jurídico, então há a necessidade de que a relação entre os temas tenha uma tradução também jurídica. Nada mais adequado, para esse fim, que a análise de decisões judiciais paradigmáticas correspondentes a eles. Para tanto, dividiu-se o tema em dois subtemas: a dignidade-liberdade e a dignidade-igualdade, o que já dá a entender que a relação que se estabelece é, primeiro, entre direitos humanos e dignidade humana e, mais especificamente, por um lado, entre dignidade e liberdade, e por outro lado, entre dignidade e igualdade. Esses três pilares que sustentam os direitos fundamentais são como que o antônimo da discriminação, o que faz da relação aqui estabelecida uma relação por antípodas.

Plano da Dignidade-Liberdade

A dignidade-liberdade parece se manifestar com mais força nos casos jurídicos que veiculem questões comportamentais, v.g., orientação sexual, gênero etc, do que naqueles que tratam de questões estruturais, v.g., discriminação racial, de gênero, étnica etc. Portanto, se reveste com maior assiduidade da roupagem da autonomia e talvez por isso mesmo seja atingida, com menos força, pela contingência da interpretação e da aplicação imanente à dignidade humana.

A concepção luhmanniana de dignidade humana, embora possa não ser aplicada a todos os casos que atualmente se revestem do manto da discriminação, e a despeito de ser compreendida como uma autoatribuição, tem potencial para se manifestar em alguns casos. Esses exemplos são perpassados tanto pela dignidade humana quanto pela discriminação, esta que se manifesta tendo em vista algum elemento *discrímen*, seja com referência à liberdade-autonomia, seja com relação à igualdade de reconhecimento.

No RE n. 1.626.739 – Rel. Min. Luis Felipe Salomão, DJe 01.08.2017 –, do STJ, a 4ª Turma, por maioria, conheceu e deu provimento ao recurso que tratou do deferimento do pedido de

reconhecimento da identidade social do transexual não operado. Destaque importante é que o recorrente foi o Ministério Público Estadual. O mesmo Tribunal já havia reconhecido a possibilidade legal de mudança de nome de transexual operado. A questão jurídica, portanto, nesse novo recurso, embora similar, era distinta da primeira com base, exclusivamente, na condição daquele que fez e daquele que não fez a cirurgia respectiva de mudança de sexo. E parece ser verdade autoevidente que a pessoa transexual é sujeito de discriminação, seja por parte do Estado, seja por parte da sociedade, portanto, nas relações verticais e horizontais.

O fundamento principal para a decisão favorável à pessoa foi a dignidade humana, mencionada, algumas vezes, no voto do Relator e em outro voto de apoio. O voto divergente teve por fundamento a impossibilidade de aquele Tribunal decidir por interpretação de norma constitucional, como faz exemplo a dignidade humana, positivada no artigo 1, III, da CF, de vez que a sua competência se restringe à interpretação do ordenamento infraconstitucional.

A interpretação se construiu referentemente ao disposto nos artigos 55, 57 e 58 da Lei n. 6.015/73 – Lei de Registros Públicos –, que consagram a imutabilidade do nome, ao mesmo tempo em que contempla uma exceção, que é a de ser suscetível de expor ao ridículo seu portador – após a maioria há também a possibilidade de se mudar o prenome, sem prejudicar os apelidos de família, e sempre como exceção e motivadamente.

A decisão é bastante significativa naquilo que possui tanto com relação a tomar a dignidade humana como fundamento latente, e não manifesto, de si mesma, quanto com referência à aplicação da concepção luhmanniana de dignidade.

Com relação especificamente à dignidade humana a decisão entendeu que a segurança jurídica da individualização da pessoa perante a família e a sociedade – e o que é isto, se não a autopresença? – tem de ser compatibilizada com o princípio fundamental da dignidade humana, vetor interpretativo de toda ordem jurídico-constitucional. Como se pode observar, a decisão não invocou a dignidade humana como seu fundamento direto, apenas considerou-a uma diretriz de interpretação, esta que acabou por se dar

com relação aos antecitados dispositivos infraconstitucionais. Sem dúvida, essa forma de interpretar representa um esforço para decidir o caso jurídico no sentido decidido, preservando-se a competência daquele Tribunal. Mas o fundamento da decisão parece ser mesmo a dignidade humana, ainda que em sua forma latente, e não manifesta. Ao fim e ao cabo esse esforço interpretativo demonstra a relevância da dignidade humana como princípio fundamental, e como, nessa qualidade, ela irradia seus efeitos por todo o ordenamento jurídico.

Já a concepção luhmanniana de dignidade humana se manifesta nesse caso jurídico porque se trata, nele, segundo bem expresso pelo Procurador-Geral da República em seu parecer, de que “o gênero, tal qual o nome, está entre as qualificações pelas quais as pessoas passam a se autoidentificar e se identificar na sociedade”. Essa sentença, assumida expressamente na ementa do julgado, ainda que por outras palavras – individualização da pessoa perante a família e a sociedade –, demonstra a autopresentação em sua plena realização, pois que o transexual, ainda que não tenha feito cirurgia, se autoidentifica como tal, internamente, e também externamente, para os outros, para a sociedade, nos processos comunicativos diários e individualizados de interação social. E se autopresenta como pessoa com gênero diverso daquele que o ou a acompanha desde quando nasceu e foi civilmente registrado com um determinado prenome que agora, exatamente, quer mudar. E é por isso mesmo que Luhmann (1999) afirma que a dignidade, por não ser um dom da natureza, nem um valor que o ser humano tenha em razão de certo patrimônio da natureza, deve se constituir nesses mesmos processos comunicativos (p. 68).

Mais ainda, Luhmann (1999) entende que a dignidade e a liberdade, além de se condicionarem mutuamente, referem-se a condições e problemas internos, no caso da dignidade, e a condições e problemas externos da autopresentação de si mesmo como personalidade individual, no caso da liberdade (pp. 70 e 77). Neste ponto é importante indicar a pertinência que essa compreensão tem com a definição proposta nos Princípios de Yogyakarta, Preâmbulo, de “orientação sexual” como estando referida à capacidade de cada

pessoa de experimentar uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como de ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas – ou seja, liberdade; e de “identidade de gênero” como estando referida à experiência interna, individual e profundamente sentida que cada pessoa tem em relação ao gênero, que pode, ou não, corresponder ao sexo atribuído no nascimento, incluindo-se aí o sentimento pessoal do corpo (que pode envolver, por livre escolha, modificação da aparência ou função corporal por meios médicos, cirúrgicos ou outros) e outras expressões de gênero, inclusive o modo de vestir-se, o modo de falar e maneirismos – ou seja, dignidade.

Essa concepção luhmanniana de dignidade humana parece se aproximar bastante da ideia de autonomia, ao menos com relação ao aspecto externo da autopresentação individual, referente à liberdade, especificado pelo direito ao livre desenvolvimento da personalidade – e ser humano, para Luhmann (1999), será a personalidade como ela se apresenta (p. 60). Veja-se, a título de exemplo, mencionado por Tiedemann (2012, p. 86), o quanto decidido pelo Tribunal Constitucional Federal alemão em 1978 – BVerfGE 49, 286, 11.10.1978 – no caso em que uma pessoa transexual pedia exatamente o reconhecimento de seu direito de mudar de nome tendo em vista a mudança de gênero, em que serviram de fundamentos à decisão tanto a norma do artigo 1, 1 – “A dignidade humana é intangível. Respeitá-la e protegê-la é obrigação de todo o poder público” –, quanto a do artigo 2, 1 – “Todos têm o direito ao livre desenvolvimento da sua personalidade, desde que não violem os direitos de outros, e não atentem contra a ordem constitucional ou a lei moral” –, da Lei Fundamental alemã, e que houve por bem reconhecer o direito reclamado, sob uma expressa vinculação da dignidade humana com a liberdade – “II. Ist es hiernach mit Art. 2 Abs. 1 in Verbindung mit Art. 1 Abs. 1 GG unvereinbar, die Berichtigung des Eintrags der Geschlechtsgehörigkeit Transsexueller in das Geburtenbuch zu weigern (...omissis)”.

Plano da Dignidade-Igualdade

Neste tópico o objeto da análise é o elemento *discrímen* representado pela raça e parece ser, também, verdade autoevidente que a pessoa negra, no Brasil, sofra discriminação racial e social.

A dignidade-igualdade parece se manifestar com mais força naqueles casos jurídicos que tragam consigo questões de índole estrutural, v.g., racismo estrutural que se manifesta nas estruturas sociais excludentes, racial e socialmente, das pessoas de raça negra, antes do que referentemente às questões comportamentais.

Contudo, antes de se passar a problematizar o caso jurídico que no ponto de vista aqui exposto representa o estabelecimento de relação entre dignidade humana e igualdade – e diferentemente do caso da liberdade, em que ela se encontra como que atada à dignidade humana –, e já conforme escrito no tópico 2, é importante destacar que há doutrina que considera problemática a relação ora analisada.

Para Tiedemann (2012, pp. 575-576), por exemplo, nem a dignidade humana nem os direitos humanos têm alguma coisa a ver com a igualdade, pois que esta trata de um padrão relacional e comparativo, enquanto que aqueles tratam de um padrão absoluto, e também, enquanto a dignidade humana e os direitos humanos, junto com a liberdade, têm em mira o indivíduo isolado, a igualdade trata sempre da relação do indivíduo para com outro.

Pois bem, essa concepção de Tiedemann (2012), que se traduz na indicação de distinções entre a dignidade humana e a igualdade, parece ser bastante restrita, pois que se atém, exclusivamente, à compreensão da igualdade como fenômeno relacional, o que, traduzido em termos jurídicos, significa entender a igualdade pelo seu aspecto formal. Entretanto, há outros aspectos que hoje informam a igualdade, quais sejam, o não tão novo aspecto material e o mais recente aspecto do reconhecimento. Construir os sentidos possíveis da igualdade nesses termos parece ser mais adequado à relação que existe entre a semântica da sociedade moderna e as suas estruturas sociais. Dentre essas estruturas, por exemplo, se encontra aquela indicativa da presença de um mecanismo de exclusão que

opera com base na raça, o que dá ensejo à manifestação do racismo estrutural, este que já não é mais individual, mas sim coletivo, e que não depende, para sua caracterização, de um ato intencional de alguém dirigido a outrem e produtor de desigualdade. Portanto, o próprio evento do racismo estrutural é contrário à compreensão da igualdade como sendo apenas formal.

O que vem de ser escrito guarda íntima relação com a ideia de dignidade coletiva, o que demonstra, também, a insuficiência do argumento de Tiedemann (2012) de que a dignidade humana sempre considera isoladamente o indivíduo. A dignidade coletiva se manifesta quando membros de determinadas comunidades compartilham dignidade com elas. Pode ser compreendida pelo conceito negativo de dignidade, expresso na tentativa de humilhação coletiva ou humilhação representativa de grupo – humilhação aqui tomada no sentido normativo, que é a tentativa de rebaixar alguém abaixo do status de ser humano por meio de uma atitude ou de um tratamento impróprios. Conforme Neuhäuser (2011, pp. 22-31), assim se resume a humilhação representativa de grupo: a) a humilhação de alguns membros de um grupo é humilhante para todo o grupo; b) a humilhação é dirigida contra uma parte da identidade coletivamente compartilhada; c) essa parte da identidade é constitutiva do autorrespeito dos membros desse grupo; d) a humilhação é sancionada em nível social e/ou medidas apropriadas contra ela não são tomadas. Para o caso aqui estudado da discriminação estrutural tendo como base o elemento *discrímen* raça, a histórica discriminação sofrida pelos negros enquanto grupo específico é ilustrativa dessa dimensão coletiva da dignidade.

A compreensão de Tiedemann (2012) é válida para aqueles casos em que se manifeste a clássica concepção de igualdade aristotélica, mas não dá conta de explicar todos os eventos da sociedade moderna que digam respeito à igualdade. De todo modo, e ainda que se tome como correta essa concepção, ela não invalida o argumento, aqui exposto e defendido, de que existe uma relação entre igualdade e dignidade humana, exatamente pelo fato de que, segundo Tiedemann (2012), não existindo uma continuidade entre dignidade humana e igualdade, determinados casos de discrimina-

ção, v.g., aqueles ilustrativos de racismo estrutural, podem ser justificados, ao nível de sua refutação como tratamento comissivo ou omissivo inconstitucional, como violadores da própria dignidade humana, e não mais como da igualdade – ou só da igualdade.

É uma questão, como se vê, de estratégia argumentativa, mas que produz consequências valiosas na compreensão da matéria, por exemplo, todo caso jurídico que versar sobre discriminação estrutural pode ter sua decisão fundamentada diretamente no princípio constitucional da dignidade humana, sem necessitar, imprescindivelmente, da ajuda da igualdade, o que acaba por validar a tese aqui construída de que há uma relação entre dignidade humana e discriminação estrutural.

O caso jurídico tomado como exemplo é a ADC n. 41 – Rel. Min. Roberto Barroso, 08.06.2017 –, em que se pleiteou a declaração de constitucionalidade da Lei n. 12.990/14, que trata da obrigatoriedade de destinação de 20% das vagas dos concursos públicos da Administração Federal direta e indireta às pessoas da raça negra. A decisão confirmou a constitucionalidade da lei. O voto do Ministro Relator é como que tomado pela força da dignidade humana como fundamento para o combate à discriminação estrutural, além de atribuir uma terceira dimensão à igualdade, a do reconhecimento, que, na doutrina, é tratada como sendo atinente à dignidade humana (Sarlet, 2013, p. 25; Sarmento, 2016, p. 257).

A decisão proferida nesse caso jurídico, portanto, não separa a dignidade humana da igualdade, antes as considera como complementares entre si, admitindo que a mesma dignidade humana seja o arrimo do qual se lança mão para se combater a discriminação estrutural. Esta interpretação reforça a tese aqui defendida, uma vez que demonstra ser razoável entender que há uma relação entre dignidade humana e discriminação.

Além disso, a mesma decisão constrói um sentido jurisprudencial para o reconhecimento, tomando-o como dimensão da igualdade, enquanto a doutrina o considera como dimensão da própria dignidade humana. Esta dissonância, que parece não trazer qualquer prejuízo à compreensão da tese, de vez que, em quaisquer dos casos, não a nega, confirma a possibilidade de existência da relação

entre dignidade humana e discriminação pelo viés de seu antípoda, que é a igualdade. Assim, e ao menos em uma de suas dimensões, o reconhecimento pode ser o veículo que liga a dignidade humana à igualdade, gravando-se com o dom da ubiquidade, presente que está, simultaneamente, nos dois institutos jurídicos.

Outro aspecto digno de nota é a força do sentido de raça como algo construído historicamente e que serve, como critério multi-dimensional e de proibição, como elemento *discrímen* pelo qual é constitucional desde que promova o bem daqueles que historicamente sofreram e sofrem os maus efeitos da discriminação em suas vidas, v.g., ações afirmativas. A citação a Fraser, no voto do Ministro Relator – pp. 21-22 –, ao mencionar que a pobreza que atinge o negro é diferente da que atinge o branco, pois o acesso desigual aos recursos econômicos por parte da população afrodescendente não está limitado ao aspecto socioeconômico, tendo em vista, ainda, um forte componente racial, é por demais adequada.

A compreensão da dignidade humana levada a cabo nesse julgado reforça a ideia da existência de relação entre ela e os direitos fundamentais de liberdade e de igualdade irmanados no combate à discriminação estrutural, que deve levar em conta, também e sempre que possível, dados empíricos como reforço de argumento – pp. 8-9 e 15-19, do voto do Ministro Relator, traz expressamente os dados do Censo de 2010 do IBGE e dados da ONU e do IPEA que comprovam a persistência do racismo estrutural na sociedade brasileira.

Qual é a Relação Existente entre Dignidade Humana, Liberdade e Igualdade e a Discriminação?

De antemão se informa que a análise da existência ou não de relação entre dignidade humana, liberdade e igualdade pode ser feita tomando-se em consideração a dupla liberdade-igualdade como representante dos direitos humanos. Aqui, também, várias ideias podem ser problematizadas. Para os fins deste texto, serão utilizadas as ideias de três autores, Jeremy Waldron, Jürgen Habermas e Susanne Baer.

Waldron (2015, p. 125), no artigo *Is the dignity the foundation of human rights?*, descreve quatro possibilidades de se entender a ideia de fundamento (α = dignidade humana e β = direitos humanos): i) como um tema da história e da genealogia, β foi gerado de α ; ii) α é a fonte de β , no sentido de que a aplicação de uma proposição legal pode ser a fonte de validade da outra; iii) β pode ser derivado logicamente de α , seja dedutivamente seja com a ajuda de premissas empíricas; iv) α lança alguma luz indispensável sobre β ou ajuda na interpretação de β .

Com relação à primeira forma do fundamento, a genealógica, Waldron (2015, pp. 126-128) argumenta que é mais adequado pensar que a moderna ideia de dignidade se deve mais ao discurso dos direitos humanos que vem desde 1948 do que o contrário; no que diz com a segunda compreensão do fundamento, a dignidade humana poderia ser comparada à *Grundnorm* kelseniana, fundamento de validade de todo o sistema dos direitos humanos, o que pode borrar a distinção kelseniana entre dinâmica e estática do sistema jurídico.

A terceira forma (Waldron, 2015, pp. 128-130) de manifestação do fundamento afirma que conhecer o que é o fundamento dos direitos permite gerar ou derivar reivindicações de direitos humanos. Para tanto, Waldron (2015) cita Griffin, para quem dignidade humana é melhor entendida em termos da agência normativa na vida de um ser humano, e agência significa autonomia, esta que pode ser estabelecida *a priori* ou pode depender de condições empíricas, por exemplo, direitos sociais. Já a quarta forma de compreensão do fundamento (pp. 130-132) implica entender a razão pela qual nós temos direitos humanos, e isso demanda a compreensão do tema dos direitos que nós temos. Por exemplo, Dworkin tem uma concepção de dignidade que por um lado se associa a Kant e por outro se associa à igualdade política.

Essa descrição não necessita ser aceita, mas do que se necessita é de um modo de entender o tema dos direitos que nos ajudará a interpretar preceitos particulares de direitos e mesmo a como tratar possíveis questões de conflitos de direitos e a questão de sua limitação (Waldron, 2015, p. 131), e aí entram em cena concepções

fortes ou fracas de dignidade – um exemplo de concepção forte de dignidade humana é a decisão proferida pelo Tribunal Constitucional Federal alemão no caso da German Airlines (BVerfGE 115, 118, 15.02.2006), que declarou inconstitucional lei que permitia o abate de aeronave tomada por sequestrador, no qual o direito à vida foi interpretado pelas lentes da dignidade humana; um exemplo de concepção fraca de dignidade humana pode ser o caso, no Brasil, das pessoas em situação de encarceramento e as violações por elas suportadas – violações, frise-se, da própria dignidade humana –, fato que, embora não possa ser causa de seu livramento, já começa a ser interpretado pelo Judiciário como passível de indenização com base na responsabilidade objetiva do Estado, conforme decidido pelo STF no RE 580.252, Rel. do Acórdão Min. Gilmar Mendes, 16.2.2017.

A título de exemplo, a concepção de dignidade humana plasmada na decisão da ADC 41 pode ser considerada de caráter forte, pois que serve ela como argumento decisivo de combate à discriminação estrutural, esta que é um fenômeno complexo e enraizado na sociedade brasileira, travestida, muitas vezes, apenas com a roupa social, como se não houvesse um componente decisivo racial nas formas de racismo manifestadas nas estruturas sociais. Já a concepção de dignidade humana trazida na decisão do RE 1.626.739 é menos forte que a exposta na ADC 41, o que não quer dizer que seja fraca. Explica-se.

Da comparação das decisões judiciais aqui feita ressaí que o racismo estrutural é um fenômeno geral cujos efeitos prejudiciais a um determinado grupo social são mais fortes que aqueles causados pela impossibilidade de uso do nome social pelo transexual, é dizer, o muro de exclusão levantado pela discriminação estrutural é maior que o muro de exclusão levantado pela impossibilidade de utilização do nome social. Isso não quer dizer que a segunda hipótese também não seja causadora de maus efeitos àquela parcela da população que integre o respectivo grupo, apenas significa que essa questão é uma parte do problema, mas não o problema em sua totalidade, como é o caso da discriminação estrutural – que se refere, também, aos transexuais. A concepção fraca de dignidade

humana, então, pode se manifestar em casos jurídicos que veiculem questões de índole mais tópica que a concepção forte de dignidade humana, o que não significa que em casos jurídicos envolvendo os direitos dos transexuais não possa se manifestar, também, a concepção forte de dignidade humana. Tudo parece depender, nesse quadro, das premissas empíricas – circunstâncias fáticas do suporte fático – incidentes na espécie.

No primeiro caso, o da concepção forte de dignidade humana, há uma generalização das expectativas normativas – e de sua proteção – de todo um grupo, enquanto que no segundo caso, o da concepção fraca, há uma parcial generalização das correspondentes expectativas normativas. O problema pode remeter, dogmaticamente pensando, a que, no primeiro caso, se está a fazer um juízo normativo hipotético, sem incidência em qualquer caso específico, pois que se trata de controle concentrado de constitucionalidade, portanto, processo objetivo; já no segundo, processo subjetivo, se está a fazer exatamente o contrário, ao se lançar juízo decisório sobre um específico suporte fático.

O que é importante destacar é que em ambos os casos a dignidade humana se relaciona, primeiro com a liberdade, e depois com a igualdade, relação essa que pode ser de caráter fundacional, desde que se concorde com a afirmação de que ela, a dignidade humana, lança alguma luz sobre ou ajude na interpretação desses mesmos direitos fundamentais, quais sejam, a liberdade e a igualdade.

Habermas, em *O conceito de dignidade humana* (2012, p. 27-57), entende que, apesar de a dignidade humana ter uma carreira tardia em comparação aos direitos humanos, sempre houve, desde o início, entre ambos, um estreito nexos conceitual, constituindo-se ela, assim, em fonte moral da qual se alimentam os conteúdos de todos os direitos fundamentais. Em sua construção, que se diferencia da de Waldron, Habermas afirma que os direitos humanos têm uma face de Janus, um lado voltado para a moral e outro para o direito, e é a dignidade humana que os liga. A semântica da dignidade humana, então, é composta de três elementos: a) um conceito altamente moralizador de dignidade humana; b) a evocação de uma compreensão tradicional da dignidade social; c) com o surgimento

do direito moderno, a atitude autoconfiante de pessoas jurídicas que reivindicam direitos em relação a outras pessoas jurídicas.

Por certo que Habermas faz uma descrição semântica universal do conceito de dignidade – e não apenas alemã – ao tratar da dignidade social e depois da dignidade humana como princípio jurídico, assim como da dignidade na moral da razão e no direito da razão, ambos pautados pela autonomia do indivíduo e no igual respeito por cada um. Destaca, para tanto, a passagem da moral para o direito coercivo, passagem, ao que parece, necessária, tendo em vista a insuficiência da moral para “pôr ordem na fenomenologia das experiências de violência” (Joas, 2012, p. 106), embora Joas, sem desconsiderar a força do direito, aposte suas fichas em outra tese, sobre a qual aqui não se discorrerá. Contudo, é também certo que a dignidade humana ganhou foro de cidadania jurídica – direito coercivo – somente com a sua positivação na Lei Fundamental alemã de 1949, artigo 1, 1, que expressamente determina que ela é inatingível, sem embargo de ter sido já mencionada na Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU de 1948.

A sua só positivação na Constituição alemã de 1949 foi, no campo político, uma reação às atrocidades cometidas pelo Nazismo, e no campo jurídico inaugurou uma era de maior respeito e consideração com a dignidade de todos – aliás, essa generalização da dignidade humana e, por consequência, da expectativa normativa de uma vida digna, é uma marca da sociedade moderna, em oposição à generalização da frustração causada pela discriminação estrutural. Da análise feita por Goos (2015, pp. 92-93), referentemente aos debates travados na Assembleia que formatou o texto constitucional alemão, nada se falou de Kant quando se discutiu a respeito da dignidade humana, nem de um pensamento católico – Heuss, por exemplo, era um secularista e protestante –, embora tenha ficado famosa a concepção de Dürig, constitucionalista católico, nesse sentido. O que se destaca desses debates é a fórmula atinente à dignidade humana segundo a qual se tratava de uma tese não interpretável – *nicht interpretiert These* –, ou seja, que o sentido do conceito de dignidade humana não deveria ser tão logo esclarecido (Tiedemann, 2012, p. 76).

Ainda pela descrição de Goos (2011, pp. 152-153, 2015, pp. 87-89), que é relevante exatamente porque demonstra o sentido de dignidade humana quando de sua largada, i.e., quando de sua primeira positivação como direito coercivo, o que se deu na Lei Fundamental alemã de 1949, aliada, à época, às estruturas sociais que então se inauguravam imediatamente no pós-guerra, portanto, descrição semântica, a dignidade humana possuía um significado de liberdade interna – *innere Freiheit* –, como algo presente na consciência que determinasse a subjetivação da pessoa – nesse sentido o nazismo foi uma experiência de desubjetivização da pessoa –, algo como um atributo que é determinante para o ser humano e que não se esgota na liberdade de pensamento, mas inclui, também, a liberdade de vivência, de sofrimento e de sentimento, o que permitiu a Luhmann, conforme aqui já escrito, qualificá-la como evento interior, e como evento exterior à consciência, a própria liberdade.

Essa análise ganha complexidade se se pensar na moralização do direito feita pelos juristas do regime nazista, período histórico imediatamente anterior à elaboração da Constituição alemã de 1949. Embora esses mesmos juristas tenham utilizado, para seus fins, o subjetivismo e o relativismo dos valores presentes em Kelsen, suspenderam, ao mesmo tempo, a separação entre moral e direito, e em seu lugar passaram a entender, concretamente, os conceitos éticos como dever moral, decência, honra e lealdade (Pauer-Studer, 2014, pp. 23 e 31), mas, destaque nosso, não a dignidade. Essa triste passagem da História ajuda a compreender a necessidade de positivação da dignidade humana, como direito coercivo, em uma Constituição.

A tese de Habermas, representada pela existência, desde o início, de um nexos conceitual entre direitos humanos e dignidade humana, e daí considerá-la como fonte moral dos conteúdos de todos os direitos fundamentais pode ter seu enquadramento na terceira forma do fundamento proposta por Waldron, pela qual os direitos humanos podem ser derivados logicamente da dignidade humana, desde que se pense nela atada às estruturas sociais vigentes em determinado tempo histórico e em determinada sociedade, o que pode remeter a sua compreensão à relação entre ela e determinadas premissas empíricas.

Além disso, há uma exceção, que parece ficar por conta de alguns direitos fundamentais que nada teriam a ver com a dignidade humana, v.g., o direito de portar armas expresso na 2ª Emenda à Constituição norte-americana e o direito de não ser aquartelado em casa em tempo de paz, previsto na 3ª Emenda à mesma Constituição – ironicamente, talvez sejam essas as marcas do excepcionalismo americano –, o que permite uma retificação na ideia de Habermas quando ele afirma ser a dignidade humana “a fonte moral da qual se alimentam os conteúdos de todos os direitos fundamentais”. Mas talvez Habermas já esteja raciocinando com os direitos humanos que vieram após o século XIX e que se fixaram como tais pelos seus conteúdos, v.g., liberdade, igualdade, propriedade etc.

Uma outra possibilidade, agora já no campo mais específico do Direito, é a proposta por Baer (2009, pp. 417-468) em *Dignity, liberty, equality: a fundamental rights triangle of constitutionalism*, para quem a relação entre dignidade, liberdade e igualdade deve ser compreendida pela metáfora do triângulo – equilátero, por certo, embora a autora não faça a indicação –, e não da pirâmide, pois ele pressupõe que um direito ajude na compreensão do outro em igualdade de condições, enquanto a segunda admite haver hierarquia entre eles. O argumento central é que, uma vez esses direitos sendo interpretados conjunta, e nunca isoladamente, os sentidos a eles atribuídos, além de serem mais produtivos, também serão mais adequados à compreensão do caso jurídico em que eles estão envolvidos.

Para além de cravar a inexistência de hierarquia entre esses direitos, a tese é sedutora naquilo que diz com a possibilidade de aprofundamento das decisões judiciais sobre os casos jurídicos nos quais sejam veiculados esses direitos fundamentais. Essa forma “triangular” de interpretação é como um reforço ao método de interpretação, que bem pode ser o sistemático, da Constituição. A autora cita alguns julgados dos tribunais europeus e canadense para reforçar sua tese, por exemplo, no caso decidido pelo Tribunal Administrativo Federal alemão, conhecido como *peep show* – BVerwGE 64, 274, 15.12.1981 e 84, 314, 30.01.1990 –, compreendeu-se que essa prática violava a dignidade humana das mulheres, mas sem se indagar daquelas que executavam esse tipo de performance

as razões pelas quais elas faziam aquilo ou mesmo como se sentiam fazendo aquilo. Baer (2009) considera esse tipo de interpretação pelo viés isolado da dignidade humana como sendo paternalista (pp. 457-458).

Um outro tipo de interpretação isolada da dignidade humana que ela identifica é aquele referente ao extremismo, pelo qual apenas em situações extremas a violação à dignidade humana é tomada como parâmetro de controle, o que pode produzir uma interpretação insatisfatória da violação da dignidade humana, por exemplo, no caso da lei do assédio sexual, que inicialmente, na União Europeia, foi formulada de maneira que pequenas mudanças nos comportamentos que o caracterizavam não pudessem ser tratadas como violadoras da mesma dignidade humana, v.g., o caso das piadas sexistas que usualmente não invocavam como fundamento a tortura.

Para o que guarda pertinência temática com o discutido neste estudo, é bem de ver que a tese se encaixa perfeitamente no desenvolvimento da reflexão aqui empreendida, em primeiro lugar porque aqui se trata de estabelecer uma relação entre a dignidade humana e os direitos fundamentais e entre a dignidade humana e a discriminação, e em segundo lugar porque, conforme aqui descrito, parece que o único método eficaz de interpretação desses institutos jurídicos que possa fazer frente ao fenômeno da discriminação estrutural ou tópica é o atrelamento da dignidade humana à liberdade e à igualdade, o que fica claro tanto na análise do RE 1.626.739, quanto da ADC 41, mais especificamente nesta última quando há a expressa utilização de dados empíricos a comprovar a existência da discriminação estrutural na sociedade brasileira. Em ambos os casos jurídicos o que parece ter predominado foi a interpretação da dignidade humana como um ponto médio no que diz com seus sentidos, nem paternalista nem extremista.

Conclusão

A premissa básica referente ao tema se constitui pela afirmação de que há a necessidade de positivação em uma Constituição tanto do respeito e da consideração da dignidade humana quanto

da proibição da discriminação, que se relacionam, contrariamente, pela figura do tratamento comissivo ou omissivo. A partir dessa premissa alguns pontos conclusivos podem ser extraídos.

Um primeiro ponto de conclusão é que, atualmente, a dignidade humana pode ser entendida por sua concepção forte e sua concepção fraca, semântica essa da distinção mais adequada à descrição e compreensão das estruturas sociais presentes. No primeiro caso, a dignidade humana serve mesmo de fundamento para a decisão a ser proferida pelo sistema jurídico no caso específico, seja ele objetivo, seja ele subjetivo. Além disso, o que vai caracterizar a concepção da dignidade humana como sendo forte é a dimensão do evento do qual o caso jurídico estiver a tratar e representado por uma medida de combate à discriminação, v.g., uma política pública de ação afirmativa que objetive atacar a discriminação estrutural que se manifeste com base nos critérios da raça ou do gênero, isso para ficar nos limites dos elementos *discrímens* tratados neste estudo.

Já a concepção fraca de dignidade humana caracterizar-se-á primeiro pela sua prescindibilidade como fundamento da decisão a ser tomada no caso jurídico respectivo, servindo ela de elemento de ajuda na interpretação do problema apresentado, e segundo pela dimensão mais restrita, e não tão ampla, do evento a ser veiculado no caso jurídico, algo como uma medida de caráter mais tópico, e não tão generalizante, para se combater o fenômeno da discriminação, por exemplo, o deferimento do nome social ao transsexual mesmo não operado. Em ambos os casos, a dignidade humana vale independentemente dos pensamentos e das ações do indivíduo.

Um segundo ponto conclusivo é referente à inexistência de hierarquia na relação traçada entre dignidade humana, igualdade e liberdade, instituições jurídicas que são cognitivamente abertas, o que implica um aprendizado que se dá de uma para outra, numa relação triangular ou, em linguagem sistêmica, heterárquica. Uma não vale mais que a outra, daí sua característica de incalculabilidade.

A relação que se manifesta entre a dignidade humana, a liberdade e a igualdade, como relação entre ela e os direitos humanos, é uma relação de primeiro nível, caracterizada pela complementaridade de sentidos que uma instituição jurídica fornece a outra. O

combate à discriminação, nesse quadro, far-se-á por meio da relação existente entre a dignidade humana e os direitos fundamentais, quais sejam, a igualdade e a liberdade, o que acaba por caracterizar a relação entre essas instituições jurídicas e a discriminação como sendo uma relação de segundo nível e, portanto, de contrariedade, a uma porque essas mesmas instituições jurídicas existem para satisfazer a um ideal de respeito e consideração que é contrário à discriminação, e a duas porque elas três são, ontologicamente consideradas, antagônicas, em seus sentidos construídos e atribuídos atualmente, ao fenômeno discriminatório.

Por fim, a dignidade humana é imperdível, o que quer dizer que os casos jurídicos aqui analisados, que demonstram a sua violação, são prova também de que, se ela pode (*kann*) ser violada pelo Estado ou pela sociedade, essa mesma violação não é permitida (*darf*) pela Constituição, motivo pelo qual deve ser retificada, o que acabou por acontecer segundo a narração oferecida.

Referências

- Baer, S. (2009). Dignity, liberty, equality: A fundamental rights triangle of constitutionalism. *University of Toronto Law Journal*, 59, 417-468.
- Brandhorst, M., & Weber-Guskar, E. (2017). Einleitung. In M. Brandhorst, & E. Weber-Guskar (Hersg.), *Menschenwürde – Eine philosophische debatte über dimensionen ihrer kontingenz*. Frankfurt, Alemanha: Suhrkamp.
- Brugger, W. (2016). *A cruz antropológica da decisão na política e no direito*. (A. P. Barbosa-Fohrmann, Trad.). São Paulo: Saraiva.
- Dworkin, R. (2017). *A raposa e o porco-espinho – Justiça e valor*. São Paulo: Martins Fontes.
- Enders, C. (1997). *Die menschenwürde in der verfassungsordnung*. Tübingen, Alemanha: Mohr Siebeck.
- Goos, C. (2011). *Innere freiheit*. Bonn, Alemanha: Bonn University Press.
- Goos, C. (2015). Würde des menschen: Restoring human dignity in post-nazi Germany. In C. McCrudden, *Understanding human*

- dignity*. (pp. 79-93). Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Habermas, J. (2012). O conceito de dignidade humana e a utopia realista dos direitos humanos. In J. Habermas, *Um ensaio sobre a Constituição da Europa*. Lisboa: Edições 70.
- Joas, H. (2012). *A sacralidade da pessoa – Nova genealogia dos direitos humanos*. São Paulo: UNESP.
- Luhmann, N. (1999), *Grundrechte als institution*. (4a ed.). Berlin, Alemanha: Dunckler & Humblot.
- Macklin, R. (2003, December). Dignity is a useless concept. *British Medical Journal*, 327, 1419-1420.
- Mascaro, A. L. (2017). Direitos humanos: Uma crítica marxista. *Lua Nova*, 101, 109-137.
- Moreira, J. A. (2017). *O que é discriminação?* São Paulo: Casa do Direito.
- Neuhäuser, C. (2011). Humiliation: The collective dimension. In P. Kaufmann et alii (Ed.), *Humiliation, degradation, dehumanization*. Heidelberg, Alemanha: Springer.
- Pauer-Studer, H. (2014). Einleitung. In H. Pauer-Studer, & J. Fink (Hrsg.), *Rechtfertigungen des unrechts – Das rechtsdenken im nationalsozialismus in originaltexten*. Frankfurt, Alemanha: Suhrkamp.
- Rios, R. R. (2008). *Direito da antidiscriminação – Discriminação direta, indireta e ações afirmativas*. Porto Alegre: Livraria do Advogado.
- Sarlet, I. W. (2013). As dimensões da dignidade da pessoa humana: Construindo uma compreensão jurídico-constitucional necessária e possível. In I. W. Sarlet (Org.), *Dimensões da dignidade – Ensaio de filosofia do direito e direito constitucional*. Porto Alegre: Livraria do Advogado.
- Sarmiento, D. (2016). *Dignidade da pessoa humana – Conteúdo, trajetórias e metodologia*. Belo Horizonte: Fórum.
- Schopenhauer, A. (2016). *Kleinere schriften*. (v. III). Frankfurt, Alemanha: Suhrkamp.
- Seelman, K. (2013). Pessoa e dignidade da pessoa humana na filosofia de Hegel. In I. W. Sarlet (Org.), *Dimensões da dignidade*

- *Ensaio de filosofia do direito e direito constitucional*. Porto Alegre: Livraria do Advogado.
- Silva, J. A. (2006). *Curso de direito constitucional positivo*. São Paulo: Malheiros.
- Starck, C. (2013). Dignidade humana como garantia constitucional: O exemplo da Lei Fundamental alemã. In I. W. Sarlet (Org.), *Dimensões da dignidade – Ensaio de filosofia do direito e direito constitucional*. Porto Alegre: Livraria do Advogado.
- Tiedemann, P. (2012). *Menschenwürde als Rechtsbegriffe – eine philosophische Klärung*. Berlin, Alemanha: Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Vita, A. (2008). *Liberalismo igualitário – Sociedade democrática e justiça internacional*. São Paulo: Martins Fontes.
- Waldron, J. (2015). Is the dignity the foundation of human rights? In: R. Cruft, S. M. Liao, & M. Renzo (Eds.), *Philosophical foundations of human rights*. (pp. 117-137). Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.

Preconceito, Estigma e Vulnerabilidade: Disputas Narrativas em Tempos de Pandemia

Romano Deluque Júnior

Márcio Luís Costa

Introdução

A pandemia do Covid - 19, na medida que vai se alastrando pelo planeta, está impactando de forma crescente a vida e a cultura humana em todas as suas esferas organizacionais. Vislumbra-se o emergir de uma crise tão severa que é capaz de fazer com que “tudo que é sólido se desmanche no ar” (Karol & Silva, 2020, p. 42), abalando as estruturas sociais, políticas, econômicas, bem como os serviços essenciais, como a atenção em saúde, de modo especial.

Como consequência, a sociedade se vê obrigada a empreender uma tarefa de reflexão e de (re)aprendizado de um novo modo de vida e de novas condutas privadas e públicas, anunciando que uma nova normalidade se põe em processo de gestação. Este processo de construção de uma nova normalidade estará atravessado por disputas de diferentes ordens e que respondem a interesses diversos e, nesse contexto, emerge a questão das disputas narrativas.

As disputas narrativas sobre a forma ideal de fazer a gestão da pandemia, por exemplo, produzem fricções ideológicas de ordem política, econômica, religiosa, cultural, entre outras. Em disputas desse calibre, é possível ver o desvanecimento do rosto humano na fria estatística da morte alheia e anônima das sepulturas sem lápides, bem como na precarização e fragilização das vidas silenciadas pelo isolamento e distanciamento social. Em meio a esse jogo de desejos políticos, econômicos, institucionais e midiáticos, entre outros, populações inteiras têm suas necessidades mais básicas atro-

peladas, em especial os mais pobres e as chamadas minorias sociais (Velásquez et al., 2020).

Numa lógica de guerra, estrategistas da política, do mercado, da ciência e das profissões relacionadas à saúde, calculam custos e benefícios para fazer viver e deixar morrer. A julgar pelas notícias mais recentes, a tarefa não parece estar sendo das mais difíceis, havendo critérios, parece estar permitido deixar morrer. Em uma recente reportagem (G1, 2020), publicada em jornal televisivo de grande visibilidade, autoridades em saúde do Estado do Rio de Janeiro discutem critérios para escolher quais doentes terão acesso a UTI. O subtítulo da reportagem complementa: Um dos critérios seria a idade do paciente. Lá pela metade consta o seguinte enunciado:

... Diante do impasse, os médicos teriam que analisar seis órgãos dos pacientes com Covid, como pulmão, rins, coração. E depois atribuir notas ao funcionamento deles. Doenças preexistentes também seriam pontuadas. Ganharia a vaga, quem tivesse menos pontos. Um dos critérios de desempate seria a idade: quanto mais jovem, mais chances. Um protocolo parecido com esse está sendo adotado na Itália e na Espanha. (G1, 2020)

Verdadeiros protocolos de guerra parecem desumanizar a realidade pandêmica (Oliveira, Siqueira, Antunes, & Primo, 2020) e, através de discursos nus, o clamor de uma dor que está diante de todos nós não está mais sendo ouvida. Nomes se tornam números, pessoas se tornam cifras: vidas frágeis e nuas, precarizadas e vulnerabilizadas, como em uma versão macabra de um conto de vidas secas (Ramos, 2003).

Num intervalo de dois dias da reportagem supracitada, diversos meios de comunicação¹ noticiaram, em atitude de repúdio, a fala do presidente da república onde o mesmo dizia que “lamentava as

¹ Como exemplo cita-se “Lamento todos os mortos, mas é destino de todo mundo”, diz Bolsonaro... - Ig. Disponível em <https://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/2020-06-02/lamento-todos-os-mortos-mas-e-destino-de-todo-mundo-diz-bolsonaro.html>, e ainda: “Bolsonaro volta a dizer que morrer é normal no dia em que óbito é recorde...” - Veja. Disponível em <https://noticias.uol.com.br/colunas/leonardo-sakamoto/2020/06/02/bolsonaro-volta-a-dizer-que-morrer-e-normal-no-dia-que-obitos-batem-recorde.htm?cmpid=copiaecola>.

mortes, mas que era o destino de todos”, o Brasil completara, nesse dia, 30.000 mortos. A crueza do discurso abriu espaço para elogios e críticas, publicados em redes sociais e em veículos *online* de comunicação onde usuários alternavam lados, dando suas opiniões em adjetivos de viés impublicável.

Qualquer que seja a expressão narrativa, nela se é exigida a transposição de idéias do plano mental e abstrato para o plano fático e concreto pela mediação da linguagem. Logo, emoções e pensamentos não linguistificadas não são ainda narrativas em sentido estrito, não agridem verbalmente, nem tampouco vulneram e pertencem à esfera da liberdade de pensamento e de idéias, inerentes às pessoas (Silva, Nichel, Martins, & Borchadt, 2011), mesmo que tais pensamentos possuam, em essência, conteúdos de ódio ou, de alguma forma, ofensivos.

A questão-problema é instaurada quando o conteúdo ganha a presença duradoura da voz ou da palavras escrita (Waldron, 2010). É nessa atitude que a narrativa passa a *existir*, e a estar “ao alcance daqueles a quem busca denegrir e daqueles a quem busca incitar contra os denegridos” (Silva et al., 2011, p. 447), e torna-se assim, apta “para produzir seus efeitos nocivos, quais sejam: as violações a direitos fundamentais, o ataque à dignidade de seres humanos” (p. 447), ataques racistas, xenófobos e ageístas, que em todos os fragilizam e vulnerabilizam.

Em tempos ditos normais o fenômeno das narrativas conflitantes, de ódio ou sem fundamento demandariam por uma crítica reflexão. Já em épocas pandêmicas, esses discursos experimentam um empoderamento em seu potencial para a vulnerabilização de pessoas e populações humanas, à medida em que tais narrativas influem na tomada de decisões pragmáticas que alteram os cenários de saúde, trabalho e emprego, além de, evidentemente, somarem preconceitos e estigmas sobre determinadas parcelas da população.

Nas disputas narrativas que emergem no cenário pandêmico nacional uma tragédia humana parece estar sendo anunciada. Atividades que outrora eram consideradas simples, como ir trabalhar, visitar a família ou fazer as compras, estão sendo atravessadas e atropeladas por narrativas e normativas conflitantes ao redor de

interesses não muito bem esclarecidos. Simples afazeres se tornaram agora, objeto de intenso debate, e nessa esteira, uma criativa miscelânea de argumentos, no melhor estilo kafkiano² são disparados em defesa de interesses pessoais e de grupos políticos, perfilando a tragédia pandêmica de uma sociedade confusa e dividida pelo embate em relação a interesses diversos, antagônicos e, as vezes, sombrios.

Diante do exposto, o presente estudo pretende mostrar, por um lado, como os conflitos de interesses fazem parte da estrutura antecipatória das disputas narrativas e, por outro, mostrar como tais disputas, que aparecem nas diferentes mídias tradicionais e sociais, impactam a sociedade produzindo preconceitos que, ao serem transformados em mentalidades, produzem estigmas que fragilizam e vulneram. Para tanto, se tomará como base a Filosofia de Hans-Georg Gadamer (11/02/1900 - 13/03/2002) como um recurso hermenêutico que se articula analiticamente com a estratégia narrativa literária sobre a pandemia na obra *A Peste* de Albert Camus (1952).

A hermenêutica gadameriana concebe que através de diálogos, as pessoas adquirem e desenvolvem, uma série de estruturas antecipatórias, que são historicamente mediadas a partir da autoridade e da tradição (Habermas, 1970; Ayres, 2007; Regan, 2012; Spence, 2016), à essas estruturas, dá-se o nome de preconceitos ou pré-conceitos (*Vorurteil*) (Gadamer, 1997). A hermenêutica filosófica de Gadamer permite advertir os desdobramentos dessas estruturas antecipatórias como parte constitutiva das mentalidades, das narrativas e das disputas de interesses nelas encerradas.

Como uma equação de múltiplas variáveis, tempos de epidemia global (ou pandemia) ocasionam dinâmicas que abastecem e potencializam o surgimento de conflitos sociais. É nesse contexto, que em geral, a mão estatal responde entregando autoridade como o estabelecimento de quarentenas, fechamento de comércios

² Que se assemelha à obra de Kafka, buscando expressar um ambiente de pesadelo, de irrealidade, de angústia e de absurdo; diz-se do que, no âmbito burocrático ou na civilização atual, se afasta da lógica ou da racionalidade. Retirado de: <https://www.dicio.com.br/kafkiano/>

(Rodrigues & Azevedo, 2020) ou vacinação compulsória (Jones, 2020), por exemplo.

Quase sempre, pessoas com maior poder e privilégios impõem restrições às de menor poder (Oliveira et al., 2020). A partir de narrativas verticalizadas, e por vezes conflituosas, paradigmas são desafiados através da emersão de conflitos interpretativos que podem gerar entendimentos e saberes esterotipantes ou discriminatórios a respeito de algo ou de alguém (George, 2020). Tais saberes, errôneos ou superficialmente concebidos, Gadamer (1997) define como sendo falsos preconceitos que, pela sua estrutura essencialmente antecipatória, pode apontar para a presença de interesses subjacentes de fundo.

Na sua novela *A Peste*, Albert Camus (1952) questiona a natureza do destino e da condição humana em meio a uma epidemia. O autor desenvolve uma análise da experiência existencial pandêmica que induz a um mergulho na teia das relações sociais, as quais remetem a própria realidade vigente. O modo como o autor conduz o enredo de sua obra, em três atos, remete-nos a pensamentos, análises e sentimentos que parecem repetir-se na realidade pandêmica de Covid-19 (Jones, 2020). O desenvolvimento coletivo desse tipo de experiência pode ser descrito em: indiferença, reconhecimento e culpa (Rosenberg, 1989). Esse modelo será usado para guiar a construção do texto e colocar em análise as disputas narrativas na mídia e seus efeitos vulnerabilizantes.

Interpretação, Reconhecimento e Vulnerabilidade: Uma Tragédia em Três Atos

Atribuindo relevância à tarefa de interpretação diante de uma tragédia pandêmica, e de suas narrativas, Rosenberg (1989), baseando-se na dramaturgia de Camus (1952) - *A Praga*, compara o emergir de uma pandemia a um drama social constituído em três atos. Em cada um deles, texturas distintas de significado são emergidas em uma contínua interação entre, percepção, interpretação e resposta.

Ato I - Indiferença e Revelação

Diante do raiar das primeiras luzes de um fenômeno epidêmico, é possível notar o emergir de sinais sutis onde, sejam influenciadas pelo desejo de internalização de um sentimento de segurança pessoal, ou pela necessidade de resguardo dos interesses econômicos, as pessoas tendem a ignorar, e a negar que algo de errado está, de fato, acontecendo (Rosenberg, 1989). A atitude de negação coabita o cenário social epidêmico até que sejam finalmente encurtadas as distâncias entre, a doença e cada um dos intérpretes imersos nessa condição. Para a hermenêutica filosófica, o estado individual de negação liga-se à uma resistência em transformar o *mundo-da-vida* (Lebenswelt), pois o próprio reconhecimento pressupõe afeição diante de algo (Gadamer, 1997).

Reconhecer significa apreender e introjetar, através da interpretação de atitudes e manifestações linguísticas, para o seu campo de verdades, novas informações (Gadamer, 1997). Não é tarefa fácil, pois remete, em linguagem gadameriana, à uma *fusão de horizontes*, onde antigos entendimentos, ou pré-conceitos, devem ceder espaço, e por vezes serem substituídos por novas e mais ponderadas verdades. A indiferença e a negação em tempos pandêmicos podem, a partir desses parâmetros, ser analisadas.

Simbolizando uma primeira atitude humana diante do emergir recente de uma epidemia, um período narrativo da obra de Camus (1952) parece pertinente: “Ao sair de sua cirurgia na manhã de 16 de abril, o Dr. Bernard Rieux sentiu algo macio sob o pé. Era um rato morto no meio do patamar. No calor do momento, ele o chutou para um lado e, sem pensar mais, continuou a descer as escadas”³ (p. 9).

Rosenberg (1989), argumenta em favor de uma analogia onde, o rato morto encarnaria o modo pelo qual se encara o início de um período epidêmico, com pouca atenção voltada às “mortes minoritárias” ou às “tragédias menores”. O período narrativo parece

³ Cf. Original: When leaving his surgery on the morning of April 16, Dr. Bernard Rieux felt something soft under his foot. It was a dead rat lying in the middle of the landing. On the spur of the moment he kicked it to one side and, without giving it a further thought, continued on his way downstairs. Trad.

simbolizar que a morte de pessoas mais vulneráveis, as chamadas tragédias menores, não possuem a força performática para abrir horizontes de alteridade e fragilidade no contexto social pandêmico e nas narrativas daí emergentes. Sobre essas narrativas, Camus (1952) complementa:

Ao chegar à rua, porém, veio-lhe a ideia de que esse rato não estava no lugar devido e voltou para avisar o porteiro. Diante da reação do velho Michel sentiu melhor o que sua descoberta tinha de insólito. A presença desse rato morto parecera-lhe apenas estranha, enquanto para o porteiro constituía um escândalo. A posição deste último era aliás categórica: não havia ratos na casa ... (p. 9)

Um conflito de narrativas, típico do início de um cenário epidêmico parece ser evidenciado nesse período de *A Peste*. Para Dr. Rieux, a presença do rato morto lhe parecia “apenas estranha”, quanto para o velho Michel, o porteiro, constituía “um escândalo”, pois este último já sabia: não havia ratos na casa. Quase 73 anos após a publicação da primeira edição de *A Peste*, semelhantes conflitos de narrativas são evidenciados, tanto pelos atores políticos quanto pelos midiáticos que compõem o cenário pandêmico nacional diante do Covid-19.

É possível afirmar que a textura peculiar da experiência de viver uma epidemia global pode chegar também a se refletir em contínuas e limitadas interações entre a percepção, a interpretação e o posicionamento frente ao percebido e interpretado. A estreiteza dessa experiência pode fazer emergir algo parecido a uma resposta exígua com nocivo potencial narrativo (Rosenberg, 1989). Isso significa que as narrativas envoltas em um contexto de surto epidêmico passam a adquirir capacidade de vulnerabilização antes mesmo de serem enunciadas, já na estreiteza da percepção e da interpretação das primeiras perdas de vidas, se instaura uma omissa situação de ausência de *reconhecimento* inicial da tragédia anunciada. Para evitar este efeito nocivo, é preciso, antes mesmo do próprio discurso ser pronunciado, ampliar os horizontes em relação a complexa *significação* da experiência pandêmica nos limites da vida ameaça-

da pela morte. Uma tarefa que demanda enfrentamento diante de um fenômeno que, pessoalmente nos afeta e, em virtude de estarmos nossa fragilidade e finitude, também nos vulnera.

Para citar exemplos, basta lembrar que no dia 25 de Março de 2020, quando o Brasil reconhecia seus primeiros 59 óbitos em virtude de Covid-19⁴, o Presidente da República enredava a seguinte narrativa:

... apesar do nosso esforço. ... Grande parte dos meios de comunicação foram na contramão. Espalharam exatamente a sensação de pavor, tendo como carro chefe o anúncio do grande número de vítimas na Itália. Um país com grande número de idosos e com um clima totalmente diferente do nosso. ... Nossa vida tem que continuar, os empregos devem ser mantidos ... devemos sim voltar à normalidade. ... No meu caso particular, pelo meu histórico de atleta, caso fosse contaminado pelo vírus não precisaria me preocupar, nada sentiria ou seria, quando muito acometido de uma gripezinha ou resfriadinho, como disse aquele conhecido médico daquela conhecida televisão ... o grupo de risco é o das pessoas acima de 60 anos. Então por que fechar as escolas?⁵

Em um estado de negação ao cenário pandêmico, a narrativa citada possui em seu cerne suposições que, mediante uma tarefa hermenêutica responsável, não se sustentariam. Porém, diante do fenômeno da vida cotidiana, onde a tarefa interpretativa ponderada é item cada vez mais raro e as meias verdades atendem interesses de diferentes matizes, mensagens desse naipe tendem a formar compreensões como: se idosos são os ameaçados, então as crianças podem voltar a escola ou; como o Brasil possui um clima mais quente, logo não corremos perigo, ou até; é natural que os idosos

⁴ Disponível em <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/25/casos-de-coronavirus-no-brasil-em-25-de-marco.ghtml>.

⁵ Discurso oficial do Presidente da República Jair Bolsonaro em 25/03/2020. Íntegra disponível em <https://www.record.pt/multimedia/videos/detalhe/bolsonaro-pelo-meu-historico-de-atleta-nao-teria-de-preocupar-me-se-fosse-contaminado-pelo-coronavirus>.

morram, é o ciclo da vida, e a imprensa está fazendo tempestade em copo d'água. O rol é apenas exemplificativo.

Narrativas despreocupadas, para dizer o mínimo, que são veiculadas em larga escala pelos meios de comunicação possuem, em especial nos atuais tempos pandêmicos, plena capacidade de vulnerabilização pois possuem, em essência, interesses subjacentes que são amplamente estigmatizantes. Tais modalidades narrativas fragilizam pessoas e populações pois dão a entender que idosos são pouco importantes ou, que simplesmente não importam. Permitem ser interpretadas como se a condição ou o “histórico de atleta” bastasse para se tornar imune ao novo coronavírus, ou mesmo, que não há perigo algum e as pessoas podem continuar com seus afazeres tradicionais.

Tais assertivas são falaciosas e insustentáveis. Atletas não são imunes ao Covid-19, se convalescem e a acabam, por vezes internados correndo risco de morte (Stein, 2020). O grupo de risco para Covid-19 é abrangente, e não se reduz à população idosa, podendo afetar de maneira grave, profissionais da saúde em contato direto com o patógeno (Grabois, 2020), pessoas fumantes e com problemas respiratórios (Szklo, 2020), os que convivem com o câncer (Thuler & Melo, 2020), pessoas com baixa imunidade ou mesmo que tenham que passar por procedimentos cirúrgicos de emergência (Lima et al., 2020; Zucco, Levy, Ketchandji, Aziz, & Ramachandran, 2020). Além do mais, o desenrolar de cenário epidêmico acaba por gerar toda uma sorte de impactos emocionais que podem afetar a saúde mental de grande parte das pessoas envolvidas nesse contexto por anos a frente (Lee et al., 2007)

Em geral, no recém instaurado cenário epidêmico, antes da condição de reconhecimento, tende-se a uma atitude de ceticismo que remete à segurança dos tempos normais (Rosenberg, 1989), e essa tende a perdurar, até que, para alguns, os números se tornem faces. Se as baixas iniciais, as “mortes minoritárias”, não fazem sentido para aqueles que delas tomam conhecimento, seja pela distância geográfica ou pelas diferenças de *status* político, econômico ou social, então, o resultado só pode ser a indiferença e a negação da mortalidade pandêmica, que se converte em disputas narrativas so-

bre discutíveis dados estatísticos. Estas disputas narrativas, filhas legítimas da indiferença, quando disseminadas na mídia tradicional e social, guardam o potencial de fragilizar e vulnerabilizar ainda a população já confundida e assusta pelas ameaças intrínsecas de uma pandemia.

Como quando a mídia evidenciou as narrativas conflituosas entre o Presidente da República Jair Bolsonaro e o Presidente da Câmara dos Deputados, Rodrigo Maia, onde o primeiro dizia, em 16 de março, que o surto do novo coronavírus não “era tudo isso aí que dizem”, e o segundo rebatia ao dizer naquele então que o Presidente da República não se preocupava com o povo, mas sim com interesses pessoais que atentam contra as instituições democráticas e a saúde da população⁶ (Barros, 2020).

Fato é, que diante de tais narrativas conflituosas, atores midiáticos diversos tendem a se manifestar de modos bastante distintos, alguns de maneira mais ponderada, outros nem tanto. Como quando por exemplo, um mês depois do embate ocorrido, a *hashtag* #ForaMaia se tornara o assunto mais comentado de todo o *Twitter* (Gomes, 2020), fenômeno que teria sido motivado por um batalhão de seguidores bolsonaristas atuantes nas redes sociais (Pereira, 2020). No então cenário, tornara-se mais fácil atuar junto à manutenção e apoio de uma posição política, do que reconhecer, em uma atitude gadameriana de *querer-saber* (Araújo, Paz, & Moreira, 2012), a condição pandêmica que se instaurava.

Reconhecer a mudança de cenário que se dá a partir de um surto epidêmico de proporções mundiais é o primeiro passo para se gerar novas atitudes e narrativas frente a uma nova normalidade. Requer uma abertura ontológica (Regan, 2012; Spence, 2016; Ayres, 2007) que respalde uma atitude interpretativa diante das pessoas (Gadamer, 1997) (em uma nova condição, de afastamento, distanciamento) e de um *mundo-da-vida* que se transforma. Os impactos dessa nova mudança podem originar componentes diversos, de medo, ansiedade, dúvida ou mesmo alívio, e há de se res-

⁶ Uma reportagem sobre o caso pode ser conferida em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/politica/2020-03-16/bolsonaro-diz-que-novo-coronavirus-nao-e-tudo-isso-que-dizem.html>

saltar a relevância mister que possuem, os meios de comunicação, na alvorada desse momento pandêmico. São pois, operadores de narrativas que geram novas narrativas (Oliveira et al., 2020), e no ínterim desse fenômeno que demanda por interpretação, é que podem emergir entraves de compreensão, podendo inclusive se fazer valer da emersão de condutas linguísticas estigmatizantes e vulnerabilizantes, como discursos de ódio, de segregação racial ou social, discriminatórios, dentre outros (Trindade, 2020).

Uma adequada tarefa hermenêutica requer a identificação de componentes de historicidade, temporalidade e autenticidade, ou seja, há de se entender que aquilo que é compreendido, o é feito dentro de um contexto próprio e particular, não servindo pois, para todos e em todos os lugares (Ayres, 2007; Spence, 2016; Araújo et al., 2012). No emergir de um cenário pandêmico isso não é diferente. Uma notícia sobre eventual desabastecimento de alimentos, por exemplo, pode gerar repercussões diferenciadas em tempos de normalidade e em tempos pandêmicos, no segundo caso, se verá o aumento de seu poder de afetar as pessoas, produzindo corridas ao mercado e acumulação de víveres, bem como fazendo com que aqueles que tem menor poder de compra terminem por se sentir vulneráveis e ameaçados pela fome anunciada. Preditores vulnerabilizantes de fome e miséria, surgiriam então, a partir de falas e notícias cujo o sensacionalismo ou cuja a ponderação terminariam por determinar o maior ou o menor risco para produção de vulnerabilidades desnecessárias.

Dentro da tarefa da interpretação, uma nova informação é de fato compreendida, pois a princípio existem componentes “históricos” mediadores ou pré-conceitos a respeito dos fenômenos e experiências, que permitem ao intérprete ter um entendimento “prévio”, uma noção antecipada sobre essas experiências e fenômenos (Gadamer, 1997). Na prática, a experiencia humana frente ao fato de epidemias passadas atuam como pré-conceitos, que ajudam na construção dos entendimentos sobre o atual cenário pandêmico, ou seja, age-se aprioristicamente pois já se tem uma idéia sobre o que advirá. Tal fenômeno é demonstrado de forma contundente nas fotos amplamente publicadas nas redes sociais sobre a chamada Gri-

pe Espanhola, com pessoas usando mascarar e mortos sendo carregados em carroças (Martins, Cruz, & Santos, 2020), e nesse sentido pode-se aferir a presença de antigos pré-conceitos, que embora sejam historicamente concebidos (Gadamer, 1997), atuam como moduladores no momento pandêmico da atualidade.

Ato II - Interpretação e Reconhecimento

Passada a sutilidade dos sinais iniciais de uma pandemia, chega-se ao segundo ato. A partir da condição de *reconhecimento* de que algo está acontecendo, as pessoas, envoltas no cenário pandêmico, passam a demandar e a oferecer explicações, tanto racionais quanto morais (Jones, 2020), que emergem e atuam através da linguagem, e na forma de narrativas diversas (Gadamer, 1997). Quando acontece a confrontação com a ameaça do fenômeno pandêmico, emerge uma tendência à busca de uma *compreensão* racional, cujos termos simbolizam o controle da situação, pois através dele, minimiza-se o senso de vulnerabilidade e se diminui o medo (Rosenberg, 1989). A partir de um estado de concordância coletiva frente à uma epidemia, é possível que surjam atitudes e narrativas arbitrárias que, mesmo sem intenção consciente, podem ofender e fragilizar (Rosenberg, 1989).

A seguinte passagem de Camus (1952) parece ilustrar o modo como a manifestação pragmática de uma consciência coletiva, que carrega em si o reconhecimento de um cenário pandêmico, pode, de forma orgânica, distanciar as pessoas, tanto em termos físicos, quanto em mentalidade.

Os bondes tornaram-se o único meio de transporte e avançam com grande dificuldade, os estribos sobrecarregados. Coisa curiosa, no entanto: todos os ocupantes, na medida do possível, voltam as costas aos outros para evitar um contágio mútuo. Nas paradas, o bonde despeja uma carga de homens e de mulheres cheios de pressa de se afastarem e de se isolarem. Frequentemente, ocorrem cenas devidas apenas ao mau humor, que se torna crônico. (Camus, 1952, p. 84)

Diante de tempos pandêmicos, em um mundo “sangrando e doído” (Oliveira et al., 2020), pessoas em estado de letargia, alguns em teletrabalho e outros sem trabalho algum, distanciam-se umas das outras em um simbólico “dar as costas”, que se sucede agora, em nome da saúde coletiva e daquilo que a mídia convencionou chamar de “o novo normal”⁷. Enquanto uns se lamentam porque Paris e Milão, agora só se faz acessível no ano que vem, outros, em extrema pobreza e longe das narrativas pandêmicas cotidianas (e dos conflitos existentes entre elas), assistem o emergir de novos modos de subsistir e sobreviver. Na narrativa dos excluídos, não há que se falar em “novo normal”, pois na maioria das vezes o “antigo normal” nunca se fizera presente.

De toda forma, uma vez instaurado, interpretado e reconhecido o cenário pandêmico, pessoas tendem à construção de novas narrativas que contemplam e discutem o fenômeno patológico, que agora se faz presente e manifesto em um contexto social próximo (Jones, 2020). A depender de seu teor, tais narrativas podem vir a vulnerabilizar pessoas, principalmente as marcadas “com o selo da diferença, seja ela física (cor, raça, deficiência, etc.) ou ligada a uma pertença de grupo (nacional, étnico, comunitário, religioso, etc.)” (Macedo, Ornellas, & Bomfim, 2020, p. 7), pois se manifestam em um movimento que visa o resguardo e de blindagem de interesses pessoais, ou de grupos específicos, e visa também, ao mesmo tempo, o afastamento em relação àqueles que se encontram fora do circuito de privilégios políticos, econômicos e sociais (a empregada doméstica, o porteiro, o frentista, o gari, o caixa do mercado, etc.).

Assim, argumentos politizados acabam por ocupar as luzes destinadas aos argumentos científicos. E no debate entre isolamento social vertical (aquele voltado aos grupos de risco) e horizontal (destinado a todos, indiscriminadamente), sentidos são construídos a partir de uma atitude interpretativa frente a discursos de ódio

⁷ André Foresti oferece um interessante ponto de vista a respeito do novo normal. O artigo completo, “O clichê ‘novo normal’: uma desculpa para quem estava no automático” está disponível em <https://economia.uol.com.br/colunas/2020/06/03/o-cliche-novo-normal-uma-desculpa-para-quem-estava-no-automatico.htm>.

e das *fake news*. Narrativas racistas e eugênicas, outrora trancados à sete chaves na subjetividade de uns poucos, se exteriorizam e passam vulnerar pessoas pelo simples fato de pertencerem a esse ou àquele agrupamento social. Daí, torna-se comum ouvir se dizer que o “vírus chinês”⁸ veio para “dar uma limpada nos velhos e doentes”.

Em atitude de um peculiar reconhecimento do cenário pandêmico, o poder executivo nacional tem se enredado em algumas narrativas que transmitem o seu pensar da realidade. Tratam-se, segundo Sakamoto (2020), de narrativas de “lamento condicionado” frente às mortes em decorrência dessa pandemia, ademais, pelo fato de tal postura ser repetitiva, provaria-se não tratar-se de “descuidos linguísticos”, mas sim de método.

Vão morrer alguns [idosos e pessoas mais vulneráveis] pelo vírus? Sim, vão morrer. Se tiver um com deficiência, pegou no contrapé, eu lamento. . . . Infelizmente algumas mortes terão. Paciência, acontece, e vamos tocar o barco. As consequências, depois dessas medidas equivocadas, vão ser muito mais danosas do que o próprio vírus . . . Vamos enfrentar o vírus com a realidade. É a vida. Todos nós iremos morrer um dia. . . . E daí? Lamento. Quer que eu faça o quê? Eu sou Messias, mas não faço milagre. (Falas do Presidente Jair Bolsonaro de 20/03/20 a 28/04/20) (Sakamoto, 2020, p. 1)

E para finalizar:

O Brasil está quebrando. E depois de quebrar, não é como alguns dizem, 'a economia recupera'. Não recupera. Vamos ser fadados a viver em um país de miseráveis, como tem alguns países da África Subsaariana. Está morrendo gente? Tá. Lamento? Lamento, lamento. Mas vai morrer muito, muito, mas muito mais

⁸ Difundido por Donald Trump, a expressão “vírus chinês” é considerada por muitos como uma atitude de racismo xenófobo. Recentemente, o posicionamento ganhou adesão de políticos brasileiros, em especial do deputado federal Eduardo Bolsonaro. Uma matéria sobre o assunto pode ser conferida em <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51963251>. Já um debate sobre os quantitativos quanto ao uso da expressão em redes sociais, sugere-se a leitura de Budhwani e Sun (2020).

se a economia continuar sendo destruída por essas medidas [de isolamento social] (Fala do Presidente Jair Bolsonaro em 14/05/20 em conversa com apoiadores em frente ao Palácio da Alvorada). (Sakamoto, 2020 p. 1)

Quando um governante vem a público expressar sua preocupação, a partir da lógica do capital (Tranier, Bazán, Porta, & Franco, 2020), sustentando que “infelizmente algumas mortes terão”⁹, mas a economia não pode parar e, a ao mesmo tempo, uma série de notícias são vinculadas em sentido contrário¹⁰, insistindo que medidas duras de isolamento social são necessárias para evitar mortes, se torna evidente o conflito de narrativas. O conflito instaurado entre governo federal e mídias tradicionais é evidenciado por Sakamoto (2020), quando este, em coluna de opinião argumenta:

Bolsonaro não consegue apenas lamentar os óbitos por covid-19. O instinto de sobrevivência do presidente brota de suas entranhas e irrompe pela boca, impedindo-o de fazer um comentário em que simplesmente transmita empatia. "A gente lamenta todos os mortos, mas é o destino de todo mundo." . . . Focado em si mesmo, ele trata a tragédia como se fosse algo natural - menosprezo que é fruto de uma narrativa que buscar terceirizar sua responsabilidade. (p. 1)

Os distintos públicos ouvintes dessas narrativas conflitantes poderão experimentar dilemas distintos. Por exemplo: no caso de

⁹ Refere-se a fala do presidente da república Jair Bolsonaro, no dia 27/03/2020, quando em entrevista ao apresentador José Luiz Datena. Disponível em <https://exame.com/brasil/infelizmente-algumas-mortes-terao-paciencia-diz-bolsonaro-sobre-covid-19/>.

¹⁰ Para citar exemplos: O custo da demora para agir: Hélio Gurovitz - 22/05/2020. Disponível em <https://g1.globo.com/mundo/blog/helio-gurovitz/post/2020/05/22/o-custo-da-demora-para-agir.ghtml>; Reabertura em SP: é melhor aderir ou continuar de portas fechadas? Leonardo Guimarães - 10/06/2020. Disponível em <https://www.consumidormoderno.com.br/2020/06/10/reabertura-sp/>; Quarentenar não é opção: desigualdades sociais atrasam fim da pandemia. Marília Marasciulo - 11/06/2020. Disponível em <https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2020/06/11/quarentenar-nao-e-opcao-desigualdades-sociais-atrasam-fim-da-pandemia.htm?cmpid=copiaecola>.

uma empregada doméstica, pode significar ter que escolher entre ir trabalhar ou ficar em casa. No primeiro caso, conserva seu trabalho e o sustento familiar mas, se expõe ao contágio e ao risco de morte. No segundo caso, evita o contágio e o risco de morte mas, perde o trabalho e o sustento familiar. No caso do empregador, pode significar ter que escolher entre exigir a presença e o trabalho da empregada ou demiti-la. No primeiro caso, conserva a comodidade do serviço doméstico mas, se expõe ao contágio e ao risco de morte. No segundo caso, perde a comodidade dos serviços domésticos mas, economiza o salário e os encargos sociais, além de evitar o contágio e o risco de morte. Como é possível perceber se trata, de fundo, de conflitos de interesses que não são calculados de maneira equânime nos dois casos.

As narrativas possíveis em um cenário pandêmico podem ser construídas com diferentes matizes, inclusive sendo voltadas ao bem comum (Ferraretto & Morgado, 2020). A pandemia viral por si só já fragiliza e vulnera, e no fim de contas, se trata de uma dor que está diante de nós e dos outros (Sontag, 2003), que necessita ser reconhecida (Rillo, 2008; Regan, 2012) para que possa ser significada, e assim gerar discursos humanizados e distantes de uma “dieta de horrores que nos corrompe e a que nos habituamos gradualmente” (Oliveira et al., 2020 p. 3).

A veiculação de narrativas sobre a experiência pandêmica se encontra atravessada por um múltiplo e complexo conjunto de fatores que caracterizam tanto a mídia tradicional como a social na atualidade (Depoux et al., 2020; Deluque & Costa, 2020), como os disparos infundáveis em redes sociais e o uso de robôs, as coberturas 24 horas por parte da mídia tradicional, além das diretrizes informativas emitidas pelos órgãos da saúde, claramente atravessadas por vieses ideológicos muitas vezes contraditórios (De Mário & Barbarini, 2020). O conflito de interesses e as disputas narrativas encontram condições favoráveis nesse cenário midiático.

No atual cenário, embates jornalísticos surgem rotineiramente entre, atores midiáticos mais alinhados, ideologicamente ao governo, e aqueles que se prestam à uma oposição ao mesmo. Atitudes e tarefas informativas, são então decididas a partir de motivações

políticas e ideológicas, componentes bastante distantes de uma leitura a respeito de temas de saúde pública. Eis que alguns desses atores dão voz às narrativas dos que, na linha de frente, combatem o Covid-19. Abaixo, uma matéria publicada pelo portal G1, reporta uma carta escrita por uma médica goiana, divulgada em suas redes sociais, que alerta para o perigo da doença: “Em toda minha a vida nunca pensei que fosse viver algo tão bizarro como essa doença. A Covid-19 não escolhe rosto, corpo, idade. Ela simplesmente ataca. Ataca e mata. Não é só uma gripezinha” (Oliveira, 2020), diz um trecho da carta.

... Por favor, não escutem quem diz que os hospitais estão vazios, porque não estão. Os hospitais estão cheios, lotados, abarrotados. E mesmo que haja ventiladores, os pacientes, ainda assim morrem, porque, às vezes, nem o ventilador nem as melhores medidas conseguem salvá-los. ...

Por outro lado, comunicadores mais alinhados ao discurso governamental enredam narrativas contrárias, que muitas vezes contrariam a maior parte do consenso científico a respeito do tema. Em reportagem intitulada “Por que as pessoas seguem se submetendo à estupidez do isolamento?”¹¹, Ferraz (2020a), em artigo de opinião no Jornal da Cidade On Line argumenta, a seu modo, que o isolamento social enriquece os já ricos, que por sua vez estão em conchavo para beneficiar a “esquerda mundial”. Dentre os membros de um *Deep State*, aliados à esquerda, e beneficiários dos danos impostos pela pandemia de Covid-19 estariam: Jeff Bezos (Amazon), Mark Zuckerberg (Facebook), Bill Gates (Microsoft), Warren Buffett (Berkshire Hathaway), dentre outras pessoas, em sua maioria estadunidenses. A seguir, alguns trechos

Refiro-me, aqui, particularmente à questão do ‘isolamento social’, ou seja, do lockdown que nos foi imposto sem qualquer justificativa robustamente científica. ... Se observarmos que todo

¹¹ Reportagem completa disponível em <https://www.jornaldacidadeonline.com.br/noticias/21245/por-que-as-pessoas-seguem-se-submetendo-a-estupidez-do-isolamento>.

aquele que questiona o isolamento tem sido silenciado, como pode ser observado nas redes sociais, Facebook e Youtube, por exemplo, em que tais plataformas têm excluído argumentos divergentes, parece-me que estamos, sim, diante de uma narrativa que se impôs dogmática e tiranicamente. (Ferraz, 2020a p. 1)

Em outra reportagem¹², publicada pelo mesmo jornal e autor (Ferraz, 2020b), argumenta que a ciência se tornara o novo mantra da esquerda, que domina e monopoliza as instituições de ensino superior no Brasil.

Na verdade, causa-me ojeriza a maneira como violentam nossas instituições e a ciência mesma. Julgo que a maioria daqueles que têm evocado recentemente a ciência são sujeitos medíocres alinhados com uma ideologia para a qual em nada importa a verdade (objeto da ciência), mas apenas sua narrativa dogmática (anticiência). (Ferraz, 2020b, p. 1)

É na tentativa de ampliação do próprio horizonte pessoal de compreensão que a tarefa hermenêutica precisa se sustentar (Ayres, 2007; Araújo et al., 2012), e quanto maior a quantidade de narrativas, em direções diferentes, ou mesmo antagônicas, maior a possibilidade de vieses interpretativos (Shapcott, 1994). A dificuldade de discernir entre tantas opções narrativas em disputa pode favorecer a formação de uma compreensão preconceituosamente comprometida (Gadamer, 1997), que uma vez internalizada e reconhecida em pessoas e grupos, ensejam a formação de estigmas e condutas discriminatórias (Corrigan & Watson, 2002).

Em cenários epidêmicos, condutas e atitudes discriminatórias embasadas em estigmas possuem capacidade amplificada para vulnerar pessoas que, muitas vezes, já se encontram fragilizadas em virtude da própria condição (de doença, de maior idade, de pobreza, de fragilidade psicossocial), e mesmo em situação de

¹² Refere-se a reportagem publicada em 14/06/2020 “Como ‘ciência’ se tornou outro mantra no discurso da esquerda”, disponível em <https://www.jornaldacidadeonline.com.br/noticias/21144/como-ciencia-se-tornou-outro-mantra-no-discurso-da-esquerda>.

intenso sofrimento mental (King, Leow, Carbakarpa, & Ng, 2020). Exemplos de como o fenômeno ocorre não são raros. Pessoas que residem em áreas de grande incidência de Covid-19 relatam estar sujeitas à atitudes de evitação e discriminação (Zheng, Goh, & Wen, 2020). Do mesmo modo, caracteres de sofrimento mental vêm tendo sua incidência vigorosamente notada em populações já vulneráveis e fragilizadas: como profissionais da saúde que atuam na linha de frente do combate ao Covid-19; pacientes infectados ou já curados; pacientes psiquiátricos (Li et al., 2020), bem como populações residentes em ruas e em condição de pobreza extrema (Cueto, 2020).

Não há de se perder de vista que narrativas são formadas e veiculadas em um *mundo-da-vida* imerso em linguagens, e que através dele, se é permitido ao homem experienciar os fenômenos, reconhecê-los e compreendê-los (Gadamer, 1997; Peck & Mummery, 2017), não havendo inclusive diferenciação entre *ele* (o mundo), e a experiência pessoal e de grupo *junto a ele* (o ser-no-mundo) (Gadamer, 1997). Isso quer dizer que, enquanto ser histórico o homem está sujeito às informações que chegam, em um círculo hermenêutico (Regan, 2012). Ele as interpreta e compreende, e passa assim, a emitir respostas informativas em forma de novas narrativas que, podem ou não, possuir em seu núcleo componentes de estigma e de vulnerabilidade (Spence, 2016; Corrigan & Watson, 2002).

Portanto, a partir da experiência linguística do *ser-no-mundo* novas compreensões são construídas (Gadamer, 1997), e com elas, novas narrativas que tanto podem ser éticas e promotoras da coexistência (Shapcott, 1994), como semeadora de ódio, racismo, xenofobia e estigmatizantes de toda sorte. Há de se ter em mente, antes da composição de qualquer narrativa sobre tempos pandêmicos, que há, nesse contexto, uma junção de fatores para sofrimento mental que passam a atuar juntos: podem estar relacionados à perda financeira, ao medo do contágio, ou a ambos. De toda forma, uma vez reconhecidos os riscos oriundos do cenário pandêmico, ponderação, e uma gramática mínima de humanização, se fazem necessários à composição de novas narrativas.

Ato III - Compreensão, Resposta e Culpabilidade

Outro aspecto dramático das respostas à epidemias é o desejo de assinalar a culpabilidade. De judeus na idade média (Jones, 2020), passando pela feitiçaria africana que teria ensejado o HIV (Rodlach, 2006), e chegando ao caso dos comerciantes de carne dos mercados chineses de Wuhan (Horton, 2020), alguém sempre tem que ser o culpado. Em geral, discursos de culpa exploram lacunas e divisões sociais que se relacionam a motivos religiosos, de raça, etnia, classe social ou de identidade de gênero (Jones, 2020). Surtos epidêmicos, ao mesmo tempo em que trazem implicações sanitárias severas, também pressionam estruturas sociais como um todo, e levam populações inteiras a revelar o que de fato lhes importa, e quais os seus reais valores e interesses (Rosenberg, 1989).

Notícias sobre essa guerra pandêmica e seus efeitos, mostram que a compaixão humana em forma de atitude encontra-se em estado torpe (Sontag, 2003). Pessoas estão perdendo a capacidade de reagir emocionalmente a fenômenos outrora considerados graves e assustadores, de modo que todas as mortes em decorrência de Covid-19, milhares cotidianamente (apenas no Brasil), incorporam-se às cortinas escuras da abrupta e indesejada “nova normalidade”. O entorpecimento de uma civilização, no que tange aos seus mortos em virtude de uma peste, é ilustrado por Camus (1952) no seguinte período narrativo:

Decidiu-se, em primeiro lugar, fazer os enterros à noite, o que logo dispensou certos cuidados. Puderam amontoar-se os corpos cada vez mais numerosos nas ambulâncias. . . . Apressadamente, os corpos eram lançados nas fossas. Mal tinham acabado de cair e já as pás de cal se abatiam sobre os rostos, e a terra os cobria de modo anônimo, nas covas que se abriam cada vez mais profundas. . . . então, foi preciso utilizar o antigo forno de incineração que se encontrava a leste da cidade, fora das portas. . . . Para esse fim, arrumou-se o interior dos veículos retirando-se os assentos e desviou-se a linha para o forno, que se tornou, assim, uma estação final. (pp. 123-124)

O terceiro ato da vivência da experiência de uma pandemia, argumenta Rosenberg (1989), relaciona-se a resposta e a ação coletiva de combate ao patógeno. Uma vez reconhecida a ameaça, passa-se então à pressão popular para a tomada de ações resolutivas que, tal como comportamentos ritualísticos, desempenham um papel de prevenção pragmática e simbólica. Emerge-se então toda uma sorte de medidas e recomendações de comportamento, como a instituição de distanciamento social e quarentenas, o uso obrigatório de máscaras, a adoção de dias de jejum e oração, e o consumo de medicamentos sem eficácia comprovada. No fim das contas, tais políticas e condutas de controle social frente à pandemia passam a operar como critérios a partir dos quais a sociedade julgará lideranças políticas, profissionais e religiosas em relação à sua maior ou menor capacidade de lidar com a contingência pandêmica (Rosenberg, 1989).

A adoção, por parte da administração pública de medidas de controle em saúde pública reflete, inevitavelmente, componentes culturais de uma sociedade (Prata, 1992). E nos dias de hoje, um sanitarismo eugênico atinge em cheio os mais vulneráveis, onde os mais pobres, junto com os socialmente vulneráveis são desproporcionalmente rotulados como as maiores vítimas da doença, e tornam-se pois, aqueles que devem ser “limpos, vacinados e distanciados” da população em geral (Melara, 2019). No cenário pandêmico do Covid-19, ocupam essas vagas os idosos (Cueto, 2020), desempregados, moradores de rua (Bastos, Silva, Silva, Bastos, & Cavalcanti, 2020), profissionais da saúde (Schmidt, Crepaldi, Bolze, Neiva-Silva, & Demenech, 2020), pessoas de ascendência oriental (Budhwani & Sun, 2020), dentre outros grupos.

O acima disposto compele-nos a refletir se a adoção de medidas de contenção como o distanciamento social e o isolamento não ocasionam, por si mesmas, vulnerabilidades diversas. Não deixam de manifestar, de toda forma, uma narrativa governamental ou institucional, seja ela em favor da morte de umas “poucas pessoas”¹³ em

¹³ Refere-se a fala do presidente da república Jair Bolsonaro, no dia 27/03/2020, quando em entrevista ao apresentado José Luiz Datena. Disponível em <https://exame.com/brasil/infelizmente-algumas-mortes-terao-paciencia-diz->

face da manutenção da economia, ou em favor do “fique em casa” e abra mão da sua renda e sustento por uns “poucos dias”¹⁴.

Narrativas em forma de políticas e diretrizes normativas (às vezes antagônicas), tanto vulneram como agridem e violentam uma grande parte da população afetada. Assim o fazem principalmente em virtude da existência de lacunas existenciais entre aqueles que traçam as estratégias e políticas de enfrentamento e aqueles à elas submetidos (Sontag, 2003).

Recentemente, uma segunda mudança no comando do Ministério da Saúde (que até o momento permanece sem nome oficial na pasta) resultou na mudança da forma de contabilizar as vítimas na pandemia de Covid-19 no Brasil. Tal mudança se deu, segundo alguns instrumentos de comunicação, para reduzir para abaixo de mil as mortes diárias no cenário nacional e dar a impressão de que a doença já estaria sob controle (Estadão Conteúdo, 2020). Antes ainda, o conflito narrativo entre o Presidente da República, ministros e burocracias, levava à demissão dos dois últimos chefes da pasta da saúde.

Ainda em relação às políticas de enfrentamento da pandemia, o Governador de São Paulo, defensor de um isolamento social mais amplo, tem feito críticas contundentes à postura do executivo nacional no enfrentamento da crise.

Será que todos eles estão errados? Será que a ciência mundial está errada? Será que ministro e secretários de 56 países do mundo estão todos errados? Será que um único presidente no mundo é o certo? É quem tem o poder, ciência e conhecimento para discordar do mundo que quer proteger vidas e salvar pessoas? (Fala do Governador João Dória em entrevista coletiva de 22/04/2020). (Pereira, 2020, p. 1)

bolsonaro-sobre-covid-19/. Hoje, em 20/06/2020 é de conhecimento público que o número de mortos passa de 44.000 e o de infectados, supera 1 milhão.

¹⁴ Reportagem publicada pela BBC NEWS - BRASIL retrata, a partir das palavras de Edson, um comerciante que chegou perto da morte em virtude de Covid-19, um ponto de vista a favor da reabertura do comércio em meio a pandemia. A reportagem na íntegra está disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52984385>.

Fato é que por detrás de estratégias de combate à epidemias há, de um modo geral, componentes políticos e interesses subjacentes. Tais estratégias a respeito das condições a serem observadas no contexto epidêmico dependem ao menos de dois fatores: confiabilidade e engajamento público (Rego et al., 2020). Para tal, demanda-se, sobretudo, cuidado redobrado na divulgação e atualização de dados e notícias sobre o então cenário pandêmico, pois na ciência as verdades são sempre transitórias (Rego et al., 2020). Diante de informações ponderadas e confiáveis, uma tarefa hermenêutica de formação de novos significados tende a se sustentar (Rillo, 2008; Regan, 2012; Araújo et al., 2012). Sem isso, o ciclo hermenêutico não se fecha, e falsos preconceitos podem emergir e formar mentalidades estigmatizantes e fragilizantes, produzindo vulnerabilidades (Gadamer, 1997).

Sem confiabilidade não há que se falar em engajamento público no combate a uma pandemia, e nesse sentido a mudança e o embate entre narrativas das autoridades governamentais e sanitárias pode fragilizar sua legitimidade social (Rego et al., 2020). O resultado pode ser a fragilização de pessoas que, ao assistirem essas narrativas antagônicas difundidas na mídia, acabam por optar por caminhos menos claros e seguros. Posturas paternalistas parecem, no atual cenário pandêmico, impulsionar ações sanitárias que dizem respeito ao controle da epidemia (Cardoso, Knoerr, & Afonso, 2020).

O dever de proceder de acordo com informações embasadas, sem alarmismos ou abrandismos desnecessários, é inerente a todos e baseia-se em uma atitude ética de respeito ao outro (Ayres, 2007). A partir da condição de acesso à boa informação, este outro estará apto a tomar decisões de acordo com a realidade que se apresente diante dele (Gadamer, 1997), o que no contexto de uma epidemia pode fazer a diferença entre a vida e a morte. Além disso, notícias alarmistas que fogem à realidade podem ensejar quadros de ansiedade, medo, culpa, além de motivar comportamentos pragmáticos que podem, inclusive, resultar no afastamento desnecessário diante de pessoas que precisam da ajuda alheia para sobreviver. Por outro lado, abrandismos irresponsáveis podem fazer com que

peessoas se exponham a perigos desnecessários, o que pode levar ao contágio e à morte.

Confiança é a relação que se desenvolve entre dois atores (Rego et al., 2020), além disso, o direito a ser bem informado é um valor fundamental e relaciona-se ao princípio constitucional da Dignidade da Pessoa Humana (Moreira & Medeiros, 2016). Se medidas e ações de enfrentamento à pandemia dependem do engajamento comunitário, então o dever de emitir narrativas ponderadas está diretamente relacionado à nossa capacidade de sobrevivência a essa crise de saúde. Informações adequadas não deixam de ser, segundo Gadamer (1997), diálogos de abertura que complementam a mente humana, em um ciclo infinito de formação de novas compreensões que se dão, a partir da fusão de novos e distintos horizontes.

Inevitavelmente, em um último ato, o cenário epidêmico vai se encerrando, não com um estrondo, mas em silêncio e com discrição (Rosenberg, 1989). Indivíduos mais suscetíveis sofrem, morrem ou se recuperam e a curva de contágio finamente é achatada e declina. Os que sobrevivem atravessam o período como podem e, nesse sentido, os mais vulneráveis sofrem, adoecem e perdem mais, tanto em termos econômicos como também humanos (Jones, 2020). Aliás, bem antes do final, a tragédia já parece estar sendo anunciada: no dia em que o Brasil completara 1 milhão de infectados, a Secretaria Especial de Comunicação Social (Secom) emitia um comunicado onde classificava como “exemplar” a reação do governo frente à pandemia¹⁵.

O adjetivo consta em uma publicação feita pela pasta, comandada agora pelo novo ministro das Comunicação, Fábio Faria, no Twitter, na tarde desta sexta-feira (19). “O Governo do Presidente Jair Bolsonaro sempre teve na defesa da vida sua maior causa: da vida do nascituro à reação exemplar à pandemia, passando pelo combate ao crime e a diversas doenças”, escreveu a Secom. (Kneipp, 2020, p. 1)

¹⁵ A matéria na íntegra pode ser conferida em <https://br.noticias.yahoo.com/com-1-milhao-de-casos-de-covid-19-brasil-teve-reacao-exemplar-a-pandemia-diz-secom-194656948.html>

No âmbito de tais desencontro das narrativas em torno da pandemia de Covid-19, o número de mortos tende a impressionar, mas são as faces dos mortos não velados e que foram enterrados em sepulturas coletivas, que causam o maior sofrimento para os parentes e amigos que ficam (Hott, 2020). Esses sim, vulneram e fragilizam, mais do que a perda de um emprego e um comércio fechado. Discursos que contemplam os mortos como “perdas naturais” ou “necessárias” ofendem os mortos e fragilizados, e expõem as mais pavorosas linhas da perversidade humana (Oliveira et al., 2020).

Considerações Finais

Ao voltar-se os olhos para os dias de hoje, não há como não se sentir invadido pelas imagens dos impactos da pandemia de Covid-19, que são propagadas cotidianamente por emissoras de televisão, jornais digitais e impressos, bem como as novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) (Oliveira et al., 2020) e mídias sociais onde, todos os atores envolvidos travam, incessantemente, uma batalha discursiva em torno a interesses dos mais diversos.

Parecem pois, tempos onde a sociedade e a vida humana se transformam em espetáculo, onde afasta-se o real e faz-se emergir representações midiáticas que constroem o imaginariamente irreal (Deborg, 2000). Uma comunicação social mais cidadã é, em virtude disso, urgentemente demandada (Sodré, 2014), tanto dos atores políticos que rondam o cenário pandêmico, das mídias tradicionais que oferecem cobertura e dos produtores de conteúdo das redes sociais.

Nesse particular contexto, estabelece-se então, as condições ideais para a geração de narrativas antagônicas, muitas vezes pouco voltadas à uma ética do comum proveito, e voltadas à quebra de uma sensibilidade humana, embasada em interesses, por vezes, escusos ou pessoais. Nesse sentido, Traquina (2005) identifica esse conflito de narrativas como de ordem física ou simbólica. A narrativa jornalística por exemplo, têm, por categoria estruturante, o próprio conflito, até porque esta é em essência, amparada e condicionada à livre concorrência (Bourdieu, 1997).

Narrativas jornalísticas surgem, normalmente, para enfatizar conflitos entre condutas, normas sociais e valores de uma sociedade. Requerem, de sua audiência, uma tarefa interpretativa, e essa, se dará através da linguagem (Gadamer, 1997), e nesse sentido, vieses interpretativos podem vir a tona e falsos preconceitos podem ser construídos. Esses, por sua vez, podem gerar novas narrativas que irão estereotipar e atribuir falsos valores à grupos e pessoas, que não são, nem de longe, representativos de qualquer realidade.

Tais pré-conceitos, uma vez incorporados à mentalidade e às atitudes humanas, vulnerabilizam e fragilizam seus alvos ao ponto em que ferem sua dignidade a partir da condição de estigma e da discriminação. Eis a relevância da tarefa hermenêutica diante das disputas narrativas e de seu potencial para vulnerabilização: interpretar essas disputas narrativas e mostrar o conflito de interesses subjacentes, bem como as consequências na formação de mentalidades preconceituosas que estigmatizam, fragilizam e vulnerabilizam.

É quase certo que ao final, também se poderá vislumbrar um epílogo, onde o findar do fenômeno pandêmico possibilitará um implícito julgamento moral (Rosenberg, 1989). Daí, questionar-se-á: como a comunidade e seus membros lidaram com os desafios dos tempos pandêmicos? Quais os impactos sofridos, e deles, quais ocasionaram maiores sofrimentos e vulnerabilidades? Quais lições foram aprendidas?

Por fim, poderá ser possível apontar culpados, que não se identificarão de pronto, pois o modo negacionista de atuar frente a tarefa informativa e no serviço público se tornara uma opção plausível (Rosenberg, 1989; Jones, 2020).

Essa agenda moral implícita, dos tempos pós-pandemia, possibilita, frequentemente, reflexões sobre uma preocupação mais consciente e pragmática com a evolução, tanto das políticas de saúde pública, quanto das atitudes societárias perante o desafio pandêmico (Williges, 2020). De toda forma, cenários epidêmicos sempre irão prover ocasião e materiais para um retrospectivo julgamento moral onde, a principal questão é se as mortes foram, ou não, em vão.

Referências

- Araújo, J. L., Paz, E. P. A., & Moreira, T. M. M. (2012). Hermenêutica e saúde: Reflexões sobre o pensamento de Hans-Georg Gadamer. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 46(1), 200-207.
- Ayres, J. R. C. M. (2007). Uma concepção hermenêutica de saúde. *Physis*, Rio de Janeiro, 17(1), 43-62.
- Barros, L. (2020, 20 de maio). De “não é isso tudo” à “tubaína”: veja falas de Bolsonaro sobre Covid-19. *Portal Ig. Ig - Último Segundo*. Disponível em <https://ultimosegundo.ig.com.br/politica/2020-05-20/de-nao-e-isso-tudo-a-tubaina-veja-falas-de-bolsonaro-sobre-covid-19.html>.
- Bastos, M. A. D. P. C., Silva, R. F., Silva, E. A., Bastos, N. D. C. C., & Cavalcanti, A. C. T. (2020). O estado de exceção nas favelas: Perspectivas biopolíticas a partir da pandemia do covid-19. *Revista Augustus*, 25(51), 113-129.
- Bourdieu, P. (1997). *Sobre a televisão*. Oeiras, Portugal: Celta Editora.
- Budhwani, H., & Sun, R. (2020). Creating COVID-19 stigma by referencing the novel coronavirus as the "Chinese virus" on Twitter: Quantitative analysis of social media data. *Journal of Medical Internet Research*, 22(5), e19301. doi: <https://doi.org/10.2196/19301>.
- Camus, A. (1952). *The plague* (S. Gilbert, Trad.). New York: Alfred A. Knopf.
- Cardoso, H., Knoerr, F., & Afonso, T. (2020). Prática sustentável na APS-Educação e paternalismo libertário em tema de saúde pública. *Relações Internacionais no Mundo*, 2(27).
- Corrigan, P. W., & Watson, A. C. (2002). Understanding the impact of stigma on people with mental illness. *World psychiatry: Official Journal of the World Psychiatric Association (WPA)*, 1(1), 16-20.
- Cueto, M. (2020). O Covid-19 e as epidemias da Globalização. *Arca Fiocruz*. 4 p. Disponível em <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/40654>.
- Deborg, G. *Sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

- Deluque, R., Jr., & Costa, M. L. (2020). Mídia, preconceito e adoecimento mental: Contribuições da hermenêutica gadameriana - Um ensaio a partir da obra “Verdade e Método” de Hans-Georg Gadamer. *Revista Comunicação, Cultura e Sociedade*, 10(2), 051-078.
- De Mario, G. C., & Barbarini, A. T. D. (2020). A perversão da agenda da saúde pública brasileira: Da saúde como direito universal à cobertura universal em saúde. *Revista Estado y Políticas Públicas*, 14, 69-91.
- Depoux, A., Martin, S., Karafillakis, M., Preet, R., Wilder-Smith, A., & Larson, H. (2020, abril). The pandemic of social media panic travels faster than the COVID-19 outbreak. *Journal of Travel Medicine*, 27(3), taaa031.
- Estadão Conteúdo. (2020). Governo esconde dados de Covid e que recontar números. *Estadão. Geral*. Disponível em https://correo.rac.com.br/_conteudo/2020/06/agencias/948500-governo-esconde-dados-de-covid-e-quer-recontar-mortes.html.
- Ferraretto, L. A., & Morgado, F. (2020). *COVID-19 e comunicação: Um guia prático para enfrentar a crise*. Disponível em http://grupomontevideo.org/sitio/wp-content/uploads/2020/04/ner_covid-19_e_comunicacao.pdf.
- Ferraz, C. A. (2020a). Por que as pessoas seguem se submetendo à estupidez do isolamento? *Jornal da Cidade On Line*. Opinião. Disponível em <https://www.jornaldacidadeonline.com.br/noticias/21245/por-que-as-pessoas-seguem-se-submetendo-a-estupidez-do-isolamento>.
- Ferraz, C. A. (2020b). Como “ciência” se tornou outro mantra no discurso da esquerda. *Jornal da Cidade On Line*. Opinião. Disponível em <https://www.jornaldacidadeonline.com.br/noticias/21144/como-ciencia-se-tornou-outro-mantra-no-discurso-da-esquerda>.
- G1. (2020) Autoridades do RJ estudam critérios para escolher quais doentes terão direito a UTI. *Jornal Nacional*. G1 - Rio de Janeiro. Disponível em <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/05/01/autoridades-do-rj-estudam-criterios-para-escolher-quais-doentes-terao-direito-a-uti.ghtml>.

- Gadamer, H.-G. (1997). *Verdade e método* (F. P. Meurer, Trad.). 3a ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- George, T. (2020). Hermeneutic responsibility: Vattimo, Gadamer, and the impetus of interpretive engagement. *Duquesne Studies in Phenomenology*, 1(1). Disponível em <https://dsc.duq.edu/dsp/vol1/iss1/4/>.
- Gomes, B. (2020, 18 de abril). Maia sofre maior ataque do ano nas redes sociais. *Portal Terra*. Política. Disponível em <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/politica/maia-sofre-maior-ataque-do-ano-nas-redes-sociais,257e1e-215d933570a83c229c32b93013xvvgczdc.html>.
- Grabois, V. (2020). Como reduzir o risco de contágio e morte dos profissionais de saúde. *Arca Fiocruz*. Disponível em <https://agencia.fiocruz.br/print/12425>.
- Habermas, J. (1970). A review of Gadamer's truth and method. In J. Habermas, *Zur Logik der sozialwissenschaften* (pp. 251-290), Berlim, Alemanha: Suhrkamp Verla.
- Horton, R. (2020). *The COVID-19 catastrophe: What's gone wrong and how to stop it happening again*. Hoboken, Nova Jersey, EUA: John Wiley & Sons.
- Hott, M. C. M. (2020). COVID-19: Complicando o rito da morte e o luto. *InterAmerican Journal of Medicine and Health*, 3.
- Jones, D. S. (2020). History in a crisis - Lessons for Covid-19. *New England Journal of Medicine*, 382(18), 1681-1683.
- Karol, E., & da Silva, C. A. (2020). Da geografia da população à necropolítica demográfica: Presentificação e disputas de sentido em tempos de coronavírus. *Revista Tamoios*, 16(1).
- King, J., Leow, F., Carbakarpa, S., & Ng, C. H. (2020). Addressing international student mental health during COVID-19: An imperative overdue. *Australasian Psychiatry*. doi: <https://doi.org/10.1177/1039856220926934>.
- Kneipp, J. C. (2020). Com 1 milhão de casos de Covid-19, Brasil teve "reação exemplar à pandemia", diz Secom. *Yahoo Notícias*. Portal Yahoo. Disponível em <https://br.noticias.yahoo.com/com-1-milhao-de-casos-de-covid-19-brasil-teve-reacao-exemplar-a-pandemia-diz-secom-194656948.html>.

- Lee, A. M., Wong, J. G., McAlonan, G. M., Cheung, V., Cheung, C., Sham, P. C., . . . Chua, S. E. (2007). Stress and psychological distress among SARS survivors 1 year after the outbreak. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 52(4), 233-240.
- Li, W., Yang, Y., Ng, C. H., Zhang, L., Zhang, Q., Cheung, T., & Xiang, Y.-T. (2020). Global imperative to combat stigma associated with the coronavirus disease 2019 pandemic. *Psychological Medicine*, 1-2. doi: <https://doi.org/10.1017/S0033291720001993>.
- Lima, D. S., Leite Filho, J. A. D., Gurgel, M. V. S. A., Aguiar Neto, A. F., Costa, E. D. F. M., Maia Filho, F. X. F., . . . Ribeiro, M. A. F. R., Jr. (2020). Recomendações para cirurgia de emergência durante a pandemia do COVID-19. *Journal of Health & Biological Sciences*, 8(1), 1-3.
- Macedo, Y. M., Ornellas, J. L., & Bomfim, H. F. (2020). COVID-19 no Brasil: O que se espera para população subalternizada? *Revisita Encantar-Educação, Cultura e Sociedade*, 2, 01-10.
- Martins, E. C. D., Cruz, E. P., & Santos, S. F. (2020). Imaginações multiespécies sobre o novo coronavírus. *Revista Estudos Libertários*, 2(3), 102-114.
- Melara, M. (2019). *Sanitarista e seu duplo: Cartografia da crueldade* (Trabalho de Conclusão da Residência, Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, PR).
- Moreira, R. P., & Medeiros, J. S. (2016). Direito ao esquecimento: Entre a sociedade da informação e a civilização do espetáculo. *Revista de Direito Privado*, 70, 71-98.
- Oliveira, R. (2020). Médica goiana escreve carta em redes sociais com apelo sobre a Covid-19: 'Evolui agressivamente'. *G1*. Goiás. Disponível em <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2020/06/18/medica-goiana-escreve-carta-em-redes-sociais-com-apelo-sobre-a-covid-19.ghtml>.
- Oliveira, A. E., Siqueira, C. E., Antunes, M. N., & Primo, P. P. B. (2020). A pandemia de COVID-19 diante da dor de todos nós: notas para intrusão de uma comunicação social e suas interfaces com a saúde mais cidadã. *Osíris - Observatório do Risco*. 5 p.
- Peck, B., & Mummery, J. (2017). Hermeneutic constructivism: An ontology for qualitative research. *Qualita-*

- tive Health Research*, 28(3), 389-407. doi: <https://doi.org/10.1177/1049732317706931>.
- Pereira, D. (2020, 18 de abril). O ataque da “seita” bolsonarista a Rodrigo Maia. *Revista Veja On Line*. Política. Disponível em <https://veja.abril.com.br/politica/o-ataque-da-seita-bolsonarista/>.
- Prata, P. R. (1992). The epidemiologic transition in Brazil. *CADERNOS de Saúde Pública*, 8(2), 168-175.
- Ramos, G. (2003). *Vidas secas*. Rio de Janeiro: Record.
- Regan P. (2012). Hans-Georg Gadamer’s philosophical hermeneutics: Concepts of reading, understanding and interpretation. *META: Research in Hermeneutics, Phenomenology, and Practical Philosophy*, 4(2), 286-303.
- Rego, S. et al. (2020). Existe o dever de falar a verdade no contexto da Covid- 19? *Arca Fiocruz*. 2 p. Disponível em <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/40982>.
- Rillo, A. G. (2008). Aproximación ontológica al sentido originario de la salud desde la hermenéutica filosófica. *Humanidades Médicas*, 8(1). Disponível em <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v8n1/hmc020108.pdf>.
- Rodlach, A. (2006). *Witches, westerners, and HIV: AIDS and cultures of blame in Africa Walnut Creek*. California: Left Coast Press.
- Rodrigues, J. N., & Azevedo, D. A. D. (2020). Pandemia do coronavírus e (des)coordenação federativa: Evidências de um conflito político-territorial. *Espaço e Economia. Revista Brasileira de Geografia Econômica*, IX(18), 1-11.
- Rosenberg, C. E. (1989). What is an epidemic? AIDS in historical perspective. *Daedalus*, 1-17.
- Sakamoto, L. (2020). Bolsonaro volta a dizer que morrer é normal no dia em que óbito é recorde. *Uol Notícias*. Coluna Leonardo Sakamoto. Disponível em <https://noticias.uol.com.br/colunas/leonardo-sakamoto/2020/06/02/bolsonaro-volta-a-dizer-que-morrer-e-normal-no-dia-que-obitos-batem-recorde.htm>.
- Schmidt, B., Crepaldi, M. A., Bolze, S. D. A., Neiva-Silva, L., & Demenech, L. M. (2020). Impactos na saúde mental e in-

- tervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37, e200063.
- Shapcott, R. (1994). Conversation and coexistence: Gadamer and the Interpretation of international society. *Millennium-Journal of International Studies*, 23, 57-83. doi: <https://doi.org/10.1177/03058298940230010501>.
- Silva, R. L. D., Nichel, A., Martins, A. C. L., & Borchardt, C. K. (2011). Discursos de ódio em redes sociais: Jurisprudência brasileira. *Revista direito GV*, 7(2), 445-468.
- Sodré, M. (2014). *A ciência comum: Notas para o método comunicacional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sontag, S. (2003). *Diante da dor dos outros*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Spence, D. (2016). Supervising for robust hermeneutic phenomenology: Reflexive engagement within horizons of understanding. *Qualitative Health Research*, 10, 971-980.
- Stein, R. (2020). Exercício físico em pacientes cardiopatas e na população em tempos de coronavírus. *Arquivos Brasileiros de Cardiologia*, 114(5), 827-828.
- Szklo, A. S. (2020). Associação entre fumar e progressão para complicações respiratórias graves em pacientes com Covid-19. *Revista Brasileira de Cancerologia*, 66(2), e-03974.
- Thuler, L. C. S., & Melo, A. C. (2020). Sars-CoV-2/Covid-19 em pacientes com câncer. *Revista Brasileira de Cancerologia*, 66(2), e-00970.
- Tranier, J., Bazán, S., Porta, L. G., & Di Franco, M. G. (2020). Concatenaciones fronterizas: Pedagogías, oportunidades, mundos sensibles y COVID-19. *Praxis Educativa*, 24(2), 1-18.
- Traquina, N. (2005). *Teorias do jornalismo* (Vol. II. A tribo jornalística – uma comunidade interpretativa transnacional). Florianópolis: Insular. 216p.
- Trindade, L. V. P. (2020). Mídias sociais e a naturalização de discursos racistas no Brasil. In Silva, T. (Org.), *Comunidades, algoritmos e ativismos digitais: Olhares afrodiaspóricos* (pp. 27-42). São Paulo: LiteraRUA.

- Velásquez, N., Leahy, R., Restrepo, N. J., Lupu, Y., Sear, R., Gabriel, N., ... & Johnson, N. F. (2020). Hate multiverse spreads malicious COVID-19 content online beyond individual platform control. *arXiv preprint arXiv:2004.00673*.
- Waldron, J. (2010). Dignity and defamation: The visibility of hate. *Harvard Law Review*, 123(1596), 1597-1657.
- Williges, F. (2020). As lições emocionais da COVID-19. *Estado da Arte*. Disponível em <https://estadodaarte.estadao.com.br/licoes-emocionais-covid-19/>.
- Zheng, Y., Goh, E., & Wen, J. (2020). The effects of misleading media reports about COVID-19 on Chinese tourists' mental health: A perspective article. *Anatolia*, 31(2), 337-340. doi: <https://doi.org/10.1080/13032917.2020.1747208>.
- Zucco, L., Levy, N., Ketchandji, D., Aziz, M., & Ramachandran, S. K. (2020). Considerações perioperatórias para o novo coronavírus 2019 (COVID-19). *Anesthesia Patient Safety Foundation* (APSF). Disponível em <https://www.apsf.org/pt-br/news-updates/consideracoes-perioperatorias-para-o-novo-coronavirus-2019-covid-19/>.

A Importância do Reconhecimento da Vulnerabilidade Social na Família Multiespécie Composta por Humanos e Cães

Heloisa Bruna Grubits

Gabriela Thaís Costa Melo

Francisco Justiniano Velasco Arellanes

Para que se entenda e se reconheça a relação entre seres humanos e cães é fundamental o conhecimento sobre as características sociocognitivas dos cães, seu histórico de domesticação e sua evolução que os tornaram compatíveis com o ambiente social de humanos ao desenvolverem a capacidade de relacionar-se, comunicar-se e cooperar de forma tão sofisticada entre as duas espécies.

O cão foi o primeiro animal a ser domesticado pelo ser humano de que se tem evidência até então, sendo estimado que isso ocorreu por volta de 35.000 a.C. durante o período paleolítico, atestado pelo fóssil mais antigo de cão encontrado que possui 31.700 anos. Essa domesticação inicial, que foi provavelmente não-intencional, é denominada de protodomesticação. A domesticação real teve seu início no período de 14.000 anos a.C. (Albuquerque & Savalli, 2017).

Os cães são considerados animais demasiadamente sociais, conseguindo se manter em contato diário com outras espécies, inclusive com o ser humano, mesmo que suas filogenias se encontrem distantes. E, por compartilhar o mesmo espaço que o ser humano ao longo de sua evolução, pode ter propiciado a comunicação interespecífica, pois o processo de domesticação e a convivência intensiva com os seres humanos pode ter facilitado o desenvolvimento de habilidades sociocognitivas que proporcionam a interação dos cães com os seres humanos (Albuquerque & Savalli, 2017).

As habilidades sociocognitivas dos cães favoreceram o desenvolvimento de atividades de cooperatividade com o ser humano, estreitando mais ainda essa relação, principalmente por conta de suas capacidades comunicativas. Ao longo daquele período de adaptação mútua, os cães foram demonstrando e aprimorando um repertório de sinais visuais e sonoros para a comunicação com os seres humanos, assim como também, criaram a tendência de seguir o olhar das pessoas e a se comunicarem com seu próprio olhar, além da capacidade de percepção da expressão facial humana (Savalli, 2017; Caeiro & Guo, 2017).

Caeiro e Guo (2017), trazem apontamentos sobre uma representação de convergência cognitiva evolutiva por conta da capacidade do cão doméstico (*canis familiaris*), de ler os sinais de comunicação do ser humano, onde duas espécies de grupos filogenéticos completamente diferentes, compartilhando de um mesmo ambiente, desenvolveram habilidades cognitivas semelhantes resultantes de sua adaptação a esse meio vivenciado em conjunto. Ao longo de uma história bem-sucedida de convivência com o ser humano, o cão passou por pressões evolutivas no decorrer de sua domesticação que certamente ocasionaram um repertório comunicativo ideal para sua permanência no ambiente social do ser humano (Caeiro & Guo, 2017).

Alguns cientistas, observando os comportamentos do lobo cinza atual (*canis lupus*), deduzem que o cão doméstico e esta espécie possuem uma ancestralidade em comum. Os lobos cinzas vivem em grupos com um sistema de hierarquia entre eles, onde o lobo progenitor é o líder do grupo, caçam de maneira cooperativa, o que exige uma comunicação complexa, e podem se adaptar a diversas condições de ambiente. Possivelmente, foi esse repertório comportamental que possibilitou a aproximação com os seres humanos favorecendo a domesticação e promovendo uma modificação fisiológica e comportamental durante gerações (Albuquerque & Savalli, 2017).

As autoras apontam, ainda, que existiram diversas condições ambientais que podem ter favorecido o início da interação do lobo com o ser humano. Os seres humanos forneciam aos antigos canídeos alimento fácil, como restos de comida e dejetos fecais, gerando

um consenso entre os estudiosos, de que os mais mansos teriam se aproximado dos humanos e foram sendo tolerados por eles, já que apresentaram uma função higiênica do ambiente por consumirem o lixo biológico. E então, em uma convivência que foi se tornando cooperativa, o ancestral do cão retribuía com proteção aos humanos e parceria em busca de novos recursos para sobrevivência, auxiliados pelos seus dotes de audição e faro aguçados.

Além disso, ao fazer parte da comunidade social humana, o cão passou a ser treinado para exercer atividades que poderiam ser realizadas por humanos, potencializando os resultados dessas tarefas. Assim, os cruzamentos dos cães para atingir determinadas características para o exercício de funções específicas, foram identificados como um dos caminhos para a manipulação genética que resultou nas raças de cães que temos hoje (Lopes & Silva, 2012).

Nas regiões mais frias do hemisfério norte, os cães foram treinados e selecionados para trabalho e transporte. Já no campo da saúde, também são utilizados como aliados na reabilitação de pacientes estando presentes em ambientes hospitalares, em instituições asilares e terapias ocupacionais podendo, inclusive, serem treinados para acompanhar pessoas com necessidades especiais. Em aeroportos, os cães são treinados para sentir o odor de substâncias ilegais nas bagagens de passageiros. Com essa capacidade de farejar aliada à uma audição aguçada, os cães integram e são muito importantes em equipes de busca e salvamento de pessoas. Na zona rural, são treinados para manejo e deslocamento (pastoreio), de animais de criação, podendo conduzir, agrupar ou separar e até mesmo protegê-los de animais selvagens (Lopes & Silva, 2012).

Cães e os seres humanos têm mecanismos cerebrais semelhantes para processar o significado social do som (Faragó et al., 2014). A partir de uma revisão bibliográfica, Rault Van Den Munkhof, & Buisman-Pijlman (2017) apontam que a interação espontânea entre cães e humanos aumenta os níveis de ocitocina nos cães e que estes níveis são potencializados quando a essa interação é mutuamente prazerosa.

A comunicação estabelecida com humanos desempenha uma função fundamental na aprendizagem dos cães (Mills, 2005). Emo-

ções básicas experimentadas por humanos que também são vivenciadas pelos cães contribuem de forma efetiva para a aprendizagem canina possibilitando a adaptação dos cães ao nosso meio (Bradshaw, 2011).

A percepção sensorial estabelecida entre humanos e animais não-humanos promove a aprendizagem e estimula a conexão de ambos. Essa percepção sensorial é um instrumento valioso tanto para promover a aquisição de aprendizagem quanto para fortalecer o vínculo entre ambos (Faraco, 2008a).

Topál, Gergely, Erdőhegyi, Csibra e Miklósi (2009) indicam que evidências experimentais demonstram paralelos comportamentais entre cães e humanos que indicam que o conjunto de comportamentos dos cães o torna adaptável ao ambiente social humano.

Segundo Faraco (2008a), a relação interespecífica é uma relação dinâmica, beneficia o entrosamento entre humanos e não-humanos e é permeada por comportamentos fundamentais para a melhora da saúde e aumento do bem-estar. Essa relação há muito tempo acompanha a nossa civilização e apresenta muitos benefícios, porém só foi reconhecida como assunto acadêmico nas décadas de 1970-1980.

Nessas décadas apareceram as primeiras sociedades científicas que estudaram temas relacionados à família multiespécie, à sociedade e os animais, ao luto, às ligações entre animais e crianças, animais e idosos e animais empregados no restabelecimento ou manutenção da saúde (pacientes cardíacos, portadores de sofrimento mental, traumas físicos e mentais). Além desses, outros temas como o ciclo da violência, a zoofilia, a cognição, a comunicação, a adaptação entre espécies, a motivação humana e o treinamento canino também tiveram atenção especial da comunidade acadêmica (Faraco, 2008a).

Os cães convivem com o homem participando da sua intimidade com status de amigo. A relação de ambos não se atém somente à busca de alimento e o relacionamento não ocorre somente por meio de condicionamento e instrumentalização. O cão cria métodos de comunicação complexos que parecem ter o mesmo sentido para humano e cão, e esta convivência permite a aquisição de sinais in-

terespecíficos que não são estabelecidos pelo homem (Montagner, 2002).

Atualmente, o avanço científico relacionado ao entendimento sobre o comportamento canino e as relações interespecíficas contribuem significativamente para o desenvolvimento de relações saudáveis reconhecendo comportamentos intencionais e estados afetivos.

Por outro lado, a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013), assinala que 44,3% dos lares do país têm ao menos um cachorro (28,9 milhões de unidades domiciliares). A Região Sul apresentou a maior proporção (58,6%), e a Região Nordeste, a menor (36,4%). Na área rural, a proporção de domicílios com algum cachorro (65,0%), era superior à observada na área urbana (41,0%). A estimativa do IBGE aponta, ainda, que a população de cachorros em casas brasileiras é de 52,2 milhões, uma média de 1,8 indivíduos por domicílio, revelando que o número de cães é maior que o de crianças (em 2013, havia 44,9 milhões de crianças de até 14 anos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios [PNAD]) nos lares brasileiros.

No campo econômico, segundo a Associação Brasileira da Indústria de Produtos para Animais de Estimação (Abinpet), em 2018 a população de animais no Brasil era de 139,3 milhões, sendo 54,2 milhões de cães, que foi o resultado de um crescimento acumulado entre 2013 e 2018 de 3,8%. Esse crescimento influenciou um faturamento no mercado pet brasileiro que alcançou a cifra de R\$20,3 bilhões (73,9% alimentação, 17,7% cuidados veterinários, 8,4% cuidados estéticos e acessórios) assumindo a 2ª posição no mundo (5,2%), atrás apenas dos Estados Unidos (40,2%) (ABINPET, 2019).

Existe um grande reconhecimento das relações afetivas entre cães e humanos em famílias com poder aquisitivo alto fomentada pela indústria “PET”, que não deixam de apresentar problemas tais como o antropomorfismo ou humanização exacerbada, porém nas populações de baixa renda e em situação de vulnerabilidade social, a validação das relações afetivas está mesclada a condições precárias de acesso básico à saúde e manutenção da vida, tanto para animais humanos quanto para os não-humanos, já que estes convivem e dividem os mesmos espaços.

Segundo o Dicionário de Psicologia Dorsch (55), o antropomorfismo, “na Psicologia animal, a interpretação dos modos de comportamento observado nos animais em analogia com as vivências humanas”.

Tatibana e Costa-Val (2009), apontam que o antropomorfismo exagerado é nocivo para os relacionamentos entre humanos e os cães e entre aqueles e os gatos, pois não respeitam o funcionamento biológico e fisiológico de cada espécie, ainda, Carvalho e Pessanha (2013), referem que, domicílios com menos pessoas e maiores vínculos antropomórficos tem mais gastos com seus animais de estimação.

Os animais domésticos têm para os seres humanos uma condição análoga a um membro da família ao conviver com seus integrantes e partilhar da sua intimidade. Além disso, em muitas situações, é considerado como o único membro (Montagner, 2002). A família se apresenta como uma organização social estabelecendo vinculações quanto à matéria, ao tempo e ao espaço, vista como instituição social, apresenta seu próprio caráter vivencial (Dorsch, Häcker, & Stapf, 2008).

Ariès (1981), pontua que as pessoas se juntam pelo sentimento, o costume e o estilo de vida. No entanto, o animal de estimação se encaixa como um novo indivíduo na família, compondo uma nova configuração de funções e responsabilidades (Montagner, 2002).

Na sociedade contemporânea o discurso familista apresenta-se a partir de três condições que se relacionam, mas têm relativa independência: o aumento do status dos animais de estimação, principalmente nas famílias urbanas de classes média e alta; o crescimento do mercado pet e, quando o animal é visto por seus tutores fora do padrão tradicional de propriedade, aparecem discordâncias entre valores constituídos e experiências de convívio íntimo (Lima, 2015).

Hoje em dia, os animais de estimação fazem parte do contexto familiar como um componente deste núcleo, existindo um funcionamento semelhante ao sistema familiar, mas ainda que não ocupem o lugar do ser humano, exercem de maneira similar uma função afetiva e de companheirismo (Cohen, 2002). Ademais, essa relação pode ser constituída a partir das emoções, contribuindo

com a ideia de que a relação do ser humano com o cão possa ser amorosa (Lima, 2015).

Uma das características das famílias multiespécie que as diferem dos demais grupos familiares é a existência, no seu meio, de um animal não-humano dotado de todos os reconhecimentos e laços socioafetivos que possibilitam essa existência harmônica (Faraco, 2003). Dessa forma, os animais de estimação no contexto familiar, são admitidos como um membro, possuem consideração moral, ligação afetiva, convivência de proximidade com os demais integrantes da família e seguem os costumes daquele universo social (Cohen, 2002).

No Brasil os animais de estimação e as famílias têm estreitado cada vez mais a relação entre si no decorrer dos anos, inclusive sob o aspecto do Biodireito. Este pode ser entendido como uma vertente oriunda da fusão de conceitos do Direito e da Bioética, com a intenção de dar proteção à vida e à dignidade dos seres humanos e, daí, estende-se também aos animais não-humanos. Profissionais da área do Direito (advogados, promotores e juízes) “. . . não têm se furtado a reivindicar e proclamar direitos oriundos dessa relação, enriquecendo a doutrina e a jurisprudência sobre a matéria” (Vieira, 2016, p. 180), visto que, para o Judiciário, o animal de estimação não é apenas um objeto, havendo a possibilidade de disputa, de guarda e direito de visita ao animal no caso da ocorrência de não haver consenso numa situação de separação de um casal.

Muitos países no mundo tentam ampliar o conceito de dignidade aos animais não-humanos. Monteiro, Lima e Simplício (2019) listam iniciativas de alguns países:

- a Alemanha, em 2002, tornou-se o primeiro país-membro da União Europeia (UE) a garantir dignidade aos animais, prevista, a partir de então, em sua Lei Fundamental de 1949 (Constituição de Bonn);

- a Suíça, em 2003, passou a considerar que os animais não são coisas, alterando seu artigo 641, II, do seu Código Civil;

- a Holanda, em 19 de maio de 2011, editou lei para implementar obrigações relativas à saúde ao bem-estar dos animais. Pelo seu artigo 11.2, fez incluir o artigo 2A no livro 3 do Código Civil;

- os franceses, em 2015, alteraram seu Código Civil pela lei 2015-177, que incluiu o artigo 515-14, que diz: “Os animais são seres vivos dotados de sensibilidade. Sob a reserva das leis que os protegem, os animais estão submetidos ao regime de bens”;

- Portugal, em 2017, criou uma terceira figura jurídica para os animais, que passaram a ser considerados “seres vivos dotados de sensibilidade”, a par das pessoas e das coisas;

- a Constituição Política de La Ciudad de México, em 29 de janeiro de 2017, redefiniu o status jurídico dos animais como seres sencientes e destinatários de tratamento digno e respeito à vida e à integridade física, sendo sujeitos de consideração moral (Art. 13, B, 1)”.

Sempre houve pessoas interessadas em proteção animal, mas recentemente seu esforço para elevá-la (a proteção animal), à posição constitucional deve-se a mudanças culturais em setores específicos, como as classes média e alta das sociedades (Ginsberg & Lowe, 2002). No entanto, sabemos que, assim como ocorre na proteção dos direitos humanos, os direitos dos animais não são garantidos em situações de vulnerabilidade social ou precariedade. Como crianças e mulheres em ambientes vulneráveis, os animais não-humanos estão entre os indivíduos mais vulneráveis a serem submetidos à violência na família.

Barrero (2017), aponta que a quantidade de cães e gatos na residência, o grau de escolaridade do tutor, adversidades financeiras e violência doméstica, são considerados fatores associados às situações de maus tratos aos animais. Contexto socioeconômico, crenças e valores culturais e familiares, também podem estar relacionados com estas situações.

A condição financeira adversa pode relacionar-se com a falta da busca de atendimentos preventivos para vacinação e cuidados médico-veterinários, também pela ausência de conhecimento sobre a importância dos cuidados do animal de estimação. Nesse sentido, existe a necessidade de medidas educativas para a conscientizar sobre a guarda responsável e prevenção de doenças desses animais de companhia, além da necessidade de um serviço público de veterinária para atendimento de toda população com o princípio de

contribuir com a saúde pública da região (Azevedo, Costa, Bezerra, & Lima, 2015).

Como comentado anteriormente, nas famílias multiespécies, os animais desempenham um papel entre seus membros, porque estabelecem laços de reciprocidade afetiva. Esses laços podem ser tanto negativos quanto positivos, geradores de prazer ou desprazer e manifestar-se na ordem empática ou sociopata. Em outras palavras, como ocorre na família composta por seres humanos (Velasco & Basurto, 2018), a família multiespécies pode ser uma instituição protetora ou desestabilizadora para o bem-estar de seus membros, principalmente os mais vulneráveis, como os animais. Nesse contexto de reciprocidade e coexistência, é importante e louvável legislar para conceder direitos aos animais dentro das famílias multiespécies. Esses benefícios de proteção também podem atingir os animais da cadeia produtiva e silvestres, principalmente mamíferos.

De acordo com Mosterín (1999), estes a seguir seriam os mais altos conceitos no intuito de proteger os animais em um grau mínimo de empatia e respeito que eles merecem:

1. Se nossa racionalidade é delineada para alcançar nossos objetivos e maximizar nossos interesses como seres humanos, a moralidade deve afirmar que essa maximização não permite atacar, prejudicar ou ferir outros seres vivos.

2. Os direitos dos animais não-humanos obrigariam os humanos a não agredir e infringir sofrimento improvável. Isso não apenas no contexto da família multiespécies, mas naqueles animais criados em fazendas e que vivem em habitats selvagens.

3. Os animais têm direitos, mas não obrigações. Os seres humanos são aqueles que concedem direitos. Da mesma forma que os bebês humanos, que são vulneráveis e indefesos, os animais têm direitos.

Barrero (2017), aponta que a maioria dos tutores consideram os seus animais de estimação como um integrante da família. Contudo, os programas sociais e da saúde raramente incluem esses animais como um elemento considerável de se avaliar no meio do contexto socioeconômico de uma determinada população. Também, tem

sido pouco analisado o entendimento das questões sociais desses animais por profissionais responsáveis, por exemplo, no caso de médicos veterinários.

Ao investigar a população em situação de rua, Cunha (2015), assinala que existem diferenças características no relacionamento homem-cão neste contexto. A autora aponta que ao adquirir um de cão para ser companhia, aí está incluída a intenção de proteção, fato também percebido nas famílias de classe baixa e não constatado em famílias de classe média.

Moradores de rua demonstram a preocupação com o bem-estar dos seus animais, por exemplo, quando eles vão para abrigos ou locais de acolhimento aonde não existe a possibilidade de seus animais de estimação os acompanharem, diferentemente do que ocorre no seu dia-a-dia nas ruas em que seu companheiro está sempre presente em todos os lugares que circula (Cunha, 2015). Deixar o cão vulnerável aos perigos da rua e sem proteção causa sofrimento pelo reconhecimento da impossibilidade de estar próximo para protegê-lo demonstrando uma relação de cuidado mútuo.

Outo tema que chama atenção quando se fala em vulnerabilidade e família multiespécie é a realidade dos refugiados nos territórios de acolhida que ainda é pouco discutida. Monteiro, Lima e Simplício (2019), reconhecem o desafio que a questão gera quanto à política relacionada aos direitos humanos universais e a possibilidade de os refugiados ficarem juntos aos seus animais. Ao conseguir a permissão para entrar em países de acolhida, muitos refugiados deixam de migrar por não poderem levar consigo seus animais de estimação.

. . . se os animais fossem aceitos como membros da família, o caso já teria uma parcial solução, visto que, de acordo com o Princípio da Unidade Familiar, caso o chefe de família preencha os critérios necessários para ser reconhecido como refugiado, deverá ser também concedido aos seus familiares dependentes a condição de refugiado, ainda que estes não preencham os requisitos formais para serem assim reconhecidos. (Monteiro, Lima, & Simplício, 2019, p. 189)

São poucos os trabalhos voltados para a compreensão do papel que os animais de estimação exercem no contexto da vulnerabilidade social e, segundo Barrero (2017), apesar disso, existem estudos que foram realizados.

Ainda segundo este autor, a família é o provedor primordial dos cuidados do animal de estimação, sendo obrigação dos integrantes satisfazer as necessidades deste. Cães, como parte do sistema social dos seus tutores, compartilham as mesmas condições de vulnerabilidade e benefício socioeconômico. Nesse sentido, o animal de estimação pode desempenhar uma função especial na detecção de condições de risco de uma família ou, também, como um elemento importante nas estratégias de redução do cenário que uma família em situação de vulnerabilidade enfrenta. Existe aí uma associação entre maus-tratos aos animais e os tipos de violência que podem ocorrer na família. Sendo assim, os animais de estimação também podem ser considerados vítimas de problemas sociais.

Pereira e Guareschi (2014), apontam que a vulnerabilidade social não está relacionada apenas com a pobreza econômica, mas também, com a dificuldade de acessibilidade aos direitos de informações, de oportunidades, situações de risco e discriminação que ocasionam condições de desigualdade social e de violação de direitos do indivíduo.

Barrero (2017), aborda quatro tipos de vulnerabilidade. A vulnerabilidade econômica, a relacionada à violência, a ligada ao abuso de substâncias e a vulnerabilidade devida à fragilização de vínculos familiares, abordando vínculos afetivos e relacionais desmantelados, que acarretam a ausência de proteção de seus integrantes.

A produção científica relacionada a questões afetivas não é tão expressiva quanto a que tem seu foco de investigação nas zoonoses e outras patologias, nos maus-tratos e nas condições de bem-estar do animal quando se estuda a família em vulnerabilidade social, uma vez que esses outros aspectos se tornam mais urgentes e relevantes em relação aos de natureza afetiva. Os fatores afetivos estão mais presentes em investigações abordando grupos familiares de maior poder socioeconômico.

Dessa forma, não é possível se observar uma discussão consistente nesse contexto de vulnerabilidade, pois as relações de afeto acabam ficando para um segundo plano de estudo.

Nesse sentido, considerando que a vulnerabilidade social leva uma família a determinadas condições de carências diversas, a relação interespecífica vivenciada entre o ser humano e o cão, como apresentado inicialmente no texto, podem trazer muitos benefícios ou mesmo malefícios no aspecto geral do bem-estar e da saúde física e mental, daí a necessidade de maior atenção aos quesitos ligados ao afeto e às emoções neste ambiente social para futuros estudos.

Ao tratar do tema sobre família multiespécie e suas características de convivência deve-se reconhecer e entender que ele não se limita apenas ao cuidado com animais não-humanos, mas também dos seres humanos. A partir do momento que essa relação é reconhecida constata-se o sofrimento recíproco que pode agravar situações de debilidade na saúde física e emocional reduzindo-se, assim, a qualidade de vida e bem-estar coletivo.

É fundamental o reconhecimento dos animais de companhia como vítimas da vulnerabilidade social e a necessidade de sua inserção em programas sociais de apoio a estas populações com uma abordagem intersetorial e multidisciplinar, preservando assim a saúde e dignidade não só dos cães, mas também dos humanos que convivem com estes companheiros leais e capazes de despertar sentimentos muito importantes para a sociedade.

Referências

- Albuquerque, N., & Savalli, C. (2017). A origem dos cães e de suas habilidades sociocognitivas: teorias e controvérsias. In C. Savalli & N. Albuquerque (Orgs.), *Cognição e comportamento de cães: A ciência do nosso melhor amigo* (pp. 21- 42). São Paulo: Edicon.
- Ariès, P. (1981). *História social da família e da criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Associação Brasileira da Indústria de Produtos para Animais de Estimação. (2019). *Mercado Pet Brasil 2019*. São Paulo:

- ABINPET. Disponível em http://abinpet.org.br/wp-content/uploads/2019/10/abinpet_folder_2019_draft5.pdf.
- Azevedo, C. F., Costa, B. M., Neto, Bezerra, A. C., & Lima, A. R., Júnior (2015). Avaliação do bem estar de animais de companhia na comunidade da vila florestal em lagoa seca/PB. *Archives of Veterinary Science*, 20(2), 06-15. doi: 10.5380/avs.v20i2.35654.
- Barrero, S. M. (2017). *A vulnerabilidade na família como determinante de maus-tratos aos animais de companhia*. (Dissertação de Mestrado em Ciências Veterinárias do Setor de Ciências Agrárias, Universidade Federal do Paraná, Curitiba).
- Bradshaw, J. (2011). *Dogsense: How the new Science of dog behavior can make you a better friend to your pet*. New York, NR: Basic Books
- Caeiro, C. C., & Guo, K. (2017). Percepção visual de informação facial entre humanos e cães. In C. Savalli & N. Albuquerque (Orgs.), *Cognição e comportamento de cães: A ciência do nosso melhor amigo* (pp. 153-182). São Paulo: Edicon.
- Carvalho, R. L. S., & Pessanha, L. D. R. (2013). Relação entre famílias, animais de estimação, afetividade e consumo: Estudo realizado em bairros do Rio de Janeiro. *Revista Sociais e Humanas*, 26(3), 622-637.
- Cohen, S. P. (2002). Can pets function as family members? *Western Journal of Nursing Research*, 24(6), 621-638.
- Cunha, J. G. (2015). *Pessoas em situação de rua e seus cães: Fragmentos de união em histórias de fragmentação*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia do Centro de Ciências Humanas e Naturais de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória).
- Dorsch, F., Häcker, H., & Stapf, K. (Eds.). (2008). *Dicionário de psicologia Dorsch*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Faraco, C. B. (2003). *Animais em sala de aula: Um estudo das repercussões psicossociais da intervenção mediada por animais*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia, Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre).

- Faraco, C. B. (2008a). Interação humano-animal. *Ciência Veterinária nos Trópicos*, 11(supl 1), 31-35.
- Faraco, C. B. (2008b). *Interação humano-cão: O social constituído pela relação interespecie*. (Tese de doutorado em Psicologia, Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre).
- Faragó, T., Andics, A., Devecseri, V., Kis, A., Gácsi, M., & Miklósi, A. (2014, jan.). Humans rely on the same rules to assess emotional valence and intensity in conspecific and dog vocalizations. *Biology Letters*, 10(1), 20130926.
- Ginsberg, C., & Lowe, B. (2002). Animal rights as a post-citizenship movement. *Society & Animals*, 10(2), 203-215.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2013). *Pesquisa Nacional de Saúde*. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94074.pdf>.
- Lima, H. C. C. A. (2015). *Considerações sobre a família multiespecie*. Trabalho apresentado no XIV Reunião de Antropólogos do Norte e Nordeste e V Reunião Equatorial de Antropologia, Universidade Federal do Alagoas, Maceió, Alagoas. Resumo disponível em http://www.evento.ufal.br/anaisreaabanne/gt06_c.php.
- Lopes, K. R. F., & Silva, A. R. (2012). Considerações sobre a importância do cão doméstico (*Canis lupus familiaris*) dentro da sociedade humana. *Acta Veterinaria Brasilica*, 6(3), 177-185.
- Mills, D. (2005). What's in a word? A review of the attributes of a command affecting the performance of pet dogs. *Anthrozoös*, 18(3), 208-221.
- Montagner, H. (2002). *A criança e o animal: As emoções que libertam a inteligência*. São Paulo: Artes Gráficas.
- Monteiro, S. R., Lima, P. R. B., & Simplício, K. M. M. G. (2019). Refugiados e o direito de permanência de seus animais no abrigo. In T. T. A. Silva et al. (Coords.), *Mãe terra, direitos da natureza e dos animais: Diagnósticos e perspectivas*. Primeiro volume dos Anais do V Congresso Brasileiro e II Congresso Latinoamericano de Bioética e Direito Animal. São Cristóvão, SE: Instituto Abolicionista Animal. Disponível em <https://>

- cienciasmedicasbiologicas.ufba.br/index.php/ABDA/article/viewFile/37722/21491.
- Mosterín, J. (1999). Resumen de mis principales tesis en ¡Vivan los animales! *Teorema: Revista Internacional de Filosofía*, 18(3), 1-8.
- Pereira, V. T., & Guareschi, P. A. (2014, ago.). Representações sociais da psicologia sobre os usuários do CRAS: Culpabilização dos sujeitos em situação de vulnerabilidade social. *Diálogo*, 1(26), 9-24.
- Rault, J. L., Van Den Munkhof, M., & Buisman-Pijlman, F. (2017). Oxytocin as an indicator of psychological and social well-being in domesticated animals: A critical review. *Frontiers in Psychology*, 13(8), 1521. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01521>.
- Savalli, C. (2017). A comunicação entre o cão e o ser humano. In C. Savalli, & N. Albuquerque (Orgs.), *Cognição e comportamento de cães: A ciência do nosso melhor amigo* (pp. 43-72). São Paulo: Edicon.
- Tatibana, L. S., & Costa-Val, A. P. (2009). Relação homem-animal de companhia e o papel do médico veterinário. *Revista Veterinária e Zootecnia em Minas*, 103, 12-18.
- Topál, J., Gergely, G. Y., Erdőhegyi, A., Csibra, G., & Miklósi, A. (2009). Differential sensitivity to human communication in dogs, wolves and human infants. *Science*, 325, 1269-1272.
- Velasco, F., & Basurto, R. (2018). Familias y condiciones de bienestar social en México: Necesaria una epistemología sistémica que permita la integración de hallazgos y propuestas. In M. M. Carbajal (Coordinadora), *Exploraciones de la dinámica familiar: Aportaciones orientadas al bienestar psicosocial de la niñez a la juventud* (pp. 65-117). Hermosillo, México: Universidad de Sonora: Qartuppi. Disponível em <http://www.qartuppi.com/2018/DINAMICA.pdf>.
- Vieira, T. R. (2016, Jan/Jun.). Biodireito, animal de estimação e equilíbrio familiar: apontamentos iniciais. *Revista de Biodireito e Direitos dos Animais*, 2(1), 179-195. doi: <http://dx.doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2525-9695/2016.v2i1.280>.

Questões Acerca da Construção Patriarcal e o Movimento Feminista no Brasil

*Adriana dos Santos Souza Sunakozawa
Heloisa Bruna Grubits*

Em pesquisa de abordagem etnopsicológica, desenvolvida por Díaz-Guerrero, parte-se da compreensão de que as premissas histórico-socioculturais são crenças incontestáveis admitidas unanimemente por determinado grupo social e exercem função essencial para o entendimento da individualidade de cada componente. A cultura, então, é o que move o comportamento humano, e suas diferenças são essenciais. O sujeito, nessa perspectiva, está inserido em um complexo ecossistema, e a cultura é fator significativo. Para Díaz-Guerrero (1967) a sociocultura é um conjunto ou sistema de premissas que se encontra inter-relacionadas, representando tradições, hábitos, regras, crenças e valores que norteiam a cognição, a afetividade, a hierarquização dos vínculos pessoais, os modelos e papéis a serem cumpridos e as normas de convivência exigidas por determinado grupo social.

Por esta via, portanto, o indivíduo é percebido como receptáculo e também agente das mudanças que ocorrem durante o processo histórico-sociocultural, a partir da dialética da cultura-contracultura (Díaz-Guerrero, 1986). Díaz-Guerrero (1980) apresenta o constructo cultura-contracultura a fim de indicar o conflito existente na cultura tradicional, que representa o conservadorismo e a ligação com a estrutura adquirida por herança, na qual se costuma viver segundo antigas premissas.

Por contracultura entendem-se como o enfrentamento de ideias conservadoras e bem estabelecidas na estrutura social. Enfrentar essas premissas antigas representa a abertura de mudança, ou seja, modernização e revoluções, seja no sentido científico, seja no sen-

tido tecnológico ou social, em outras palavras, contracultura é uma antítese do tradicional (Alárcon, 2010).

O sistema de crenças e valores é ensinado no contexto familiar e social do qual o indivíduo faz parte, podendo ser definido como uma aprendizagem culturalmente precoce internalizada e mantida como uma verdade em um período histórico específico, sendo repassado como capital cultural na esfera da família, na comunidade e na coletividade, consistindo assim em um dos aspectos constantes e os mais relevantes do ecossistema humano (Díaz-Guerrero, 1980). A função primordial exercida pelas variáveis históricas e socioculturais é moldar o comportamento, sem, no entanto, rejeitar as premissas biológicas ou genéticas herdadas, ainda que estas últimas não possuam tanto sentido de explicação do comportamento (Alarcón, 2010).

Díaz-Guerrero elaborou, em 1963, as chamadas Premissas Socioculturais, denominada depois como Escala de Premissas Histórico-Socioculturais (Díaz-Guerrero & Pacheco, 1994), com o intuito de medição das consequências advindas da sociocultura no comportamento humano, sobretudo, acerca dos sentimentos, condutas e valores e, a fim de fornecer operacionalização a esse constructo, buscando conhecer e analisar o discurso habitual dos sujeitos, provérbios, ditos popular, crenças e modos de enfrentar as dificuldades diárias (Alarcón, 2010).

Alarcón (2010) explica que através de análise fatorial – elaborada a partir de pesquisas realizadas por Díaz-Guerrero em grupos escolares na década de 60 –, foi possível reconhecer nove características presentes no comportamento dos participantes das pesquisas de Díaz-Guerrero: Machismo; Obediência afiliativa; Virgindade; Abnegação; Medo de autoridade; Status quo familiar; Respeito ao amor; Honra da família; Rigidez cultural (Alarcón, 2010).

Essas características que Díaz-Guerrero destaca em seus resultados permitem apreender quais são os norteadores culturais que gerenciam o comportamento das pessoas diante da sociedade em que vivem. Em outras palavras, machismo, obediência afiliativa, honra a família, rigidez cultural e os supracitados elementos são fortes aspectos que determinam o comportamento, a sociedade –

por meio da cultura - oferece ao indivíduo a base de seu desenvolvimento, pensamento e ação.

Embora pareça natural estudar e entender o comportamento dos sujeitos com base nas relações funcionais existentes entre ele e sua sociocultura, ao invés de procurar elucidações a partir do próprio sujeito, no entanto, conforme nos lembra Díaz-Guerrero (1980), somos e nos comportamos segundo a cultura na qual nascemos e estamos inseridos. Diante dessa proposição, entende-se que é possível, dentre os pressupostos desenvolvidos por Díaz-Guerrero, perscrutar aspectos específicos da sociedade. Busca-se aqui articular a teoria desenvolvida por Díaz-Guerrero, a partir do conceito de sociocultura e contracultura, com o intuito de entender em que momento histórico no cenário brasileiro, e quais premissas norteiam mais detidamente o comportamento dos indivíduos.

Em suma, devemos rever conceitos e ações que contribuem para a desigualdade de gêneros e o aumento da violência praticada contra para a desigualdade de gêneros e o aumento da violência praticada contra as mulheres. Nesse sentido, é fundamental a importância que seja dada maior visibilidade aos serviços de apoio às violações dos direitos humanos das mulheres.

Formação da Sociedade Patriarcal: Elementos Socioculturais

Essencialmente, em uma sociedade patriarcal, ocorre o estabelecimento de representações de gênero que seguem rígidas estruturas de hierarquia, cuja base material é perceptível, tanto nos espaços sociais, quanto nas relações interpessoais, onde ao homem é dado o direito de subjugar o sexo feminino (Saffioti, 2004). Ou seja, quando o gênero masculino seja o padrão privilegiado, em detrimento do gênero feminino os homens detêm o poder. Este poder é o que determina quais condutas devem ser seguidas pelas categorias sociais. De acordo com Saffioti (2001) “a ordem patriarcal de gênero, rigorosamente, prescinde mesmo de sua presença física para funcionar. Agentes sociais subalternos . . . asseguram a perfeita operação da bem azeitada máquina patriarcal” (p. 116).

Por gênero, entende-se uma categoria histórica que abrange símbolos culturais de representação, conceitos, normas, significados, construções objetivas e subjetivas que pressupõe divisão assimétrica com base na oposição do sexo masculino e feminino (Saffioti, 2004).

Nas relações conjugais e de namoro na cultura machista e patriarcal, o homem muitas vezes é violento, como forma de manter o seu poder e continuar sendo a pessoa que dita as regras da relação. Ele justifica essa violência pela necessidade de manter a ordem e a disciplina. Por isso que frequentemente usa termos como “eu avisei, conversei antes”. Não sendo obedecido, parte para a agressão, bate. Os homens pensam que precisam agir para controlar suas mulheres e, assim, garantir o comportamento correto delas. (Taquette & Vilhena, 2006, p. 8).

Durkheim (1999) afirma que seguindo a modernização social, o casamento se desenvolveu, o trabalho – baseado no sexo biológico – foi se tornando cada vez mais dividido, pois se a princípio se restringia às funções sexuais, aos poucos a mulher “retirou-se da guerra e dos negócios públicos e sua vida concentrou-se inteira no interior da família. Desde então, seu papel especializou-se cada vez mais. Hoje entre os povos cultos, a mulher leva uma existência totalmente diferente da do homem” (Durkheim, 1999, p. 26). Atribuindo biológica e psiquicamente características e capacidades distintas para cada sexo, a divisão do trabalho sexual foi então legitimada.

Seguindo esta concepção, o maior efeito desta divisão do trabalho não seria o aumento da rentabilidade das funções divididas, mas o fato de torna-las solidárias. Para Durkheim (1999) “. . . pode-se, no entanto, entrever desde já que, se é (a coesão social) realmente a função da divisão do trabalho, ela deve ter um caráter moral, porque as necessidades de ordem, de harmonia, de solidariedade social, passam geralmente por ser morais” (p. 30). Assim, fica aceita social e moralmente uma nítida segregação dos espaços e funções pensados para cada sexo.

Desse modo, podemos partir do conceito utilizado por Weber (2000), “chama-se patriarcalismo a situação na qual, dentro de uma

associação, na maioria das vezes fundamentalmente econômica e familiar, a dominação exercida (normalmente) por uma só pessoa, de acordo com determinadas regras hereditárias fixas” (p. 184). Nesse sentido, é na autoridade doméstica e familiar que se baseia o patriarcado e como tal, conseqüentemente, determina uma divisão sexual que Weber (2000) caracterizava como normal, uma vez que nesta divisão e nesta autoridade o patriarcado é legitimado, portanto, é considerado normal por ser aquilo que é considerado o padrão a ser seguido.

Trata-se de um tipo-ideal a-histórico e por isso permite ao pesquisador referir-se a “diferentes formas históricas de organização social onde e sempre a autoridade esteja centrada no patriarca de uma comunidade doméstica; a qualquer momento histórico onde se encontre tal sentido de ação típico-ideal” (Machado, 2000, p. 3). Em outras palavras, se a sociedade, em qualquer tempo histórico, pode ser definida culturalmente pela dominância e legitimação de poder nas mãos dos sujeitos masculinos, sociais, políticos e públicos, se trata de uma sociedade dita patriarcal.

Chagas e Chagas (2017) destacam alguns aspectos da construção social, em busca da compreensão de como a posição da mulher em uma sociedade cujo controle é de posse masculina. Assim, o período entre os séculos X e XV, cujo poder político era inerente à Igreja Católica Ortodoxa influenciava crenças e valores. Nesse sentido, a supremacia masculina era legitimada nos textos bíblicos, na organização social e mesmo no imaginário permeado socialmente.

Observando o cenário no Brasil, de acordo com Chagas e Chagas (2017), as primeiras constituições federais, a mulher era excluída dos atos civis, conseqüentemente dos políticos; o Código Civil de 1916 tratava a mulher como ser inferior e incapaz, cabendo ao homem orientar e aprovar as ações femininas. Entre as possibilidades, a mulher não virgem poderia ter seu casamento anulado pelo marido, caso esse desejasse.

Em um estudo sobre a cultura machista inserida nas práticas sociais Oliveira e Maio (2016) concluem que o machismo se insere em falas, condutas e práticas, com destaque especial na família, na escola e na mídia, e não se restringe em comportamentos oriundos

apenas de homens, mas também de mulheres. Uma vez que homens e mulheres são inseridos na mesma estrutura social e ambos possuem acesso e influência das mesmas práticas sociais, tanto homens, quanto mulheres estão expostos aos mesmos exemplos violentos e são capazes de reproduzi-los.

Quando falamos de vítimas de violência contra as mulheres em específico, o Mapa da Violência Contra a Mulher, elaborado pela Comissão de Defesa dos Direitos das Mulheres da Câmara dos Deputados indica a análise de mais de 140 mil notícias, sendo identificado mais de 68 mil casos de violência contra a mulher, somente em 2018. Violências que perpassam estupro, importunação sexual, violência virtual, doméstica e feminicídio.

São informações do Mapa: 50% dos casos de estupro são cometidos por companheiros, sejam namorados, maridos, ou em posição similar, e familiares, 15% dos agressores são conhecidos, 3,7% são vizinhos e 31% são desconhecidos da vítima. Em caso de vítimas menores de 18 anos, 60% dos casos são cometidos por familiares, em caso de vítimas menores de 14 anos, 86,4% dos abusadores sexuais são parentes, conhecidos da família ou vizinhos.

O Mapa disposto pela Comissão ainda indica que violência doméstica pode ocorrer entre membros que habitam o mesmo ambiente familiar, podendo ter laços de sangue ou união civil. As agressões que podem ser de natureza física, psicológica, patrimonial, moral e/ou sexual, também incluem abuso sexual de uma criança e maus tratos a idosos. Somam 58% a violência praticada por companheiros (namorados, ex-maridos, maridos) e 42% em familiares (pais, avôs, tios e padrastos), sendo que 83,7% das vítimas possuem entre 18 e 59 anos.

Em relação ao feminicídio, o Mapa mostra que ocorreram 15.925 assassinatos em situação de violência doméstica no Brasil, destaca-se, porém, a imprensa nacional registra mais feminicídio do que os órgãos de Segurança Pública, visto que “os órgãos de segurança pública ainda possuem resistência em categorizar o mesmo crime como homicídio doloso praticado contra a mulher por ‘razões da condição de sexo feminino’” (Comissão de Defesa dos Direitos das Mulheres, 2018, p. 55). Desse total, 90,8% das mulheres

possuíam entre 18 e 59 anos e 6,7% das vítimas menos de 18 anos, sendo que 95,2% dos crimes foram efetuados por companheiros (maridos, namorados, ex-maridos) e 4,8% por parentes (pais, avós, irmãos, tios).

Lutas Coletivas das Mulheres e o Desenvolvimento do Feminismo: Elementos de Contracultura

O feminismo tal qual é compreendido atualmente data do século XIX, onde nasceu das lutas coletivas das mulheres contra o sexismo e condições de inferiorização. Objetivando dignidade, direito a propriedade, a educação, ao trabalho, ao voto e a eletividade política, as mulheres passaram a lutar por emancipação política (Gregori, 2017).

O estudo acerca do feminismo estabelece-o como um movimento que surge em ondas, dada a sua determinação histórica e social, como consequência das organizações e reivindicações femininas de cada período. Assim, por primeira onda considera-se o Movimento Sufragista que se inicia no século XIX até as primeiras décadas do século XX; por segunda onda caracterizada pela crítica radical ao modelo de família e de mulher, entre as décadas de 1960 e 1970; e a terceira onda que é caracterizada pela insurreição de mulheres até então não contempladas pelos movimentos anteriores, como lésbicas, negras, transgêneros, mulheres pobres e outras (Gregori, 2017).

Dessa forma, na Europa, durante o século XIX, especificamente na Inglaterra e na França, mulheres se organizaram para garantir seus direitos ao voto. Denominadas sufragistas, essas mulheres organizaram manifestações em Londres, chegando até mesmo a empreender uma greve de fome (Pinto, 2010).

Na América Latina, a exemplo do Brasil, Chile, México, Argentina, Peru e Costa Rica, ainda na primeira metade do século XIX, surgiram as primeiras manifestações feministas, sendo utilizada a imprensa para disseminação de suas ideias. No Brasil, as mulheres envolveram-se com a causa abolicionista, lutando contra a escravidão. Com a influência das mulheres socialistas e anarquistas vindas

da Europa, no fim do século XIX já era possível encontrar mulheres brasileiras envolvidas também em lutas sindicais em defesa da melhoria de salário, higiene e saúde (Gregori, 2017).

A exemplo, na Inglaterra, foi somente em 1918 que as sufragistas conseguiram direito ao voto. Esse movimento é denominado como primeira onda feminista (Pinto, 2010). Pinto (2007) aponta que esse movimento sufragista, porém, era de cunho burguês e não refletia as dificuldades, contradições e problemas de todas as mulheres, como as jornadas duplas e triplas das mulheres operárias, por exemplo.

No Brasil, na primeira década do século XX, também com influência das feministas socialistas, anarquistas e liberais, se discutia em congressos, muitos de caráter internacional, os direitos da mulher (Gregori, 2017). A primeira onda feminista foi encabeçada também pela luta por direito ao voto, e liderada por Bertha Lutz na década de 1910. Bertha foi uma das fundadoras da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino. Porém, foi somente em 1932, com o Novo Código Eleitoral, que as mulheres adquiriram direito ao voto (Pinto, 2010).

Dentro desse contexto, uma forma de contracultura se formava pelo mundo, buscando transformações sociais e lutando para a ampliação dos direitos individuais e reagindo contra elementos controladores (alemães contra o passado fascista, franceses contra o autoritarismo nas universidades, os estadunidenses contra a Guerra do Vietnã e as políticas de McCarthy, etc.) e revolucionando os costumes. A desilusão com as estruturas sociais vigentes também atingia a Europa e “o sonho da revolução socialista liderada por uma vanguarda representada pelos partidos comunistas inspirados nas experiências do Leste Europeu” (Pinto, 2003, pp. 41-42), entrava em crise. A “revelação dos crimes stalinistas, a invasão da Hungria, em 1959, e posteriormente da Tchecoslováquia, em 1968, foram minando a força da luta unitária e da disciplina férrea para a derrota do capitalismo” (Pinto, 2003, pp. 41-42) entre os grupos comprometidos com esse ideal. Como reação a estes acontecimentos, uma nova esquerda começou a se organizar em várias partes do mundo. Operando dentro do campo das ideias marxistas, a nova es-

querda europeia e estadunidense criticava o escolastiquíssimo e a esterilidade do materialismo histórico do pós-guerra na Inglaterra.

No contexto mundial, em 63, nos Estados Unidos, Betty Friedan publica a obra *A Mística Feminina*, considerada um marco para o novo feminismo. O movimento feminista ressurgiu falando diretamente das questões de poder entre homens e mulheres, surgindo assim, como um movimento libertário, cuja pauta além do espaço para mulher – no trabalho, na vida pública e na educação – também versa sobre uma nova forma de entender o relacionamento entre homens e mulheres, podendo a mulher decidir sobre sua vida e seu corpo (Pinto, 2010).

Essa segunda onda feminista libertária, possibilitou o movimento feminista socialista, que eclodiu após a publicação da obra *Manifesto Comunista* de Marx. Essas mulheres buscavam participar dos partidos comunistas e dos sindicatos, mobilizadas em prol das lutas gerais da sociedade. As mudanças pragmáticas permitiram uma nova base de luta feminina que possibilitou a quebra da dicotomia das percepções de público-privado, assim, passa-se a compreender que o privado também é político. De acordo com Gregori (2017) a segunda onda feminista se caracteriza pelo questionamento da economia e do capitalismo – responsáveis pela opressão feminina.

De acordo com Gregori (2017), no Brasil, diferentemente, com a mudança política e a instauração do Golpe Militar de 1964, os movimentos sociais como um todo foram silenciados e mesmo massacrados. A Ditadura Militar provoca então um divisor de águas nos movimentos sociais, reprimindo suas atividades e abafando seu espaço de atuação.

Na Europa setentista, a consciência crítica feminina desponta em meio as grandes transformações advindas do estabelecimento do sistema econômico capitalista, que incluíam a crescente participação da mulher no mercado laboral e a ampliação do sistema de educação. Impulsionando o feminismo moderno, essa época também incorpora questões diretas sobre a divisão sexual do trabalho e sobre o papel tradicional da mulher na família e na sociedade como um todo. (Gregori, 2017, p. 57)

Segundo Pinto (2010), o movimento feminista no Brasil volta a se articular somente a partir da década de 1970, com apoio do Centro de Informações da Organização das Nações Unidas (ONU), entre os destaques, encontra-se Terezinha Zerbini que lança o Movimento Feminino pela Anistia. Porém, o movimento só entra em efervescência a partir dos anos 80, onde encontra-se um grande número de grupos e coletivos tratando de temas como violência, sexualidade, direito ao trabalho, igualdade no casamento, direito a terra, luta contra o racismo, entre outros (Pinto, 2010).

No Brasil, com a redemocratização, as mulheres passam a pleitear espaço político e partidário e o movimento passa a assumir uma ação mais propositiva, visando intervir nas políticas públicas. Na década de 1990, no entanto, o movimento passa por um período de desarticulação de suas práticas autônomas, uma vez que, devido a necessidade de recursos financeiros, os movimentos passam a assumir uma prática de institucionalização (Gregori, 2017).

Após a década de 1990, estabelece-se a terceira onda feminista, em que as lutas do movimento se expandem e passam a agregar movimentos que buscavam direitos específicos como homossexuais e pessoas negras, denominando-se por sua visão interseccional. Nessa fase o Estado apresenta-se como um inimigo comum do feminismo mantenedor do embate por direitos (Gregori, 2017).

Desde os seus primeiros passos, a razão de ser do movimento feminista foi “empoderar” as mulheres (mesmo que o conceito tenha sido incorporado como vocabulário muito posteriormente). Se, por uma parte, o movimento logrou conquistas indiscutíveis que atingiram as próprias estruturas de poder no mundo ocidental, por outra, tem sido muito tímido em interpelar mulheres para agirem no mundo público e, principalmente, político. (Pinto, 2010, p. 22)

Pinto (2010) ainda complementa que no Brasil, outros dois fatores complicam a questão da mulher como a desigualdade social e a hierarquia rígida ao acesso a direitos, ou seja, uma questão de participação política.

Quando se observa movimentos sociais como o feminismo, podemos identificar algumas construções contraculturais. O exemplo no cenário brasileiro, a Constituição de 1988, sofrendo influência de grupos de mulheres e feministas, como o movimento Mulher e Constituinte, lutaram para aquisição e manutenção de direitos (Chagas & Chagas, 2017).

Podemos observar através de dados estatísticos que, apesar da Constituição de 1988 garantir igualdade de gênero, as mulheres ainda sofrem com a herança social do machismo. Os dados apresentados pelo IBGE e a Pnad apontam esse fato, pois uma em cada quatro mulheres foi agredida fisicamente pelo cônjuge ou ex-cônjuge, entre setembro de 2008 e setembro de 2009. (Chagas & Chagas, 2017, p. 5)

O desenvolvimento de leis como a Lei Maria da Penha (Lei n. 11.340/2006) vem de encontro com medidas de enfrentamento da violência contra a mulher da Organização das Nações Unidas, que desde 1975 objetivou ações que auxiliassem na desigualdade entre os sexos. A Lei busca assegurar direitos das mulheres aumentando o rigor de punições, mas também, promove políticas públicas de prevenção e enfrentamento da violência contra a mulher (Chagas & Chagas, 2017).

De acordo Sirelli, Santos, Oliveira, Pinheiro e Rosa (2018) quando ocorre uma tentativa de desconstrução das relações funcionais sociais, buscando cada vez mais igualdade de direitos, diversidade sexual e de gênero, há uma resposta que busca reforçar e manter a hegemonia estabelecida. No Brasil, o Projeto de lei n. 867 – Escola sem Partido, por exemplo, visa estabelecer por vias legais a criminalização de concepções que interessam a outras classes que não a que está no poder, ou seja, Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), mas também, movimentos feministas, movimentos negros e movimentos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros (LGBT+).

Masiero (2018) é que aponta a importância da obtenção de direitos ao indicar que quando as mulheres criam e se apropriam dos direitos há um aumento de chance de se reconhecerem formalmen-

te titulares dos mesmos e, em consequência, se sentirem capazes de buscar validação e respeito dos mesmos na sociedade. Nos anos 2000 houve um especial tratamento legislativo em atenção à violência contra a mulher:

Nesse sentido, foram sancionadas seis leis em torno deste tema: (i) a Lei no. 10.224/2001 (assédio sexual); (ii) a Lei no. 10.778/03 (violência de gênero), (iii) Lei no. 10.886/04 (violência doméstica), (iv) as Leis no. 11.106/05 e no. 12.015/2009 (crimes contra a dignidade sexual), (v) a Lei no. 11.340/06 (Lei Maria da Penha), e (vi) a Lei no. 13.105/15 (Lei do Feminicídio). (Masiero, 2018, p. 314).

Ao passo que a Lei n. 10.778/03 que tipifica o assédio sexual foi justificada pelo assédio sexual sofrido por mulheres no mercado de trabalho, não é exclusivamente aplicada às vítimas femininas, uma vez que não restringe o gênero da vítima. No entanto, a Lei n. 10.778/93 utiliza o termo gênero em seu texto. Masiero (2018, p. 319) indica que o termo demorou a ser inserido nos debates legislativos, tendo sido em 1992 seu primeiro uso (em um projeto de lei que visava contra a discriminação das mulheres no mercado de trabalho).

Masiero (2018) destaca a problemática acerca do próprio uso do termo gênero, uma vez que, até nos dias atuais, enfrenta resistência nos setores conservadores do cenário político nacional. Havendo, inclusive, uma emenda que solicitou a supressão do termo no Código Penal “sob a justificativa de que seria uma expressão sem definição consensual na doutrina e que não consta da tradição legislativa brasileira” (Masiero, 2018, p. 319).

Ainda em referência as disposições legislativas sobre o combate à violência contra a mulher, Masiero (2018) nos indica que o feminicídio¹ foi uma categoria criminal desenvolvida no México, por movimentos feministas locais devido a uma série de assassinatos

¹ O termo *femicídio* é atribuído a Diana Russel em 1976 que se referiu a morte de mulheres causadas por homens, e a expressão *feminicídio* posteriormente foi utilizada por Marcela Lagarde para indicar as mortes de mulheres em contexto de impunidade e convivência estatal (Masiero, 2018).

de mulheres ocorridos desde 1993 até a discussão do texto da pesquisadora. Ao passo que autoridades atribuíam aos assassinatos a classificação de crimes passionais, violência doméstica, abuso sexual, dívidas do tráfico, tráfico de mulheres e outras tipificações similares.

A categoria criminal de feminicídio, nesse contexto, advém da percepção de que os crimes obedeciam não apenas ao caráter violento da estrutura patriarcal, mas também um crime de lesão estatal – o Estado, ao não enquadrar a tipificação e combatê-la, permitiria sua ocorrência. “Com efeito, a partir da denúncia dos movimentos feministas, os homicídios de mulheres ingressaram na agenda pública internacional e o termo ‘feminicídio’ começou a se difundir nos documentos internacionais” (Masiero, 2018, p. 339), ao ponto de ser utilizado pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH).

Os Reflexos da Cultura e da Contracultura

Retomando Díaz-Guerrero (1980) o contexto familiar e social do indivíduo define suas aprendizagens culturais e são o sistema de crenças e valores internalizado e mantido, sendo repassado também na comunidade e na coletividade. Alarcón (2010) destacando as Premissas de Díaz-Guerrero vai apontar que a fidelidade e honra familiar são aspectos que fazem a manutenção desse sistema.

Sirelli et al. (2018) apontam o papel central da família na construção de estereótipos daquilo que é ser homem e daquilo que é ser mulher. As relações são desde cedo estabelecidas de acordo com o sexo biológico, meninos e meninas são tratados de formas distintas e as expectativas transmitidas são outras para um e para outro. “A adolescência é uma fase importante de ‘testar’ aquilo que foi construído na família – momento em que o sujeito se lança no mundo externo, que constrói laços, que se afasta das figuras maternas e paternas para construir suas próprias possibilidades . . .” (Sirelli et al., 2018, p. 2). Os autores fazem questionamentos interessantes que vale a menção:

Mas será que se trata mesmo de uma escola? Quais possibilidades o adolescente tem de construir uma vida diversa das relações que são estabelecidas e reproduzidas no contexto familiar e social em que vivem desde a infância? É possível fazer uma aposta que estes sujeitos tem capacidade de questionarem as certezas ouvidas e vividas, em especial no que diz respeito aos ‘papeis’ que cabem a homens e mulheres? É possível mudar as formas de consciência destes sujeitos em formação, sem alterar substancialmente as condições objetivas de sobrevivência? (Sirelli et al., 2018, p. 2).

Taquette e Vilhena (2006) indicam que os adolescentes são educados para serem fortes, agressivos e competitivos, comportamentos como consumo de bebidas alcóolicas, brigas corporais, exibição de força física e atividade sexual sem censura, também a não-preocupação com a saúde e o não-pedido de auxílio são alguns exemplos daquilo que se espera dos meninos. Por outro lado, se espera das adolescentes, e consequentemente das mulheres, comportamentos passivos, serem os objetos a serem conquistados.

Sabe-se que a adolescência é uma fase da vida caracteriza por importantes mudanças biológicas, que propiciam aos indivíduos atingir a maturidade sexual de seu corpo que, consequentemente, torna possível a reprodução da espécie (Marti & Onrubia, 1997). Contudo, os aspectos ligados ao período da adolescência e da maturidade biológica se configuram apenas como informações universais, conteúdo pequena relevância para o saber e a educação do adolescente (Machado, 2000).

Ainda quanto as questões inerentes à sua maturidade sexual, o adolescente precisa enfrentar outras dificuldades, que se referem ao seu desenvolvimento psicológico e social, tal como aprender a se comportar de forma responsável, estabelecendo modos de interagir com o outro, obtendo um repertório de saberes e valores que o orientem em seu comportamento, auxiliando-o em sua socialização e em sua entrada no mercado de trabalho (Machado, 2000).

Sendo, portanto, a adolescência período que suscita muitos questionamentos no indivíduo, caracterizando-se por ser uma eta-

pa da vida em que são formados novos hábitos e condutas, assim como também são construídas opiniões acerca de inúmeros temas relacionados às concepções de homem e mulher, isto é, às relações de desigualdade de gênero (Reis & Santos, 2011). Como pontua Díaz-Guerrero (1980) é necessário, no entanto, compreender como as premissas históricas estruturam esses valores e hábitos.

De acordo com Sirelli et al. (2018) quando se fala sobre adolescentes, a construção de identidade de gênero e sexual perpassa temas como vivência da sexualidade, escolhas na vida sexual e reprodutiva, dimensão simbólica e objetiva do corpo. Assim, uma possível possibilidade é fortalecer e articular a construção de espaço e construção política de adolescentes, dessa forma

... desenhar políticas públicas voltadas para adolescentes e jovens é urgente e estratégico por gerar efeitos imediatos e nas gerações futuras, como também, se justifica em função das elevadas taxas de violência, doenças e mortes evitáveis neste grupo geracional, uma expressão da questão social emergente com importantes recortes de classe, raça, gênero e território. (Sirelli et al., 2018, p. 13).

De acordo com as leituras, como consequência desse sistema de crenças estabelecidas, a violência perpetrada na sociedade, não alcança somente os sujeitos maduros, mas também adolescentes. Aumento da taxa de HIV entre adolescentes, abusos físicos, sexuais e psicológicos, gravidez na adolescência, são algumas das consequências sentidas.

O Papel da Psicologia Dentro das Perspectivas de Gênero no Brasil

Em reflexão no que foi exposto até então e, diante da experiência da pesquisadora, busca-se dialogar com as possibilidades de atuação do profissional de psicologia diante desse contexto. Portanto, dentro das especificidades da condição da mulher em uma sociedade patriarcal que ainda sucumbe a condição não adequadas, existem diversas possibilidades de ação para um psicólogo no que

diz respeito ao direito de saúde e integridade do indivíduo. Desse modo, é fundamental para o profissional o trabalho em auxílio das vítimas de violência conjugal ou mesmo das violências que fazem parte da sociedade patriarcal, como as diversas formas de abuso ou assédio moral, e mesmo, violências que repercutem na estrutura da sociedade, como mulheres recebendo salários menores e tendo menores oportunidades no mercado de trabalho.

O Conselho Federal de Psicologia (CFP) assegura através do Código de Ética Profissional do Psicólogo em sua apresentação, citando a Resolução no. 10:

... d. Estimular reflexões que considerem a profissão como um todo e não em suas práticas particulares, uma vez que os princípios dilemas éticos não se restringem a práticas específicas e surgem em quaisquer contextos de atuação. (Conselho Federal de Psicologia, 2005, p. 6).

O Código de Ética tem valores embasados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, desse modo tem como foco a qualidade de vida das pessoas, dentro de padrões éticos agindo ética e criticamente ao que concerne suas atribuições e seu papel socio-histórico, assim ele apresenta deveres e também o que lhe é velado para com as suas responsabilidades profissionais (Conselho Federal de Psicologia, 2005). Tal conduta auxilia quando tratamos a questão da representatividade da mulher na sociedade, tal como a luta feminista, que vem se destacando nas últimas décadas, trazendo o problema da mulher inviabilizada, que antes, fazia parte apenas de um problema interno do núcleo familiar a uma causa pública, pois essa mulher necessita de segurança e proteção, que é de direito social e cidadã (Andrade & Fonseca, 2008)

Assim, o psicólogo deve adotar uma diretriz fundamental que auxilia na atuação e auxílio da mulher em situação de violência, desse modo é possível se destacar a questão do gênero na saúde mental da mulher, se aplicando o devido auxílio, considerando o contexto histórico, que faz com que a mulher sofra as causas por não ter sido assistida. O papel do profissional de psicologia está atribuído a instituir nas vítimas de violência a mediação sobre as

diversas maneiras que elas têm ou podem adquirir novos caminhos que pode percorrer, estando essa profissional com um arcabouço teórico e técnico dentro das categorias vigentes e atuais ao caso em específico (Conselho Federal de Psicologia, 2012)

Faz-se importante compreender as causas e, a partir desse conhecimento, traçar políticas públicas estratégicas de enfrentamento para evitar esses casos, tais estratégias visam fatores sociais que influenciam na condição dessa mulher em sofrimento, considerando diversos fatores culturais e econômicos e, dentro dessas especificidades, aplicar uma política pública condizente aquela realidade. Para isso é de suma importância fortalecer o papel do profissional de psicologia em espaços de atuação e o trabalho em espaços específicos. É necessário o investimento e qualificação de profissionais para os espaços de atendimento, que garantam a busca e ajuda às mulheres que sofrem de violência, a falta de especialização ou capacitação pode contribuir para o insucesso para a conquista e emancipação da mulher que sofre violência.

Conforme afirmam Gomes e Batista (2016) a atuação do profissional de psicologia segue a proposta do Conselho Federal de Psicologia (2012) que propõe posicionamento para tratar as questões voltadas para atendimentos em situação de violência, dando ênfase a uma busca de equilíbrio no que diz respeito a relação entre os cônjuges envolvidos e não, somente uma punição para o acusado. Em busca da obtenção desse objetivo o profissional pode propor medidas cautelosas que incutem mudanças individuais para consequentemente refletir no vínculo familiar e também refletir na sociedade.

Dentre as possibilidades de atuação, e buscando argumentar com a proposta realizada, encontra-se a pesquisa aplicada. Neste trabalho tem a proposição de levantar dados acerca de um aspecto específico da sociedade e analisa-los, buscando contribuir com um diálogo social maior de combate a cultura machista já estabelecida.

É possível se destacar que o significado de homem e mulher no contexto social vigente é algo que foi construído historicamente e encontra-se diretamente relacionado a cultura patriarcal marcada

por uma forte dominação masculina e que, apesar das conquistas femininas, as injustiças e desigualdades ainda fazem parte do cenário mundial.

No que tange aos principais obstáculos que dificultam para a construção da igualdade entre homens e mulheres, ressalta-se a cultura patriarcal, que coloca o homem num lugar de poder, o qual se expressa na divisão de tarefas relacionadas ao convívio familiar, como: afazeres domésticos, cuidados e educação dos filhos, os quais acabam por serem de responsabilidade das mulheres, mesmo quando estas também contribuem com o orçamento doméstico. Outro aspecto importante a ser lembrando, diz respeito às desigualdades presentes nas relações de gênero reforçadas pela conduta sexista das instituições sociais (igrejas, escolas, serviços públicos), que não encorajam as mulheres para a conquista da autonomia, tão pouco apoiam a liberdade de expressão para falarem sobre o que tanto lhes prejudica.

Uma vez que temos em mente as proposições de Díaz-Guerrero, em que as crenças e valores são culturalmente estabelecidos a partir do cotidiano social, podemos observar a manutenção dessa estrutura a partir do comportamento das pessoas sócio-histórico-cultuais. Efetuar o rastreamento desses comportamentos pode ser parte do trabalho do profissional de psicologia, visando prevenção e intervenção da violência que essa estrutura acarreta.

Os debates que se relacionam a violência de gênero estão cada vez mais intensos na sociedade moderna, e mesmo com a diferença de leis e aplicações, com a impunidade a atenção a violência familiar, é possível construir, aos poucos, um importante rompimento de pensamentos e ações, portanto, movimentos contraculturais, que vão contra a igualdade de gênero. Portanto, deve-se reconhecer a importância do fortalecimento dos serviços especializados voltados ao atendimento de mulheres vítimas de violência a fim de que estes possam investir na capacitação e qualificação da equipe técnica, e em número suficiente para atender a demanda, que muitas vezes não expressa a realidade, já que muitas mulheres ainda permanecem caladas, seja por vergonha, por medo, por dificuldade em romper com o ciclo da violência ou pelo contexto vivenciado.

Em suma, devemos rever conceitos e ações que contribuem para a desigualdade de gêneros e o aumento da violência praticada contra para a desigualdade de gêneros e o aumento da violência praticada contra as mulheres. Nesse sentido, é fundamental a importância que seja dada maior visibilidade aos serviços de apoio às violações dos direitos humanos das mulheres.

Referências

- Alarcón, R. (2010). El legado psicológico de Rogelio Díaz-Guerrero. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 10(2), 553-571. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812010000200016.
- Andrade, C. J. M., & Fonseca, R. M. G. S. (2008). Considerações sobre violência doméstica, gênero e o trabalho das equipes de saúde da família. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 42(3), 591-595. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342008000300025.
- Chagas, L., & Chagas, A. T. (2017). A posição da mulher em diferentes épocas e a herança social do machismo no Brasil. *Psicologia pt*. Disponível em <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1095.pdf>.
- Comissão de Defesa do Direito das Mulheres. (2018). *Mapa da violência contra a mulher – 2018*. Câmara dos Deputados. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/comissao-de-defesa-dos-direitos-da-mulher-cmulher/arquivos-de-audio-e-video/MapadaViolenciaatualizado200219.pdf>.
- Conselho Federal de Psicologia. (2005). *Código de Ética Profissional do Psicólogo*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- Conselho Federal de Psicologia. (2012). *Referências técnicas para atuação de psicólogas (os) em Programas de Atenção à Mulher em situação de Violência*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- Díaz-Guerrero, R. (1967). As síndromes ativas e passivas. *Revista Interamericana de Psicologia*, 1(4), 263-272.

- Díaz-Guerrero, R. (1980). História, sociocultura e personalidade: Definição e características dos fatores na família mexicana. *Journal de Psicologia Social*, 2(1), 15-41.
- Díaz-Guerrero, R. (1986). *O ecossistema sociocultural e a qualidade de vida*. México: Trillas, 1986.
- Díaz-Guerrero, R., & Pacheco, A. M. (1994). *Etnopsicologia: Scientia Nova*. República Dominicana: Corripio.
- Durkheim, E. (1999). *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes.
- Gomes, C. A., & Batista, M. F. (2016). Feminicídio: paradigmas para análise da violência de gênero com apontamentos à Lei Maria da Penha. *VIII Seminário de Pesquisa Interdisciplinar*, 11-14.
- Gregori, J. (2017). Feminismos e resistência: Trajetória histórica da luta política para conquista de direitos. *Caderno Espaço Feminino*, 30(2), 48-52.
- Instituto Maria da Penha. (s/d). *A lei na íntegra e comentada*. Disponível em <http://www.institutomariadapenha.org.br/lei-11340/lei-maria-da-penha-na-integra-e-comentada.html>.
- Machado, A. M. F. (2000). A filosofia no mundo dos adolescentes. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 15, 381-385. Disponível em <http://www.scielo.org.ar/pdf/cfhycs/n15/n15a33.pdf>.
- Marti, E., & Onrubia, J. (1997). *Psicologia del desarrollo: El mundo del adolescente*. Barcelona: Horsori.
- Masiero, C. M. (2018). *Lutas sociais e política criminal: Os movimentos feminista, negro e LGBTQ e a criminalização das violências machista, racista e LGBTfóbica no Brasil* (Tese de Doutorado em Direito, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul).
- Oliveira, M., & Maio, E. R. (2016). “Você tentou fechar as pernas?” – A cultura machista impregnada nas práticas sociais. *Polêmica – Questões Contemporâneas*, 16(3), 1-18.
- Pinto, R. C. (2003). *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Pinto, G. A. (2007). *A organização do trabalho no século 20: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo*. São Paulo: Expressão Popular.

- Pinto, C. R. J. (2010). Feminismo, história e poder. *Revista de Sociologia e Política*, 18(36), 15-23.
- Reis, C. B., & Santos, N. R. (2011). Relações desiguais de gênero no discurso de adolescentes. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16(10), 3979-3984. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232011001100002.
- Sá, C. P. (1984). Sobre a fundamentação psicológica da psicologia social e suas implicações para a educação. *Fórum Educacional*, 8(1), 23-44. Disponível em <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/view/60707>.
- Saffioti, H. I. B. (2001). Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. *Cadernos Pagu*, 16, 115-136.
- Saffioti, H. (2004). *Gênero, patriarcado e violência*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Sirelli, P. M., Santos, D. F. S., Oliveira, T. C., Pinheiro, L. T., & Rosa, V. P. N. (2018). Construindo histórias com adolescentes metodologias participativas na desconstrução do machismo. *Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social*, 16(1), 1-15. Disponível em <https://www.periodicos.ufes.br/abepss/article/view/23407>.
- Taquette, S. R., & Vilhena, M. M. (2006). Adolescência, gênero e saúde. *Adolescente & Saúde*, 6(2), 6-12. Disponível em http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=139.
- Weber, M. (2000). *Economia e sociedade*. Brasília: UnB.

Tradicionalizando o *Ixýju*: A Alimentação Javaé na Contemporaneidade

Tamiris Maia Gonçalves Pereira
Elias Nazareno

Introdução

No presente capítulo, buscaremos refletir sobre as práticas alimentares tradicionais Javaé, como elas são construídas e articuladas pelo próprio povo. Tivemos o desafio duplo de buscar compreender o que é considerado tradicional pelos Javaé e quais as epistemologias envolvidas nos saberes alimentares. Em primeiro lugar, identificamos que o ato de reciprocidade possui relação direta com as práticas alimentares para o povo Javaé, pois é nas trocas e pagamentos aos parentes e afins (Rodrigues, 2007) que circulam os alimentos. Em segundo lugar, identificamos que a construção da alimentação tradicional se dá no processo de mistura de elementos novos ou externos (o que inclui os *ixýju*, ou seja, os estrangeiros), aos elementos antigos e internos. O processo de construção da tradição é em si um elemento vivo, em ação, ou, como diriam Maturana e Varela, é uma *enación* (Escobar, 2013)¹.

As reflexões e resultados que serão apresentados nesse capítulo são oriundos da tese “Saberes e fazeres Javaé: estudo das práticas alimentares tradicionais indígenas, da década de 1990 a 2020”, defendida em 2020, no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás (UFG). Nela, eviden-

¹ De acordo com Escobar (2013, p. 18), *enacción* corresponde à “ação corporizada”, compreende que “... a condição primária da existência é a presença corporizada, um estar no mundo”, ou seja, o autor afirma que não há seres separados do mundo, a partir do momento em que o tocamos, o sentimos e o comemos, experienciamos o mesmo. Assim, todas as ações que são desenvolvidas constituem o próprio ser em sua extensão com o mundo.

ciamos o ponto de vista indígena por meio de relatos orais coletados durante conversas com professores indígenas e alunos do Curso de Licenciatura em Educação Intercultural Indígena da UFG e por artigos publicados pelos Javaé em Revistas dessa mesma Universidade².

Lembramos que o presente texto foi escrito por pesquisadores não indígenas e a pesquisa foi desenvolvida com interpretações e uso de fontes (livros, artigos, teses e dissertações) indígenas e não indígenas. Buscamos fazer com que as vozes Javaé “falassem”, ao mesmo tempo que “falamos” junto delas, firmando o compromisso pela busca de decolonizar os saberes.

Quem são os Javaé?

Os Javaé se autodenominam *Iny* (“gente”), *Itya mahãdu* (“o Povo do meio”) ou *Berò Biawa mahãdu* (“Povo amigo do rio”) (Rodrigues, 2008; Nazareno et al., 2016). “Habitam o Vale do rio Araguaia, na Ilha do Bananal (Tocantins) e arredores, são falantes do dialeto Javaé, da família linguística Karajá³, pertencente ao tronco linguístico Macro-Jê” (Pereira, 2020, p. 30). Ao sul da Ilha do Bananal existem aldeias Javaé conhecidas como Barreira Branca, Canoanã, São João, Txuiri, Wariwari, Boto Velho, entre outras (Rodrigues, 2004). Destas, trabalhamos juntamente com nossos interlocutores indígenas (alunos do Curso de Educação Intercultural Indígena da UFG) nas três primeiras aldeias.

² A Revista “Articulando e Construindo Saberes” do Núcleo Takinahakỹ da Universidade Federal de Goiás, reúne publicações, em sua maioria, oriundas de trabalhos de pesquisas acadêmicas dos alunos indígenas do Curso de Educação Intercultural Indígena, dos professores e diversos colaboradores desse mesmo curso. Ver em <https://www.revistas.ufg.br/racs>.

³ Na linguística, o Javaé corresponde a um dos dialetos da língua Karajá, do tronco Macro-Jê. De acordo com Fortune (1973), Fortune e Fortune (1975), Rodrigues (1994), Maia (1986) há pelo menos três dialetos da língua Karajá: o Karajá, o Javaé e o Xambioá. Apesar da literatura etnográfica descrever os três povos falantes da língua Karajá (Karajá, Javaé e Xambioá) como “subgrupos Karajá”, o povo Javaé não se auto reconhece nesta classificação. O povo Javaé se considera único e influenciador dos outros povos vizinhos em diversas práticas culturais, inclusive linguisticamente. A necessidade de demarcação identitária Javaé pode ser observada na fala, entre outros elementos.

A formação da sociedade Javaé corresponde à fusão de influências Macro-Jê (Bororo), Aruak, Tupi e não-indígenas. Suas aldeias são organizadas de forma linear, perpendiculares ao rio Javaés. São sedentários e praticam a agricultura intensiva de roças fixas, além do uso dos recursos aquáticos (Rodrigues, 2004). A alimentação do grupo é retirada, em grande parte, da fauna aquática e terrestre presentes no rio Araguaia, rio Javaés, lagos e áreas de mata. Suas roças são feitas em áreas de mata de galeria, geralmente na vazante do rio Javaés, onde cultivam milho, mandioca, batata-doce, banana, melancia, cará, amendoim e feijão. Coletam também frutos do cerrado como o oiti, o pequi e o mel silvestre (Lima Filho, 2006).

Segundo Rodrigues (2004), a organização social Javaé indica a prática da endogamia entre aldeias e entre parentes, condenando os casamentos interétnicos e priorizando os casamentos com troca restrita (casamento com primos cruzados bilaterais), com base na uxorilocalidade. Apesar da constituição da sociedade Javaé ser também produto do casamento entre estrangeiros, indicando a mistura como constituinte dessa sociedade, os casamentos com “estrangeiros” (outros indígenas e não-indígenas, os *ix̃yju*) são estigmatizados. Possuem elaborados rituais com metades cerimoniais (agrupamento social dividido de modo binário), marcações sociais por idade, Casa dos Homens e espaço feminino (domicílio) (Pereira, 2020).

Os Javaé possuem origem mítica ligada às águas. Narram que antes do mundo de hoje ser como ele é, havia muitos povos vivendo abaixo do leito dos rios, lagos, no nível terrestre e também no céu. O sol existia no céu, mas não iluminava nem o plano terrestre, nem abaixo dos rios e lagos. A vida subaquática era um paraíso, pois não havia fome, morte, velhice, brigas, intrigas, doenças ou dor. Tudo desejado era alcançado. Porém, ao mesmo tempo, havia escuridão, frio, lama que chegava aos joelhos, dificultando a caminhada, a comida tinha gosto quase cru, a água tinha gosto ruim e não havia o prazer do sexo. Então, certo dia, algumas pessoas despertadas pela curiosidade de conhecer o nível terrestre encontraram uma passagem por onde emergiram. Vários povos saíram do mundo subaquático para o mundo terrestre, ou seja, saíram de um mundo fechado e um quase-paraíso para um mundo aberto, rodeado de dores,

mortes, perigos, mas também de prazeres. Foi ao redor do Lago do Bananal que muito povos emergiram, inclusive aqueles que dariam origem mais tarde aos atuais Javaé, fundando a primeira aldeia chamada de *Marani Hāwa*. Locais como Lagoa da Confusão, *Imotxi* (próximo ao Riozinho) e outros, também foram lugares onde povos emergiram, mais tarde se tornando aldeias *Iny* Javaé e Karajá (Rodrigues, 2008).

Atualmente, na Ilha do Bananal, há cerca de 1.500 Javaé (Nazareno et al., 2016) vivendo na Terra Indígena Parque do Araguaia (demarcada e homologada em 1998) e na Terra Indígena *Ināwébohona* (demarcada em 2002 e homologada em 2006). Ao norte da Ilha do Bananal há o Parque Indígena do Araguaia, área de proteção ambiental homologada desde 1971 (Rodrigues, 2008). O povo *Iny* Javaé convive nesse território com outros povos, tais como os Karajá, os Avá-Canoeiros, os Tuxá e os Tapirapé. No caso dos Avá-Canoeiro e Tuxá, houve uma imposição por parte do Estado brasileiro, por meio da FUNAI, para que esses povos fossem agrupados na Ilha do Bananal, a partir da década de 1970. Já os Karajá e Tapirapé, vizinhos de longa data dos Javaé, convivem há séculos nesse território (Pereira, 2020).

Por Que Falar Sobre Alimentação Tradicional Javaé?

O interesse pelo estudo e fortalecimento dos saberes alimentares tradicionais originou-se no próprio povo Javaé, trazido como tema de pesquisa pelos estudantes indígenas do Curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG. Eles afirmavam que os alimentos industrializados e processados entravam cada vez mais nas aldeias, prejudicando não apenas o meio social e ambiental, mas também a saúde da população. Mediante essas questões decidimos colaborar com as investigações, tornando a temática da alimentação tradicional Javaé o eixo central da pesquisa.

O método da “conversação” que utilizamos, diferente da entrevista, exigiu uma postura de abertura entre as pessoas que conversam, havendo a possibilidade de serem transformadas nela. Ou seja, a conversa pode conduzir mudanças de pensamento e perspectivas

de mundo. Baseia-se na compreensão mútua, mesmo quando são construídas diferenças ou na diferença.

De acordo com Haber (2011), com a conversação podemos aprender a aprender. Para o autor aprender é conversar, é fazer versões de você mesmo em relação ao outro. A conversação se torna, então, uma atitude de conversão. Não a conversão no outro, se não a conversão na relação com o outro, de forma fluida. Esta é a atitude de abertura em relação ao outro, que permite a autenticidade do método.

No total, foram realizadas 15 conversas com indígenas Javaé, Karajá (esposa do cacique de Canoanã) e Tuxá (esposo da anciã mais velha de Canoanã). Os nossos interlocutores eram, em sua grande maioria, moradores da aldeia Canoanã (município de Formoso do Araguaia), Barreira Branca e São João (município de Sandolândia). Além de alunos do Curso de Educação Intercultural - UFG, muitos exerciam atividade de docência como professores efetivos nas escolas das aldeias por já possuírem um curso superior, como o magistério.

De modo geral buscamos orientar nossas conversas com os Javaé por meio da escuta e do reconhecimento de seus saberes, aprendendo e apreendendo o que eles têm para falar.

A Reciprocidade

De acordo com a pesquisadora Patrícia de Mendonça Rodrigues (2008), o povo Javaé tem como base de suas relações sociais as fusões interétnicas, como mencionado acima, que compreendem casamentos, guerras, trocas culturais e materiais. Ao mesmo tempo em que há o rechaço à alteridade (estrangeiros, por exemplo), evitando ou negando a mistura, é nesse movimento de misturar o outro, diferente, que se constrói a identidade e tradição Javaé.

Há desconfiança em relação às diferenças porque são perigosas (Rodrigues, 2008). Diferença implica perigo, enquanto semelhança é segurança. Contudo, as misturas seriam “criativas”, ou seja, dão origem a um terceiro elemento que não é igual aos que o originaram (Rodrigues, 2008, p. 106). Isso faz das misturas, apesar de perigosas, indispensáveis para a vida social.

Ainda segundo Rodrigues (2008), a existência da mistura para a construção de algo novo, que ao mesmo tempo é parte do velho e antigo, faz pensar que esta constitui uma das bases do pensamento social Javaé. A mistura é criativa, ou seja, um filho é o resultado da relação de um homem com uma mulher, e ele não será uma cópia de nenhum dos dois, mas sim a mistura de ambos, constituindo-se em um ser diferente.

Entre os Javaé é comum o pensamento de que quanto mais se liberam substâncias corpóreas (saliva, sangue, suor, leite e outras secreções), mais próximo da morte e das mudanças um ser está. Neste caso, as mulheres perdem muito mais energia vital que os homens, por exemplo, por causa da menstruação e da gestação dos filhos, e, portanto, possuem seus corpos mais abertos, mais voláteis às mudanças do que os homens (Rodrigues, 2008). Desse modo, a representação social de permanência corresponde ao masculino, em contraposição à mudança, que é feminino. Rodrigues (2008) afirma que a existência do desejo de purificação, estabilidade e permanência social (predominantemente masculino) indica que a realidade social Javaé é produto das relações intrínsecas transformadas com a alteridade (estrangeiros e mulheres). E que este pensamento é anterior ao contato com o colonizador. Desse modo, os Javaé não buscam apagar ou neutralizar o diferente quando há a mistura. Eles integram a mistura à estrutura social já existente, ou seja, a mistura, o novo, passa a ser parte do velho (Rodrigues, 2008).

Segundo Rodrigues (2008), criar uma ficção de que a tradição Javaé é pura passou a ser o objetivo da coletividade masculina, desde os tempos da criação. Nas relações internas essa ação de construção da tradição está diretamente relacionada à Dança dos Aruanãs e na negação da afinidade gerada pelo matrimônio. Nas relações externas está relacionada diretamente ao tratamento das mudanças culturais, como fossem a repetição da tradição original. As mudanças históricas e culturais significativas são, então, incorporadas à “tradição”, que é mutável, mas dentro do discurso mítico Javaé aparece como algo que sempre se repetiu. Utilizam-se dos “clássicos ditos que encerram os episódios mitológicos: ‘por isso que até hoje é assim, nada mudou’” (Rodrigues, 2008, pp. 107-108).

A autora nos fala do processo de construção do conceito de tradição pelos Javaé, resultante da tentativa de “purificar” o diferente, o outro, tornando-o parte de si. Rodrigues (2008) também nos fala sobre a importância da reciprocidade existente entre os Javaé, dentro das relações familiares e sociais de uma aldeia. A circulação de alimentos e a busca pela construção da tradição também podem ser observadas nesse processo. A reciprocidade está presente nas cerimônias de passagem do menino para homem, na festa da Casa Grande (Festa do Aruanã⁴), no casamento e no luto. Está presente também no nascimento e no resguardo pós-nascimento, mas em escala menor.

Quando um homem e uma mulher se casam, o homem é obrigado e prestar os serviços matrimoniais, ou seja, deve fazer o *tykòwy*, o “pagamento pela vagina” da esposa. Tal qual a história do herói mítico *Tanỹxiwè*, os homens devem trabalhar duro para sustentar os sogros, os cunhados e a esposa, pois estão na posição de devedores. Os credores são os seus afins, ou seja, os parentes da sua esposa. Logo ao se casar, o homem muda da casa de seus pais, parentes com os quais possui laços de sangue permanente, para a casa dos afins, pessoas com as quais deve construir uma relação ao longo da vida. Rodrigues (2008) nos fala que a reciprocidade corresponde a uma relação entre diferentes e a afinidade corresponde à perda ou morte. O homem passa a dever aos seus sogros e entrega seu corpo ao trabalho em troca de uma esposa, construindo uma relação com pessoas diferentes da casa onde nasceu. Além disso, constrói afinidades, “matando” a relação perene com seus familiares e criando a relação fluida com os não parentes (Rodrigues, 2008).

⁴ Rodrigues (2008) escreve que o primeiro ritual existente na dimensão terrestre foi o *Iweruhukỹ*, antes do *Hetohokỹ*, passado do povo *Wèrè* para o povo *Tòlòra*, formadores dos Javaé. Esse ritual já existia na dimensão subaquática, com danças e jogos rituais, e foi trazido para a dimensão terrestre passando a ser praticado no período da seca, durante um mês, no espaço feminino. Alguns xamãs do povo *Wèrè* quiseram trazer os Aruanãs para permanecerem mais tempo na dimensão terrestre e criaram o *Hetohokỹ*, o ritual masculino da “Casa Grande”. O ciclo ritual dura praticamente o ano todo, sendo adaptado aos calendários escolares na atualidade, que exigem sua realização em um tempo cada vez menor. De acordo com Toral (1992), o *Iweruhukỹ*, traduzido por “comida grande”, corresponde a um conjunto de cerimônias em que se entra em contato com os espíritos dos mortos *hàri* para pedir boa colheita.

A pesquisadora mais uma vez afirma que este processo corresponde à transformação da alteridade em identidade, do diferente em você mesmo. Corresponde ao esforço masculino em ordenar e “congelar” artificialmente uma suposta ordem social, construindo tradição.

Quando uma criança nasce, ela é um ser “estranho”. Há um esforço em transformar um filho ou filha em um parente. Recebe um nome de uma avó ou avô materno ou paterno, em troca os pais da criança doam presentes (óleo de tucum, panelas, ou outros objetos). Esses são os chamados *bòròtyrè*, ou “pagamentos aos parentes” que ocorre em vários momentos da vida social Javaé. A criança herda um *Aruanã* da família, principalmente o primogênito⁵, os pais fazem o resguardo⁶ para o fechamento dos corpos, já que liberaram muitas substâncias durante o nascimento de seus filhos(as). E quando as crianças chegam à idade de tonarem-se adultas é realizada uma cerimônia. No caso das meninas, isso acontece quando chega a primeira menstruação. Ficam reclusas em casa, aprendendo a produção de objetos (como esteira *bàrè*, enfeites corporais, pinturas) e regras sociais com sua avó materna e mãe. A partir desse momento elas podem aprender e executar algumas atividades femininas que são realizadas por adultos⁷, com exceção de cozinhar, atividade feita somente por mulheres casadas (Rodrigues, 2008).

⁵ As crianças passam a ser “donas de Aruanã” mantendo uma relação de identidade ritual com este ser sobrenatural (Lourenço, 2008).

⁶ O resguardo implica no jejum de muitos alimentos, principalmente peixes gordurosos e carne de caça. É interdito ao pai e à mãe da criança comerem estes grupos de alimentos, saírem com frequência de casa, fazerem esforço excessivo; sendo permitido pouca água, *iwèru* de mandioca ou milho por durante pelo menos uma semana. Antigamente o resguardo poderia durar até quarenta e cinco dias. Ao pai da criança não é permitido participar de pescarias ou caçadas coletivas, a menos que autorizado e “rezado” pelo pajé. A interdição de alimentos também ocorre em outras ocasiões: antes das lutas corporais, quando os guerreiros precisam provocar o vômito, realizar escarificações e passar pimenta-de-macaco (*Xylopia aromatica*) no ânus, para limpar o corpo; e quando os *Aruanãs* “brincam” de flechar os espíritos dos animais (*aõni*), simulando uma cópula (Rodrigues, 2008).

⁷ As crianças não podem executar nenhum tipo de trabalho, pois quanto mais se perde substância, mais o corpo fica aberto e, portanto, perto da velhice, dor e morte. As crianças são livres para brincar, desde que perto das avós maternas e que façam pouco esforço, sendo ideal que fiquem deitadas ou sentadas nas esteiras, ouvindo histórias e aprendendo com a avó e a mãe (Rodrigues, 2008). Na atualidade, as crianças convivem com outras da mesma idade na escola indígena, aprendendo também com os professores em aula.

No caso dos meninos é realizada a cerimônia *Hèrèrawo* ou *Hetohokỹ*. Após a realização da mesma, o menino passar a ser *jyrè*, “um rapaz independente” (Huburunatu Javaé, 2019). O pai é o responsável por toda a produção alimentar nas roças, na caça e na pesca que será oferecida ao *Aruanã* (e também aos *Làteni*, espíritos protetores dos meninos que estão mudando para fase adulta), enquanto a mãe do menino é a responsável pelo preparo dos alimentos. Os *Aruanãs* saem do mundo subaquático ou celeste para comer e dançar com os humanos. Nesse caso, especialmente para tornar o menino um *jyrè* e aconselhá-lo para vida adulta. Os pais oferecem comida e recepcionam os *Aruanãs* juntamente com o pajé e a comunidade. Em troca, o menino tem seu corpo fechado, é reconhecido como filho do casal e ganha respeito social ao se tornar um adulto⁸. Mais uma vez a troca e a reciprocidade podem ser compreendidas como elementos que permitem a estabilidade, construindo a tradição (Rodrigues, 2008).

Durante o resguardo, a reclusão feminina, a cerimônia do *Hèrèrawo* ou *Hetohokỹ*, casamento ou luto, a reciprocidade está presente. O pagamento pela esposa corresponde a um dos eixos centrais da reciprocidade entre os Javaé, é quando ocorrem esforços físicos ou mentais voltados para sustentar e agradar os afins: esposa, sogros e cunhados (Rodrigues, 2008), filhos e outros parentes. É quando ocorre a circulação de alimentos.

No que confere à produção alimentar, as roças são as principais formas de pagamento, cabendo ao homem a sua preparação, plantio e, dependendo do produto, a coleta na mata. As roças correspondem à principal forma de demonstração do trabalho, fonte de orgulho e respeito masculino. Dentro da percepção Javaé, um homem que possui roça não é preguiçoso, gosta de trabalhar e sustenta a família que formou após o casamento. Apesar de haver essa representação, na atualidade muitos homens deixaram de fazer suas ro-

⁸ O menino ganha também um “padrinho”, que é sempre um irmão, primo ou tio da sua mãe. Assim, a ordem social, mais uma vez, estabelece a troca e reciprocidade entre afins: o pai do menino alimenta o seu filho, o *Aruanã*, e também seu cunhado na Casa dos Homens, lugar para onde toda a comida é destinada durante a cerimônia de iniciação masculina (Rodrigues, 2008).

ças, sem deixar de sustentar suas esposas e afins. Quando são assalariados ou funcionários públicos, como professores ou agentes de saúde, fazem compras na cidade para abastecer suas casas.

Na roça de uma família há alguns produtos agrícolas que são fontes alimentares para consumo cotidiano e também destinados às cerimônias. São servidos aos *Aruanãs*, por exemplo⁹, quando se chega a um momento cerimonial importante é intensificada a roça da família e a produção de gêneros como mandioca, banana, milho, inhame, melancia, abóbora, amendoim e mamão. Planta-se também cana-de-açúcar, feijão e abacaxi. Apesar de esses últimos serem reconhecidos como alimentos trazidos pelos brancos, também são considerados tradicionais pelos Javaé (Pereira, 2020).

Além da roça, a atividade de pesca também possui prestígio. Sair para pescar é uma das principais atividades masculinas. Tanto a roça quanto a pesca representam o compromisso masculino com a sua família, força, virilidade, generosidade para com seus sogros e fonte econômica em alguns casos, por exemplo, quando se vende o peixe para associação dos pescadores indígenas Javaé¹⁰. Além disso, um homem que faz sua roça, pesca¹¹, pega lenha para sua sogra, pode possuir mais prestígio por poder participar e cumprir suas obrigações sociais e rituais, na Festa dos *Aruanãs*, na realização do *Hèrèrawo* ou *Hetohokỹ* ou casamento de seu filho(a) (Pereira, 2020).

Às mulheres cabe a tarefa de plantar alguns alimentos na roça que normalmente não são plantados pelos seus maridos (algodão,

⁹ Aos *Aruanãs* são servidos alimentos como: água, banana, farinha de mandioca grolada, mandioca cozida, peixe ou carne de caça. Quando pedem, durante as brincadeiras, outros alimentos podem ser servidos aos *Aruanãs* como mel, “pastel” (beiju recheado com peixe), beiju, inhame com gordura de tartaruga. É desrespeitoso oferecer ao *Aruanã* frutos silvestres, pois demonstra pouco esforço em trabalhar na roça (Rodrigues, 2008; Lourenço, 2008).

¹⁰ Há outras atividades masculinas importantes, tais como a produção de canoas, remos, pilão, arcos e flechas, cestas para transporte de alimentos, armadilhas para pegar peixe, coletar barro, penas e mel (Rodrigues, 2008).

¹¹ Normalmente os homens são acompanhados de seus cunhados na pesca. Eles o auxiliam no momento de jogar e recolher a rede, o anzol, bater o timbó na água (cipó venenoso aos peixes, adormecendo-os instantaneamente) ou outras armadilhas feitas de madeira.

açafrão, urucum), colher a roça da família e preparar a comida para seus filhos¹². Quando uma mulher se casa, aprende com sua mãe a produção da comida, as receitas e a forma de servir. Elas são as donas das sementes, as “bibliotecas” dos modos de fazer e se orgulham em poder ensinar à sua geração (Rodrigues, 2008). Retribuem aos seus maridos, filhos e parentes com alimentos e cuidados.

Tradicionalizando o *Ix̣j̣ju*

Lourenço (2009) e Rodrigues (2008) nos convidam a olhar os Javaé como o “povo do meio”. Convidam-nos a pensar os Javaé como povos oriundos de “misturas” que têm sua construção social e cultural a partir dela. As misturas incluem as relações entre os Javaé e o conjunto de povos e culturas consideradas estrangeiras, chamados genericamente de *ix̣j̣ju*, mas também as relações entre masculino e feminino, por exemplo. O masculino, sinônimo de estabilidade entre os Javaé, atua na sociedade construindo tradição por meio da oralidade e corporalidade. Ou seja, atua contendo os fluxos vitais e trazendo perenidade (Rodrigues, 2008).

O “caminho do meio” pode ser visto não apenas como mecanismo de construção da tradição como estamos sugerindo. O “caminho do meio”, como afirmou Rodrigues (2008) corresponde à forma epistêmica Javaé de perceber a si no mundo. Se a tradição está relacionada com aquilo que é perene, masculino e corresponde a uma tentativa de contenção dos fluxos vitais (Rodrigues, 2008), então podemos dizer que é nesta tentativa de “contenção” que acontece a “ação incorporada” (enação) que resultará em uma “inovação”. Mesmo que essa inovação venha acompanhada da fala “sempre foi assim”. Não é apenas a contenção atuando, mas a fluidez mediada e conduzida, nos processos de construção da tradição Javaé.

¹² Com exceção dos alimentos mais pesados, como a mandioca, as mulheres costumam colher praticamente todos os alimentos plantados. Além disso, cuidam do bem-estar dos filhos, dando banhos, cuidando de seus cabelos com óleo de tucum, fazendo suas pinturas corporais e enfeites de algodão. Lavam roupas no rio e algumas delas tem se dedicado aos estudos no intuito de uma formação superior. Ainda são raras as mulheres que se dedicam a tal tarefa, um desafio ainda por ser enfrentado em uma sociedade em que os homens são os principais interlocutores com os não-indígenas.

Arturo Escobar (2005) nos traz importantes reflexões a respeito da maneira como nós, pesquisadores, poderemos observar as perspectivas nativas desvinculando-as das categorizações colonizadoras. Não nos fala diretamente sobre tradições, porém demonstra como as relações dos seres humanos com o ambiente permitem a sua formação, constituição, construção da forma de pensar e agir, sempre em interação. Ele nos impulsiona a pensar que utilizar as categorias de corpo, ambiente e relações sociais a partir da concepção que os próprios nativos têm sobre si, nos permite perceber questões que por muito tempo foram negligenciadas ou se quer vieram ao conhecimento dos estudiosos e outras pessoas. Nesse sentido, Escobar (2005) afirma que o conhecimento constitui uma prática, possui uma história e ao mesmo tempo está em mudança.

Escobar (2005) cita também a perspectiva da biologia fenomenológica de Humberto Maturana e Francisco Varela, pela qual o “enfoque enativo” pode ser compreendido como o resultado de nossa história biológica, o corpo como estrutura por meio da qual experimentamos a vida, e cultural como o contexto no qual conhecemos o mundo. Desse modo, atuar é ao mesmo tempo conhecer e produzir o mundo (Escobar, 2005).

Se a constituição do ser está diretamente relacionada ao seu ambiente, a seu local, e se suas formas de conhecer e estar no mundo constituem-se à medida que suas experiências ocorrem em um processo dinâmico, então, o ato de nomear e definir o que é tradição pelos Javaé também constitui um processo dinâmico. A tradição constitui um “aprendizado” em movimento, *enacción*, não é repetição, não está congelada, não é representação¹³, não possui fixidez. No caso Javaé, mesmo quando há a tentativa de fechamento do corpo, de masculinização dos elementos circundantes, a atuação das pessoas no ambiente está permeada de atuação. A tradição é a (in)permanência das ações do saber e do fazer Javaé, é a dinâmica da condução do fluxo vital. Desse modo, as práticas e conhecimentos dos *ix̣yju* (incluímos principalmente os brancos, chamados de *tori*) é trazida para a dimensão dos saberes e fazeres Javaé, trans-

¹³ Ver críticas à representação cartesiana e ocidental na obra “A mente corpórea”, de Varela, Thompson e Rosch (1992).

formados nessa relação e (re)construída a tradição por meio dessa “mistura”. Essa tradicionalização acontece em várias esferas da vida social, inclusive na alimentar, seja na escola ou nas casas, de modo cotidiano (Pereira, 2020).

Tradicionalizando a Alimentação na Escola

No decorrer da pesquisa, observamos que a grande maioria dos discentes do Curso de Educação Intercultural Indígena (UFG), nossos interlocutores, eram moradores da Aldeia Canoanã. Tinham, portanto, maior proximidade com essa aldeia e com a Escola Indígena Tainá. Deste modo, optamos por desenvolver nossas reflexões em torno de Canoanã e da sua escola.

A formação da atual aldeia Canoanã é datada do final da década de 1950, com a vinda de famílias Javaé de aldeias distintas. Passou a abrigar outros povos como os Avá-Canoeiro, Karajá e Tuxá¹⁴ em períodos posteriores. Em 1973, as diversas famílias indígenas permanecem na aldeia para se proteger da epidemia de sarampo que tinha se alastrado, e contra os ataques de fazendeiros e posseiros: roubos de cedro e aroeira, tentativa de compra de terras indígenas, estupro de mulheres, prostituição, violências físicas e mortes. Naquele ano, o Posto Indígena Canoanã, sob a direção da FUNAI (antes SPI), passa a ser parte da área de proteção Parque Indígena do Araguaia. A FUNAI inicia projetos de “desenvolvimento comunitário” com a produção de roças de cebola, arroz e milho. Instala também atividades de corte e costura, pesca de pirarucu, marcenaria,

¹⁴ Segundo relatos de moradores Tuxá da aldeia Canoanã, mudaram-se da Bahia para Ilha do Bananal na década de 1980, devido a construção da Hidroelétrica de Itaparica pela Companhia Hidroelétrica de São Francisco, que inundou suas terras. Houve demora e indecisão da FUNAI com relação ao deslocamento do Povo Tuxá, fazendo surgir cisões entre as lideranças. Parte do grupo deslocou-se para áreas vizinhas ao seu território original e outra parte se deslocou para a Ilha do Bananal. Ao chegarem em território Javaé, foram incentivados pelos funcionários da FUNAI a produzirem lavouras de cebola, milho e arroz, uma vez que já estavam “acostumados” a esse trabalho na Bahia. Assim, “incentivariam” os Javaé realizarem a agricultura voltada para o mercado. Com o desinteresse dos Javaé, o projeto foi cancelado. Grande parte dos Tuxá casaram-se com Javaé e suas famílias ainda vivem na Ilha do Bananal, do lado do “rio abaixo”, local onde moram estrangeiros, mestiços e predominam as construções *tori*.

criação de gado e outros serviços braçais e domésticos (Toral, 1992; Rodrigues, 2008).

Na pesca, as vendas eram coletivas, sendo o Posto o grande intermediador entre os pescadores indígenas e os compradores ou “mariscadores”. O valor de 20 % era reservado aos impostos e o restante era distribuído entre os indígenas. Transporte, armazenagem e venda eram de responsabilidade do representante do Posto Indígena, funcionando assim até a década de 1990. A plantação de cebola fracassou assim como a marcenaria, que nunca chegou a funcionar (Toral, 1992). A plantação exigia irrigação e um trabalho coletivo de homens. Tal organização, não condizente com a forma tradicional de organização Javaé dividida em trabalhos por famílias (genro, sogro e cunhados) foi o principal motivo do fracasso. Além disso, não havia o interesse de plantar cebola, pois as famílias não a consumiriam, não correspondia a um alimento de costume Javaé ou de outros indígenas, como afirmou Pedro Tuxá, idoso morador de Canoanã do povo Tuxá casado com uma Javaé, durante uma de nossas conversas.

Foi somente na década de 1970 que a educação foi pensada pela FUNAI e por representantes da Prelazia de São Félix do Araguaia, MT, como necessária aos Javaé. A escola foi então fundada, tendo 118 alunos, uma professora e quatro monitores bilíngues para a realização das atividades escolares (Pin, 2014). É somente no início da década de 1990 que a Escola Indígena Tainá inicia suas atividades tendo como meta o letramento bilíngue, visando práticas de ensino formal (Pereira & Nazareno, 2016).

Na atualidade, com o direito a um ensino diferenciado regido pela Constituição Federal Brasileira de 1988, além da implementação de novas políticas e práticas educacionais transdisciplinares e interculturais, professores indígenas Javaé têm buscado a inclusão de atividades interculturais tradicionais, respeitando o calendário ritual, na escola.

Um censo foi realizado na aldeia Canoanã, em fevereiro de 2016, pelos funcionários do Posto de Saúde da aldeia, constatando um total de 430 moradores permanentes e 78 moradores temporários (que passam férias e final de semana na aldeia). Em maio de 2018, um novo censo demonstrou que o número total de moradores em

Canoanã caiu para 493 pessoas. Isso se deu pela abertura de uma nova aldeia denominada Marani-Hawã, para a qual mudaram-se 15 antigos moradores de Canoanã (Pereira, 2020).

A grande maioria dos filhos em idade escolar dos moradores permanentes estuda na aldeia, que oferece turmas do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Segundo o diretor da escola Tainá, há a seguinte divisão de turmas: pela manhã a escola recebe as crianças que cursam do ensino infantil ao 5º ano; a tarde as crianças que cursam do 6º ao 8º ano; e a noite adolescentes e adultos que cursam do 9º ano ao Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano). Em 2016, de um total de 105 alunos, a grande maioria era Javaé, havendo também mestiços (filhos de pai ou mãe Javaé com outra etnia) e brancos. Todos que cursavam o ensino médio eram Javaé¹⁵.

Todas as turmas de todos os turnos recebem merenda escolar no horário de intervalo, seguindo o cardápio fornecido pela Secretaria de Educação¹⁶. As refeições são feitas com o uso de produtos

¹⁵ Por meio do PIBID-Diversidade, os alunos (hoje egressos) do Curso de Educação Intercultural da UFG produziram artigos que foram publicados no livro “Apontamentos sobre a situação sociolinguística de comunidades indígenas da região Araguaia-Tocantins e Xingu: olhares de docentes indígenas”, organizado por André Marques do Nascimento, no ano de 2016. Nesse livro os Javaé descrevem e analisam qualiquantitativamente a situação sociolinguística atual das aldeias Canoanã, Barreira Branca e São João. Os instrumentos de pesquisa foram questionários e entrevistas aplicados aos moradores das aldeias. No caso de Canoanã, de um total de 600 pessoas (entre Javaé, Karajá, Tuxá, Avá-Canoeiro e não-indígena), 82,50% fala a língua materna - *Iny rybê*; 7,80% fala a língua portuguesa; 5,80% fala a língua materna e portuguesa; 3,90% não respondeu. De acordo com os autores, quando perguntaram qual foi a língua aprendida primeiro, obtiveram a seguinte resposta: “A língua indígena é para a maioria da população a primeira língua. As nossas crianças indígenas primeiro aprendem a língua de origem, por isso está 84,50%. Em alguns casos, as crianças primeiro aprendem a língua portuguesa, como mestiço, ou quando o pai ou a mãe indígena não quer ensinar a nossa língua de origem [...]” (Nazareno et al., 2016, p. 66). É na escola que a língua portuguesa oral e escrita é predominantemente ensinada/aprendida, havendo uma preocupação cada vez maior da comunidade por aprender a escrever o *Iny rybê*, tão bem quanto se fala, para manutenção dos conhecimentos socioculturais e tradicionais.

¹⁶ A Escola Tainá, assim como outras escolas Javaé, não possui um Projeto Político Pedagógico (PPP) diferenciado, o que dificulta a execução das políticas de acesso aos alimentos locais, produzidos na própria aldeia. Contudo, o PPP está em desenvolvimento, pensado pelos professores indígenas Dorivaldo Idiaú Javaé e Samuel Saburuá Javaé durante o curso de Especialização no Núcleo Takinahaký,

comprados nos supermercados da cidade de Formoso do Araguaia, TO, que chegam todo mês à aldeia, havendo um funcionário responsável por buscá-la na cidade (Pereira & Nazareno, 2016).

Segundo o diretor da escola, Manuel Conceição Mahalani Dias Karajá, egresso do curso de Educação Intercultural da UFG, “as crianças pedem o que querem comer” e a merenda atende à solicitação dos alunos. Essa afirmação trouxe inquietação, pois se a Secretária de Educação envia um cardápio pronto, então de que modo as crianças pedem o que é fornecido na merenda? Entendemos por meio de conversas com os professores, que os alunos verbalizam o que desejam comer, mas a escolha em enviar ou não o valor correspondente a tal alimento é da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins. A participação dos alunos seria de “quase escolha”, pois, a instituição do Estado possui todos os veículos de poder impondo um cronograma e cardápio alimentar. Compreendemos que esta instituição do Estado escamoteia um diálogo com a escola indígena. Ao mesmo tempo em que afirma atender uma escola diferenciada, não ouve de fato os anseios da comunidade escolar. Nas merendas, se os anseios dos alunos fossem atendidos é provável que houvesse mais alimentos oriundos das roças, ou seja, naturais, do que industrializados (Pereira, 2020).

A merenda é feita ao modo *tori*, com o uso de fogão a gás, óleo de soja, temperos industrializados e em panelas de metal. É servida aos alunos em porções colocadas em pequenos potes de plástico, que também são fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado de Tocantins. Em cima do balcão da cozinha, em frente às salas de aula, é disposto aos alunos um pequeno pote de farinha de mandioca¹⁷ para quem queira colocá-la em sua porção de merenda. Durante o tempo que observamos os alunos se servirem, percebemos que todos colocavam a farinha e alguns mencionavam que a comida ficava mais gostosa. Neste momento voltamos nossas atenções para a presença da farinha na alimentação escolar e doméstica (Pereira, 2020).

ambos egressos do Curso de Educação Intercultural da UFG e professores na Escola Indígena Tainá.

¹⁷ Trata-se da farinha de mandioca industrializada.

O consumo da farinha de mandioca pelo povo *Iny* acontece desde o período pré-colonial. Evidências arqueológicas de pratos cerâmicos utilizados no preparo de beijus, datam do século XII. Detectados na década de 1970 pela pesquisadora Irmild Wüst (1975), na região de Mato Grosso, Goiás e em áreas de afluentes do rio Araguaia, próximos a Aldeia de Buridina, em Aruanã, Goiás. Além disso, evidências do uso da mandioca aparecem em relatos etnográficos de Julian H. Steward, no *Handbook of South American Indians* (1948). Menciona o uso da mandioca para o preparo de uma “sopa” fermentada, que hoje sabemos ser o *iwèru* do povo Javaé. Essa bebida foi o café da manhã desse povo até recentemente, quando novos hábitos alimentares associados a ingestão de pães, bolos, leite e café foram facilitados pelo maior acesso ao dinheiro e pela maior facilidade de acesso ao local de compra desses produtos (ônibus rural que se desloca diariamente das fazendas e da aldeia até a cidade). Ainda há pessoas idosas em Canoanã que não deixaram de tomar seu *iwèru* de mandioca, milho, macaúba ou arroz pela manhã ou ao final da tarde (Pereira & Nazareno, 2016).

O uso da mandioca e o seu sabor chegam aos dias de hoje consumida de maneira frequente na escola, marcando a construção cultural do paladar. É por meio do gosto que são aprendidos e transmitidos critérios e atribuições de valores sociais. O gosto é uma realidade coletiva, comunicada e construída desde nosso nascimento até a velhice, por meio de nossas experiências que contribuem para identificá-lo (Pereira & Nazareno, 2016). Quando as crianças acrescentam ao seu paladar a farinha de mandioca, elas trazem o gosto conhecido, sua identidade e um equilíbrio cultural à comida *tori*. Elas negociam e reconstroem seu próprio gosto sobre as imposições e valores “brancos” (Pereira & Nazareno, 2016).

A presença de um minimercado no centro da Aldeia de Canoanã permite o consumo mais frequente de industrializados. Estão à venda picolés, sorvetes, balas, biscoitos, salgadinhos, refrigerantes, além de sal, farinha de trigo, farinha de mandioca, óleo, açúcar e outros. Esses alimentos são consumidos pelos Javaé há pelo menos duas décadas, não sendo um elemento estranho, apesar de externo. A alimentação “tradicional” cedeu espaço para inclusão de práticas

alimentares que vêm de fora, para os industrializados, presente na maioria das mesas Javaé hoje¹⁸. Entretanto, não substitui a produção de alimentos tradicionais (Pereira, 2020).

Quando questionamos o porquê do consumo de industrializados cotidianamente, se esses fazem tão mal à saúde, muitos dizem: “porque o gosto é bom”. Trazer a dimensão *tori* para perto captando aquilo que ela oferece na atualidade não desconstrói o conhecimento Javaé (Pereira & Nazareno, 2016). Pelo contrário, o constrói de modo inventivo. É articulado o caminho do meio, pelo qual se percorre e cria o novo dentro do velho.

Mesmo com a substituição da mandioca pelo arroz no cardápio da Escola Indígena Tainá, o gosto e o uso da mandioca ficam presentes no cotidiano, de modo que se tornam uma maneira dos indivíduos resolverem o problema do esvaziamento de significado social alimentar, frente à homogeneização e massificação do que é consumido. Quando as crianças incluem a farinha de mandioca no seu prato de merenda estão acionando a sua memória gustativa e resistência cultural executando essa ação. Mesmo havendo imposições, o gosto se torna *Iny* quando há criação pela “mistura”, pela percepção do comer, compartilhar e cozinhar (Pereira, 2020).

Considerações Finais

A perspectiva Javaé de mistura, sem a qual não é possível formar algo novo e único está em vários âmbitos da vida social: nos casamentos, nos conflitos e nas relações com estrangeiros, incluindo os não-indígenas. A tentativa de manutenção de costumes em meio às misturas e mudanças que são inevitáveis, gera a tradição, ou melhor, a tradição corresponderia a um processo no qual há construção de um “caminho do meio” (Rodrigues, 2008), de um fluxo in-

¹⁸ A maioria das mesas Javaé de Canoanã é composta por uma alimentação cotidiana que tem como base os industrializados, comprados nos supermercados da cidade de Formoso do Araguaia e no centro da aldeia. Os dados que obtivemos mencionam que há pelo menos um membro de cada família que trabalha fora de casa e efetua compras mensais. Aqueles que não possuem renda consomem os alimentos das roças feitas nos próprios quintais de casa ou oriundos da pesca do rio Javaés.

mediário entre indivíduos e culturas. Essa tradição está sempre se inovando, mesmo que venha acompanhada da fala “sempre foi assim”. Existem aqui duas forças atuando: a contenção e a mudança, juntas permitem a existência de uma fluidez mediada e conduzida nos processos de construção da tradição.

No âmbito alimentar, a tradição não age de modo diferente, é também dinâmica, mediada por esse fluxo de contenções e mudanças. É esse fluxo da tradição que gera a manutenção da produção das roças e quintais, das atividades de caça e pesca, dos alimentos para os *irasò*, da comida do dia-a-dia do idoso, da gestante, das crianças e das receitas antigas. Do mesmo modo gera a inclusão de novos alimentos industrializados, substituições de elementos plantados por outros comprados e introdução de elementos externos em receitas antigas.

Observamos que há uma constante tentativa de equilíbrio alimentar pelas famílias. Na escola, os professores debatem com seus alunos a importância da escolha dos alimentos e da prática da plantação das roças como conhecimento tradicional. Observamos que o curso de Educação Intercultural da UFG, por meio dos Temas Contextuais, muito influenciou os professores indígenas Javaé em suas aulas, demonstrando aos seus alunos a importância do fortalecimento dos conhecimentos alimentares tradicionais. Nas casas as famílias priorizam os alimentos das roças, quintais e rios, mesclando-os com alimentos comprados na cidade. Apesar da mescla, a categorização é clara: aqueles alimentos que vem da cidade são piores e causam males como doenças, são os alimentos de fora, portanto, produzidos pelos não-indígenas. Há uma estigmatização desses alimentos industrializados e processados. Percebemos essa relação no discurso, que enfatiza a rejeição. Contudo, percebemos que na prática ela é amenizada. Tal relação indica a ênfase no tradicional, que corresponderia a uma das epistemologias envolvidas na forma de agir dos Javaé, sendo a introdução do “estranho”/outro concebida como insegura, porém necessária para as mudanças e sobrevivências.

O que muitos professores indígenas buscam hoje é o fortalecimento dessa ideia de equilíbrio e não necessariamente a rejeição

dos produtos industrializados. E ainda, buscam reforçar a relação de identidade Javaé entre as gerações mais novas levando os saberes dos anciões e anciãs para a sala de aula, despertando a curiosidade do conhecer e do fazer, das crianças e dos jovens. A comida serve para fortificar não só o corpo como também os saberes e fazeres Javaé.

Referências

- Escobar, A. (2005). O lugar da natureza e a natureza do lugar: Globalização ou pós-desenvolvimento? In E. Lander, E. (Org.). *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp. 133-168; Colección Sur Sur), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Escobar, A. (2013). En el trasfondo de nuestra cultura: La tradición racionalista y el problema del dualismo ontológico. *Tabula Rasa*, 18, 15-42.
- Fortune, D. L. (1973). *Gramática Karajá: Um estudo preliminar em forma transformacional* (Série Linguística, 1, pp. 101- 161). Brasília: Summer Institute of Linguistics.
- Fortune, D., & Fortune, G. (1975). Karajá men's-women's speech differences with social correlates. *Arquivos de Anatomia e Antropologia*, 1, 111-124.
- Haber, A. F. (2011). Nometodología Payanesa: Notas de metodología indisciplinada. *Revista Chilena de Antropología*, 23(1), 9-49.
- Huburunatu Javaé, E. (2019). Hèrèrawo: Ritual de passagem do menino à vida adulta do povo Javaé (Trabalho de Conclusão de Curso de Formação Superior Indígena, Núcleo Takinahakỹ, Universidade Federal de Goiás, Goiânia).
- Lima Filho, M. F. (2006). Karajá de Aruanã. In M. C. Moura (Coord.), *Índios de Goiás: Uma perspectiva histórico-cultural* (pp. 135-152). Goiânia: Editora da Universidade Católica de Goiás.
- Lourenço, S. R. (2008). A dança dos Aruanãs: Mito, rito e música entre os Javaé. *Revista Sociedade e Cultura*, 11(2), 213-223.
- Lourenço, S. R. (2009). *Brincadeira de Aruanã: Performances, mito, música e dança entre os Javaé da Ilha do Bananal (TO)* (Tese

- de doutorado em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis).
- Maia, M. A. R. (1986). *Aspectos tipológicos da língua Javaé* (Dissertação de mestrado em Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro).
- Mahalani Dias Karajá, M. C. (2016). Depoimento [maio 2016]. Entrevistador: Tamiris Maia Gonçalves Pereira. Aldeia Canoanã, Ilha do Bananal – TO. Entrevista concedida ao trabalho da tese de doutorado denominado “Saberes e fazeres Javaé: estudo das práticas tradicionais alimentares indígenas da década de 1990 a 2020”.
- Nazareno, E., Ribeiro, J. P. M., Javaé Junior, H., Javaé, O., Javaé Hatunaka, T., Javaé Texibà, V. F., . . . Javaé Wahuka, E. (2016). Diagnóstico sociolinguístico das aldeias Javaé, Barreira Branca, São João e Canoanã do povo Javaé: panorama quantitativo. In A. M. Nascimento (Org.), *Apontamentos sobre a situação sociolinguística de comunidades indígenas da região Araguaia-Tocantins e Xingu: Olhares de docentes indígenas* (pp. 63-78). Goiânia: Gráfica UFG.
- Pereira, T. M. G., & Nazareno, E. (2016). “As crianças pedem o que querem comer”: Considerações sobre alimentação escolar Javaé na aldeia Canoanã – TO. *Anais do Congresso Internacional de História*, Jataí – GO.
- Pereira, T. M. G. (2020). *Saberes e fazeres Javaé: Estudo das práticas tradicionais alimentares indígenas, da década de 1990 a 2020* (Tese de doutorado em História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia).
- Pin, A. E. (2014). *História do povo Javaé (Iny) e sua relação com as políticas indigenistas: Da colonização ao Estado brasileiro (1775-1960)* (Dissertação de mestrado em História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia).
- Rodrigues, A. D. (1994). *Línguas brasileiras: Para o conhecimento das línguas indígenas* (4a ed.). São Paulo: Edições Loyola. [Originalmente publicada em 1986].
- Rodrigues, P. M. (2004). O povo do meio: Uma paradoxal mistura pura. *Revista de Estudos e Pesquisas*, 3(1), 11-63.

- Rodrigues, P. M. (2007). O meio como o lugar da história. *Campos: Revista de Antropologia*, 8(1), 33-43.
- Rodrigues, P. M. (2008). *A caminhada de Tanỹxiwè: Uma teoria Javaé da História* (Tese de doutorado, Departamento de Antropologia da Divisão de Ciências Sociais, Universidade de Chicago, UC, Illinois).
- Toral, A. A. (1992). *Cosmologia e sociedade Karajá* (Dissertação de mestrado em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro).
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *A mente corpórea: Ciência cognitiva e experiência humana*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Wüst, I. (1975). A cerâmica Carajá de Aruanã. *Anuário de Divulgação Científica*, 2(2), 96-165.

Relato de Experiência com Crianças em Situação de Abrigamento

Amanda Gonçalves Torres

Érika Benício Mororó

Kátia Regina Bazzano da Silva Rosi

Larissa dos Santos Costa

Mariane Souza Silva

Renan Kyoshigue Wakugawa

Introdução

A oferta de Serviços de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes está prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), como medida de proteção que é aplicada por autoridade competente, isto é, juiz, promotor ou conselheiro tutelar à crianças e adolescentes que tiveram seus direitos fundamentais violados ou ameaçados. Os serviços de acolhimento podem ser classificados como; casas de acolhimento institucional, casas lares ou famílias acolhedoras, que devem possibilitar o desenvolvimento infanto-juvenil oferecendo proteção, segurança, afeto, respeitando a individualidade, a história de vida e o contexto sociocultural (Fonseca & Kelly, 2016; Instituto Fazendo História, 2019, s/d).

O Cadastro Nacional de Crianças e Adolescentes Acolhidos (CNCA) informa que no Brasil existem 47.369 crianças e adolescentes vivendo em unidades de acolhimento, mantidos por 4.622 instituições não governamentais, igrejas ou instituições religiosas em todo o país. No estado de Mato Grosso do Sul, existem 142 unidades de acolhimento e 1052 crianças e adolescentes acolhidos. Este levantamento apontou que a maioria dos acolhidos são do sexo masculino e 17,2% tem de 0 a 3 anos; 12,7% tem de 4 a 6 anos; 19,9% tem de 7 a 10 anos; 27,1% tem de 11 a 14 anos; 23,1% tem de 15 a 17 anos. Os principais motivos de acolhimento

são: 37,6% negligência da família, 20,1% pais ou responsáveis dependentes químicos, 11,9% abandono, 10,8% violência doméstica, segundo dados de acordo com o Ministério do Desenvolvimento Social de 2011 (Conselho Nacional de Justiça, s/d; Instituto Fazendo História, 2019, s/d).

O ECA, no artigo 100, garante para a criança e adolescente, de acordo com o seu nível de desenvolvimento, conhecer o motivo do acolhimento, o funcionamento da medida de proteção, como também poder ser ouvida e participar no processo decisório da autoridade judicial. O respeito à história e a verdade são princípios no trabalho com as crianças e adolescentes acolhidos.

Entendendo a demanda e a necessidade de colaboração com o trabalho com histórias de vida nas Entidades de Acolhimento, quatro alunos do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, levaram a uma instituição de acolhimento da cidade de Campo Grande, MS, uma intervenção psicossocial com o intuito de resgatar a história de vida de crianças de 2 a 7 anos que estavam acolhidas. O resgate da história de vida se deu através do projeto “Minha História, Minha Vida”, dirigido pela Coordenadoria da Infância e Juventude do Estado de Mato Grosso do Sul, em parceria com o Instituto Fazendo Minha História.

O Instituto Fazendo História foi fundado em 2005 e tem como missão favorecer o desenvolvimento infanto-juvenil na perspectiva do acolhimento institucional, apresentando novas e mais salutaras perspectivas de vida das crianças e adolescentes, promovendo o fortalecimento psicossocial através da apropriação de suas histórias de vida. Com essa missão, o instituto aposta na ressignificação e elaboração das vivências dos acolhidos, através do trabalho voluntário e qualificado.

O Projeto “Minha História, Minha Vida” é uma parceria da Coordenadoria da Infância e Juventude de MS com o Instituto Fazendo História, que visa proporcionar às crianças e adolescentes de instituições de acolhimento o resgate de sua história de vida, mediante interações lúdicas que envolvem leitura de livros e contação de histórias realizadas por voluntários previamente capacitados que visitam as crianças nas instituições de acolhimento uma vez por se-

mana pelo período de uma hora. Os voluntários selecionados comprometem-se pelo prazo de um ano com cada entidade. Para que cada acolhido (a) se aproprie de sua história o Instituto Fazendo História criou a metodologia que através de uma triangulação entre as atividades de: i - leitura de livros infantis, ii - desenvolvimento de vínculo afetivo entre criança/ adolescente e o adulto e, iv - a confecção do álbum. Os livros infantis favorecem a mediação de temas como identidade pessoal, sonhos, medos, passado, futuro e presente, sua casa, seus amigos, sua escola, planos futuros dentre outros assuntos. Esses temas são abordados através da leitura de livros lúdicos e da produção do álbum de fotografias que irá retratar a história pessoal da criança ou do adolescente. Esse álbum é disponibilizado pelo Tribunal de Justiça do Estado e é através dele que o estagiário (a) irá interagir com a criança ou adolescente, produzindo juntos o álbum da história da vida deles. O estagiário (a) irá ajudar a confeccionar as páginas do álbum ao mesmo tempo que incentiva o autoconhecimento e reconhecimento da própria criança, através do vínculo de proteção e segurança que se promoveu entre o par. Diante disso, os quatro acadêmicos do curso de Psicologia trabalharam nesse projeto, no período de junho de 2018 a junho de 2019, junto a 4 irmãos, na faixa etária de 2 a 7 anos, que estavam em uma instituição de abrigamento (Instituto Fazendo História, 2019, s/d).

Referencial Teórico

O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento

A matriz teórica que fundamentou o trabalho foi de Urie Bronfenbrenner (1996) que produziu conhecimento na área da Psicologia do Desenvolvimento através da construção da Teoria dos Sistemas Ecológicos, entendendo que o desenvolvimento humano é um fenômeno de continuidade e mudanças, nas características biopsicossociais individuais e grupais, no decurso da vida e em sucessivas gerações.

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano sistematiza o conhecimento de como pessoas e/ou grupos vivenciam dife-

renciadas experiências de vida (processo), nos mais diversos contextos, analisando como a interação nesses ambientes ecológicos influencia no desenvolvimento por este motivo que se definiu essa teoria para fundamentar a compreensão do estágio.

Para a abordagem bioecológica o homem é um ser em relação dentro de um ambiente em constante transformação. Assinala que para compreender a pessoa é necessário examinar toda a ecologia do desenvolvimento, isto é, o padrão de interação familiar, social, cultural, temporal a partir de sistemas que interagem reciprocamente. Esses sistemas são “concebido topologicamente como uma organização de estruturas concêntricas, cada uma contida na seguinte” (Bronfenbrenner, 1996, p. 18). Esse modelo de explicação do desenvolvimento humano recebeu o nome de Modelo PPCT: processo, pessoa, contexto e tempo.

O **processo** é compreendido como um padrão de interação estável e recíproco entre as pessoas e seus ambientes. A **pessoa** refere-se às características físicas e psicológicas do ser humano, ou seja, as qualidades pessoais. O **contexto** é o meio ambiente global que pode ser compreendido, nesse estudo, como os aspectos da rede de apoio social, da comunidade e da cultura da criança/adolescente acolhido. O contexto foi subdividido pelo autor em quatro níveis de influência no desenvolvimento; considerando a contribuição dos ambientes mais imediatos aos mais remotos da pessoa. Segundo Bronfenbrenner (1996) o **microssistema** é o ambiente que congrega um conjunto de atividades, papéis e relações interpessoais experienciadas pela pessoa face a face; o **mesossistema** é constituído pelas inter-relações entre dois ou mais microssistemas nos quais a pessoa participa, por exemplo, casa, trabalho, escola; o **exossistema** é o coletivo de ambientes aos quais a pessoa não está presente, mas cujos acontecimentos influenciam diretamente no desenvolvimento, como o local de trabalho dos pais, a escola do irmão, a rede de amigos, o **macrossistema** é o conjunto de crenças, ideologias e valores mútuos que atravessam todos os outros ambientes (Bronfenbrenner, 1996). O **tempo** é a permanência da pessoa frente a evolução histórica do desenvolvimento dela.

Método

O Projeto “Minha História, Minha Vida” foi desenvolvido por quatro estagiários(as), com quatro irmãos, respectivamente, entre dois a sete anos, que estavam acolhidos em uma instituição de Campo Grande, MS, desde novembro de 2018, devido ao fato de precisarem ser retirados da família pelo motivo de negligência.

Foram realizados dezesseis encontros, de uma hora, semanalmente, no espaço da Entidade de Acolhimento, mais especificamente, na brinquedoteca. Realizaram-se leituras de livros infantis, brincadeiras, jogos de estimulação, pintura, colagem, desenho, registros de fotografias com o intuito de colocá-las no álbum, para mostrar o que as crianças experienciavam, com o que brincavam e como se divertiam quando estavam no acolhimento institucional.

A maioria das atividades foi realizada a partir do “Guia de Ação para Colaboradores” do Instituto Fazendo História (2019, s/d), observando a metodologia de atuação e os princípios norteadores como: estabelecimento de vínculos, livros de histórias infantis e álbum. Além disso, outras atividades foram realizadas de acordo com as necessidades das crianças e adolescentes, fazendo estimulação psicomotora, atividades recreativas e, junto disso, fazendo o apanhado de informações sobre a vida das crianças e seus momentos significativos, para a confecção dos álbuns. Todas as atividades foram realizadas com a autorização da Coordenadoria da Infância e Juventude e da Entidade de Acolhimento.

Resultados

Será apresentado alguns momentos das atividades realizadas com as crianças. Os nomes não serão divulgados para proteção das mesmas, elas serão designadas por letras. Os quatros irmãos eram trabalhados nos mesmo espaço físico, cada qual acompanhado pelo seu estagiário, porém, no início do projeto, houve a necessidade de maior manejo para a criação de vínculo afetivo com todos. Foi realizado, para tanto, atividades grupais para que as crianças se familiarizassem com os estagiários (Figura 1). Quando elas já haviam

se acostumado com a presença dos estagiários, cada qual iniciou o trabalho individual. A seguir descreveremos as ações desenvolvidas com cada irmão.



Figura 1. Atividade com as crianças da casa de acolhimento.

Fonte: Arquivo dos autores.

G., sexo masculino, 2 anos

G. teve como mediador um estagiário de psicologia do sexo masculino. No início do projeto G. quase não falava, era um tanto recluso, com pouca socialização, as cuidadoras diziam que ele era um menino muito bravo e que tudo para ele era uma negativa, o que foi verificado em diversas atividades. Acredita-se que essas atitudes se deviam ao fato de G. ter sido acolhido recentemente. Ao tentar dialogar com G., o mesmo não respondia, apenas dizia “não”, assim, iniciou-se as ações com o emprego de livros e revistas para G. folhear (Figura 2).



Figura 2. G. folheando livros e apontando os objetos solicitados.
Fonte: Arquivo dos autores.

Foram realizadas diversas tentativas de brincadeiras, tais como, músicas infantis, teatro de fantoche, leitura de livros apropriados para sua faixa etária, brincadeiras de estimulação psicomotora, imitação de animais, conversação, dessa forma foi-se conhecendo suas preferências e estabelecendo um vínculo de aproximação com G. (Figura 3).



Figura 3. G. folheando livros infantis.
Fonte: Arquivo dos autores.

Nos primeiros encontros, foi percebido um gosto pelos livros, assim, em quase todas as reuniões, foi trabalhado com livros, mostrando as figuras e estimulando a repetição dos nomes dos objetos. No decorrer dos encontros, G. foi se demonstrando mais ativo nas brincadeiras, estava mais sociável, expressava algumas pequenas palavras, demonstrava que já identificava os objetos, animais, frutas e carros. Quando o estagiário chegava à casa de acolhimento G. pedia colo, queria carinho e atendimento individualizado.

Através de atividades psicomotoras e brincadeiras cooperativas foi reforçado o vínculo entre G., estagiário e outras crianças. Na confecção do álbum, sempre se incentivava suas competências validando suas emoções, desenvolvendo suas habilidades sociais, cognitivas, emocionais, afetivas, motoras, também sua tolerância a frustração e auto eficácia, assim, foi observado que nos últimos encontros G. demonstrou-se mais ativo, sociável e integrado ao grupo (Figura 4). Orientou-se as cuidadoras para estimular constantemente a fala de G., na hora do banho, da refeição e nas atividades livres.



Figura 4. G, em um dos encontros semanais, interagindo com o seu irmão R.

Fonte: Arquivo dos autores.

T., sexo feminino, 4 anos

Foi acompanhada por uma estagiária. Nos primeiros encontros demonstrou-se muito apegada à mãe biológica e estar sentindo a sua falta, frequentemente fazia desenhos e apontava para dentro da barriga dos personagens e dizia que lá estavam os “bebês”, desenhava bolinhas dentro de outras bolas maiores ou dentro de corações, explicando que as mães deveriam cuidar desses bebês. Além de falar, constantemente, sobre a saudade que sentia da mãe e que ela morava na frente da Entidade acolhedora e que ela iria buscá-la (Figura 5).



Figura 5. Desenho de T. corações e pontinhos com bebês dentro deles

Fonte: Arquivo dos autores.

No decorrer dos encontros e das produções do álbum, foram realizadas algumas atividades para que isso fosse trabalhado com ela, como levar desenhos de bebês e conversar sobre as suas lembranças a respeito dessa época, histórias envolvendo famílias, como a história dos três porquinhos que relata os filhos morando longe da mãe, mas continuando unidos; entre outras histórias. Foi observado que T. não desenhou mais nenhum “bebê” e não citou mais o significante “mãe”, dando um enfoque maior a importância de ter seus irmãos por perto. Na Figura 6 expõe-se uma atividade que incentivava a importância do grupo de irmãos e outras crianças.



Figura 6. Nesta imagem temos a mão da T, dos seus irmãos e de uma outra criança acolhida.

Fonte: Arquivos dos autores.

Além disso, pôde-se observar o sentido atribuído por T. as diversas atividades executadas ao decorrer do Projeto. Em um encontro específico foi trabalhado com ela a história “Até as princesas soltam pum”, devido ao fato dela gostar muito de princesas e desse universo estar distante da vivência dela. O intuito foi de promover uma desconstrução da idealização das princesas perfeitas, belas e brancas, enfatizando que não há um modelo que deve ser seguido ou alguém que seja perfeito (Figura 7). Após ser trabalhada essa história, T., ao soltar pum, contou à colaboradora e sorriu, pois, também se considerava uma princesa e demonstrou a atribuição de sentido que deu à história.

Esses fatores mostram que as atividades desenvolvidas pelo Projeto significam muito para as crianças, pois promove momentos de aprendizado e reflexão, e estes se estendem para além dos encontros desenvolvidos. T. contava à colaboradora que quando soltava pum, por exemplo, também falava sobre a história da princesa para as cuidadoras. Ou seja, o trabalho desenvolvido, tanto através de histórias, brincadeiras, atividades lúdicas, instigam a imaginação e proporcionam que, assim como a T., as crianças possam aprimorar seus conhecimentos.



Figura 7. Atividade referente a história “Até as princesas soltam pum”.

Fonte: Arquivos dos autores.

R., sexo masculino, 6 anos

Desde os encontros iniciais para a execução das atividades elaboradas e desenvolvidas pela estagiária demonstrou-se muito receptivo e empolgado. Já no primeiro dia do projeto foi possível criar laços afetivos de ambas as partes (estagiária e criança), proporcionando boa interação, diálogo fluido e abertura para o desenvolvimento das atividades. R. demonstrava uma preocupação e um

cuidado grande em relação aos seus irmãos, em saber se estavam bem, se estavam precisando de algum material para fazer o álbum, os protegia das brigas com as outras crianças. Durante os encontros para elaboração do álbum, R. ficava na mesma sala que os seus outros três irmãos. Foi observado que ele sempre dividia por conta própria o seu material do álbum (adesivos, lápis de cor, canetinha etc.) para garantir que os seus irmãos também tivessem. Na imagem a seguir, foi registrado um dos encontros na entidade de acolhimento, onde pode-se observar a interação do colaborador e criança durante a confecção do álbum (Figura 8).



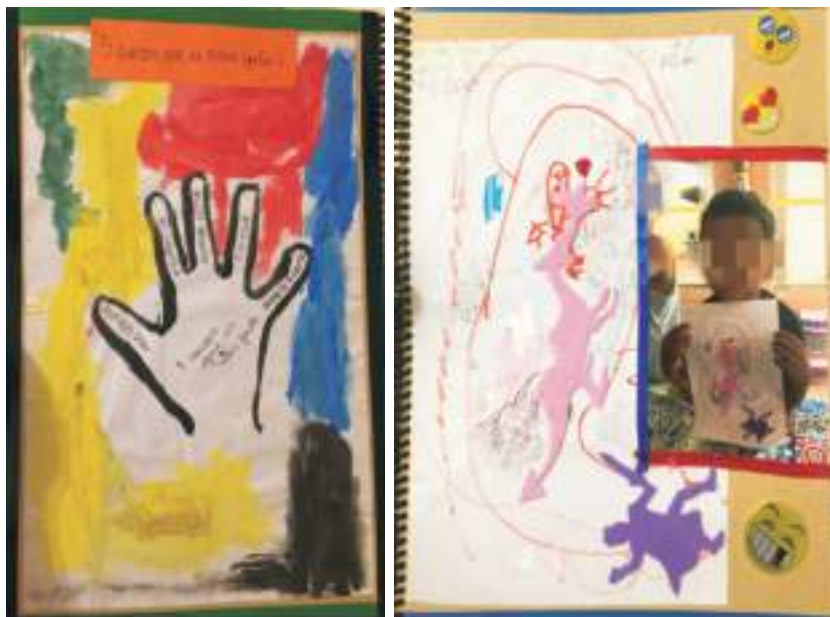
Figura 8. Atividade desenvolvida por R. e a estagiária.

Fonte: Arquivos dos autores.

Notou-se que R. se adaptou bem ao ambiente da casa de acolhimento, nas amizades com as outras crianças e com os cuidadores da casa de acolhimento. Ele sempre falava que adorava brincar na casa de acolhimento porque tinha muitos brinquedos. Quando indagado sobre sua antiga casa, disse que não sentia falta e que gostava de morar na atual. Com o passar do tempo, ele começou a trazer o relato de entendimento que ele um dia sairia dessa casa e que iria para uma família substituta, demonstrava-se empolgado com essa possibilidade.

No início do projeto, R. fazia as atividades proposta para a elaboração do álbum (Figuras 9 e 10), porém, com o passar dos en-

contros, ele queria ficar só brincando na brinquedoteca. Então, foi repensada a forma dos encontros e das atividades desenvolvidas com R., dando mais ênfase às dinâmicas que ele queria fazer.



Figuras 9 e 10. Atividades realizadas por R.

Fonte: Arquivos dos autores.

P, sexo masculino, 7 anos

Na fase inicial das atividades, a estagiária que o acompanhava no projeto encontrava muita resistência da parte dele, em relação a conversar, fazer as atividades propostas, prestar atenção nas conversas, se manter concentrado na leitura dos livros e houve até mesmo um enfrentamento em relação à estagiária, evidenciando a dificuldade de P. de relacionar-se com novas pessoas. Ao passar do tempo, P. foi se tornando mais afetivo demonstrando mais interesse em relação ao álbum, como, por exemplo, questionava quando viam mais fotos e fazia pedidos de algumas atividades para o desenvolvimento nos encontros (Figura 9). Demonstrou-se mais aberto e disposto a executar as atividades levadas pela estagiária.



Figura 11. Desenho livre realizado por P. em um dos encontros.
Fonte: Arquivos dos autores.

O vínculo de P. com a colaboradora aconteceu de forma visível, em falas do tipo “nós somos amigos”, desenhos sobre os seus gostos e preferências (Figura 12) e a abertura para diálogos mais íntimos e delicados, tais como: sua mãe, a possível adoção futura, perspectivas e ansiedades diante do futuro próximo.

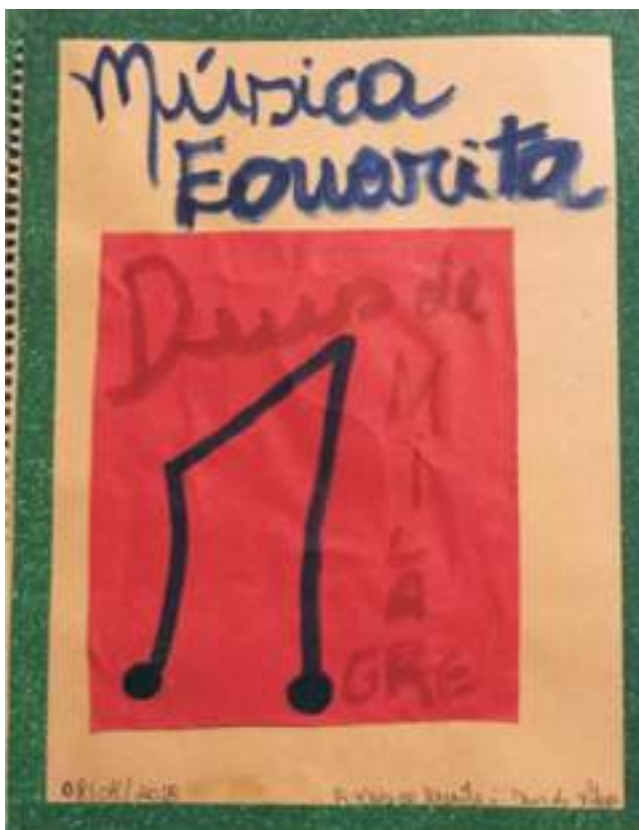


Figura 12. Desenho de P. sobre a música preferida.
Fonte: Arquivos dos autores.

Em um dos encontros com P., houve uma atividade em que ele desenhou os espaços de convivência e os microssistemas significativos para o seu desenvolvimento (Figura 13), como “abrigo”, “praça”, “casa das tias”, “escola”.



Figura 13. Os ambientes de P.

Fonte: Arquivos dos autores.

Na atividade de fechamento do Projeto e nas discussões realizadas nas reuniões de supervisão percebeu-se a importância e influência da realização do álbum na vida desses quatro irmãos. O vínculo desenvolvido no decorrer da ação promoveu a abertura para a expressão de sentimentos, vivências, angústias que eram pouco falados por eles na instituição de acolhimento.

Discussão

O trabalho realizado pautou-se na Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano que considera as crianças em situação de vulnerabilidade com um ser em desenvolvimento tendo em vista a ênfase nas possibilidades desenvolvimentais experienciadas

por essas crianças em diversos contextos diferenciados da família de origem, que no caso é a casa de acolhimento. Pode-se observar no estágio, apesar da transitoriedade da medida de proteção, que frequentemente o acolhido permanece por um período de até 18 meses, tornando a instituição um contexto onde são estabelecidos vínculos afetivos, sociais e onde se dá o desenvolvimento infantil e a construção da subjetividade.

O microssistema da realização do projeto compreendeu a casa de acolhimento em que estavam as crianças, esta atendia a todas as exigências estabelecidos pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2004), isto é, espaço físico, organização e funcionamento da instituição, recursos humanos em tempo integral, ações de integração, socialização e atendimento individualizado. As cuidadoras demonstravam que gostavam do trabalho com as crianças e tinham boa vontade. Observou-se que as necessidades materiais eram plenamente atendidas, porém as psicológicas eram difíceis de serem assistidas por elas, em função da falta de conhecimento especializado no auxílio dessas crianças que vêm de um histórico de abandono e separação; nota-se a importância de uma formação continuada para essas profissionais contribuindo, desta forma, para o fortalecimento da instituição como espaço de proteção integral para os seus acolhidos (Carvalho & Manita, 2010; Trivellato, Carvalho, & Vectore, 2013) observaram realidade semelhante a encontrada no estágio. Por essas questões foi importante orientar as cuidadoras com relação as necessidades dos irmãos G., T. e P.

O mesossistema é o espaço em que as relações estabelecidas entre os vários microssistemas oportunizam o desenvolvimento infantil. Os vários contextos vivenciados pelas crianças compreenderam a instituição de acolhimento, a escola, para àquelas que estudavam, o Fórum, as instituições de saúde, os clubes recreativos, praças e outros contextos vividos que em síntese são os locais considerados como a rede de proteção integral da criança que está sob medida de proteção. P. ao desenhar os seus ambientes demonstrou a interação entre o “abrigo”, a casa das tias, a “praça” e a “escola” fornecendo material para se compreender a amplificação do seu ecossistema de desenvolvimento, demonstrado na figura 13.

Bronfenbrenner (1996) aponta os processos proximais como um padrão de interação estável e recíproco entre as pessoas, seus ambientes, objetos e símbolos. Essa interação representa a transferência de energia que ocorre entre o todo, a pessoa em desenvolvimento, os objetos e sentidos existentes nos ambientes. Nesse projeto o processo de interação que ocorreu entre as crianças acolhidas e as estagiárias de Psicologia foi importante para elas. Nota-se que a presença dos (as) estagiários (as) na instituição de acolhimento, favoreceu a formação de vínculos permanentes e duráveis – processos proximais. Observou-se que a possibilidade de dar voz às experiências e sentimentos delas, que não eram revelados para outras pessoas, e, a compreensão de suas histórias de vida contribuíram para a humanização do atendimento e também, o desenvolvimento psicossocial delas.

Yunes e Juliano (2010) apontam que a interação das pessoas com o ambiente tem como característica a reciprocidade, isto é, são processos bilaterais que se interinfluenciam. As crianças se moldam, mudam e recriam o meio no qual estão inseridas, ou seja, o ambiente exerce influência no desenvolvimento, podendo ser considerado um processo de mútua interação. Com isso, pode-se colocar que o ambiente da casa de acolhimento contribuiu para que essas pudessem se desenvolver melhor dentro das possibilidades. Observa-se que R. demonstrou que a casa de acolhimento era para ele um ambiente melhor e mais preferido que sua residência, muitas vezes pela qualidade da infraestrutura, do atendimento e pela tranquilidade das relações afetivas.

Yunes e Juliano (2010) explicam que para que haja um desenvolvimento em favor dos sujeitos, os relacionamentos afetivos são de extrema importância, esses devem ser positivos e genuínos. Com o projeto realizado, os estagiários buscaram contribuir positivamente para o desenvolvimento das crianças fortalecendo os vínculos estabelecidos com elas, através de vínculos de respeito, sutileza, carinho e permanência. Segundo Trivellato, Carvalho e Vectore (2013) a escuta afetiva possibilita o acolhimento das falas das crianças sem julgamento e preconceito do ouvinte. O processo de interação dos(as) estagiários(as) de Psicologia atendiam as neces-

sidades afetivas e de atenção individualizada. As crianças se divertiam nos encontros, ficavam esperando a chegada da equipe, algumas diziam que eram “as visitas” delas haja visto que não recebiam a visita de nenhum membro da família. Segundo Bronfenbrenner (1996) é importante observar o significado que a criança atribui às suas experiências haja visto que esses sentidos vão orientar o comportamento dela nos contextos. Entender que a instituição de acolhimento é um local de proteção diminui o sentimento de abandono e solidão (Santana & Koller, 2004).

Yunes e Juliano (2010) apontam que sentimentos de raiva, rejeição e outras emoções que sejam negativas podem ser prejudiciais para o processo de ensino-aprendizagem das crianças. Tais fatos foram observados com os irmãos pois estes expressavam raiva e agressividade em diversos momentos, devido, talvez a todas as experiências que tiveram nos ambientes em que conviveram anteriormente à medida de proteção. Tais fatores dificultaram o desenvolvimento das atividades, mas com o decorrer do projeto, essas condutas começaram a ser modificadas. Observou-se que as leituras das histórias infantis e as atividades de confecção dos álbuns, favoreceram a elaboração das vivências das crianças na questão da ida para a instituição de acolhimento, ausência dos pais, sentimentos de saudades, medo, esperança, adaptação ao novo ambiente e outras questões que foram surgindo no decorrer do estágio. Ao longo do projeto constatou-se que estavam mais criativas, autônomas, falantes e sociáveis. Rosa, Santos, Silva e Souza (2010) mostram que vários aspectos relacionados ao cotidiano da instituição contribuem para o desenvolvimento psicossocial dos acolhidos.

Quando a criança sai do seu lar e é levada para as instituições de acolhimento ocorre um processo de acomodação frente as mudanças dos papéis e rotinas vividos no lar e as novas condutas que desempenhará na instituição. Neste novo ambiente é exigido da criança novos comportamentos diante das regras institucionais. Esse processo é denominado de transição ecológica, que pode favorecer ou prejudicar o desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1996; Santana & Koller, 2004). Constata-se que a elaboração do álbum e a reflexão das diversas histórias infantis no decorrer do trabalho favoreceram

o processo de transição ecológica que as crianças, participantes do projeto, vivenciaram.

O trabalho desenvolvido na instituição de acolhimento exigiu uma preparação da equipe, através de reunião de supervisão, estudos e discussão das questões que surgiram no decorrer do trabalho na tentativa de garantir os pressupostos da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano e do Instituto Fazendo Minha História.

Considerações Finais

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano possibilita o entendimento do desenvolvimento humano a partir da compreensão dos vários sistemas de influência, desde os mais próximos da criança aos mais distantes, que constituem o meio ecológico de cada pessoa. As instituições de acolhimento são os espaços das diversas interações e vivências que influenciam o desenvolvimento psicossocial das crianças acolhidas. O objetivo fundamental desse projeto foi realizar uma proposta de intervenção baseado no resgate das histórias de vida e a apropriação pela criança de sua história, proporcionando a ela compreensão e ressignificação dos momentos vividos antes e durante o acolhimento. Foram realizados dezesseis encontros na entidade de acolhimento, utilizando a metodologia da contação de histórias infantis e histórias de vida com quatro crianças acolhidas. Foi verificado que novos aprendizados foram construídos e que houve a melhoria nos aspectos do desenvolvimento pessoal dos irmãos atendidos.

O projeto “Minha História, Minha Vida” agregou muitos sentidos, tanto na vida das crianças, como na vida dos (as) estagiários (as). Foi muito importante ver que as histórias das crianças trabalhadas não se perderam e que estas puderam elaborar a situação vivida e o período de acolhimento de uma maneira mais lúdica, não vendo esse período de vida como hostil e triste, como o senso comum o percebe. O projeto causou muitos sentimentos bons nos estagiários (as), devido à importância e o significado deste e o fato de gerar um sentimento gratificante de estar contribuindo para o bem-estar das crianças acolhidas.

Observou-se que o projeto colaborou para que as crianças se desenvolvessem consideravelmente através das estimulações feitas e das atividades que foram elaboradas. Conclui-se, através das análises e observações feitas no decorrer dos encontros, que foi possível evidenciar as modificações e melhoras no desenvolvimento das crianças e verificar que elas puderam resgatar suas histórias.

Referências

- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Carvalho, T., & Manita, C. (2010). Percepções de crianças e adolescentes institucionalizados sobre o processo de institucionalização e a experiência na instituição. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, Universidade do Minho, Portugal.
- Conselho Nacional de Justiça. (s/d). *Cadastro Nacional de Crianças Acolhidas*. Disponível em <https://www.cnj.jus.br/cnca/publico/>.
- Fonseca, R. L. S., & Kelly, R. E. O. G. (2016). *Acolhimento institucional: Dos caminhos da história ao relato de experiência de atendimento de crianças e adolescentes na construção e perspectiva da autonomia*. Disponível em <http://acolhimentoemrede.org.br/site/wp-content/uploads/2016/08/ArtigoRenato.pdf>.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (2004). *Os abrigos para crianças e adolescentes e o direito à convivência familiar e comunitária*. Brasília: Autor.
- Instituto Fazendo História. (2019). *Fazendo minha história: Guia de gestão*. Disponível em https://static1.squarespace.com/static/56b10ce8746fb97c2d267b79/t/5cc30725a4222fcf091fec57/1556285295869/GUIA+DE+GEST%C3%83O+FMH+2019+R1+WEB+curvas_compressed.pdf.
- Instituto Fazendo História. *Fazendo minha história: Guia de colaboradores*. Disponível em <https://static1.squarespace.com/>

static/56b10ce8746fb97c2d267b79/t/56bcc5567da24f4f
aa269479/1455211873350/guiafmh.pdf.

- Rosa, E. M., Santos, A. P., Silva, C. R., & Souza, M. R. (2010, set./dez.). Contextos ecológicos em instituição de acolhimento para crianças. *Estudos de Psicologia*, 15(3), 233-241. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v15n3/a02v15n3>.
- Santana, J. P., & Koller, S. (2004). Introdução à abordagem ecológica do desenvolvimento humano nos estudos com crianças e adolescentes em situação de rua. In S. Koller (Org.), *Ecologia do desenvolvimento humano*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Trivellato, A. J., Carvalho, C., & Vectore, C. (2013, jul./dez.). Escuta afetiva em instituições: Possibilidades de uso em contextos de acolhimento. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 299-307. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n2/v17n2a12.pdf>.
- Yunes, M. A., & Juliano, M. C. (2010, set./dez.). A bioecologia do desenvolvimento humano e suas interfaces com educação ambiental. *Cadernos de Educação*, 37, 347-379.

Questões da Percepção do Masculino e Feminino no Brasil

Adriana dos Santos Souza Sunakozawa

Heloisa Bruna Grubits

Introdução

Em pesquisa de abordagem etnopsicológica, desenvolvida por Díaz-Guerrero, parte-se da compreensão de que as premissas histórico-socioculturais são crenças incontestáveis admitidas unanimemente por determinado grupo social e exercem função essencial para o entendimento da individualidade de cada componente. A cultura, então, é o que move o comportamento humano, e suas diferenças são essenciais.

O sujeito, nessa perspectiva, está inserido em um complexo ecossistema, e a cultura é fator significativo. Para Díaz-Guerrero (1967) a sociocultura é um conjunto ou sistema de premissas que se encontra inter-relacionadas, representando tradições, hábitos, regras, crenças e valores que norteiam a cognição, a afetividade, a hierarquização dos vínculos pessoais, os modelos e papéis a serem cumpridos e as normas de convivência exigidas por determinado grupo social.

Por esta via, portanto, o indivíduo é percebido como receptáculo e também agente das mudanças que ocorrem durante o processo histórico-sociocultural, a partir da dialética da cultura-contracultura (Díaz-Guerrero, 1986). Díaz-Guerrero (1980) apresenta o constructo cultura-contracultura a fim de indicar o conflito irremediável existente na cultura tradicional, que representa o conservadorismo e a ligação com a estrutura adquirida por herança, na qual se costuma viver segundo antigas premissas.

O sistema de crenças e valores é ensinado no contexto familiar e social do qual o indivíduo faz parte, podendo ser definido como uma aprendizagem culturalmente precoce internalizada e mantida

como uma verdade em um período histórico específico, sendo repassado como capital cultural na esfera da família, na comunidade e na coletividade, consistindo assim em um dos aspectos constantes e os mais relevantes do ecossistema humano (Díaz-Guerrero, 1980). A função primordial exercida pelas variáveis históricas e socioculturais moldam o comportamento, sem, no entanto, rejeitar as premissas biológicas ou genéticas herdadas, ainda que não estas últimas não possuam tanto sentido de explicação do comportamento (Alarcón, 2010).

Díaz-Guerrero elaborou, em 1963, as chamadas Premissas Socioculturais, denominada depois como Escala de Premissas Histórico-Socioculturais (Díaz-Guerrero & Pacheco, 1994), com o intuito de medição das consequências advindas da sociocultura no comportamento humano, sobretudo, acerca dos sentimentos, condutas e valores e, a fim de fornecer operacionalização a esse constructo, buscando conhecer e analisar o discurso habitual dos sujeitos, provérbios, ditos popular, crenças e modos de enfrentar as dificuldades diárias. (Alarcón, 2010).

Alarcón (2010) explica que, através de análise fatorial, foi possível reconhecer nove características presentes no comportamento dos participantes das pesquisas de Díaz-Guerrero:

1. Machismo: . . . concordância com afirmações indicando que as mulheres devem ser dóceis, submissas, menos inteligentes e inferiores aos homens; 2. Obediência afiliativa: . . . obediência absoluta ao pai e à mãe . . .; 3. Virgindade: . . . importância atribuída ao sexo antes do casamento; 4. Abnegação: . . . mulheres sofrem mais na vida do que os homens e são mais sensíveis; 5. Medo de autoridade: . . . grau em que o sujeito sente que, em sua cultura, as crianças temem aos pais; 6. Status quo familiar: . . . fidelidade entre os cônjuges, meninos e meninas preferem ser como seus pais, as mulheres devem ser protegidas, assim como honra da família; 7. Respeite o amor: . . . mais importante respeitar e obedecer do que amar os pais; 8. Honra da família: . . . fidelidade da esposa, honra familiar e punição severa por desonra; 9. Rigidez cultural: . . . educação dos filhos, mulheres casadas não devem trabalhar fora . . . (Alarcón, 2010, pp. 558-559)

Embora pareça natural estudar e entender o comportamento dos sujeitos com base nas relações funcionais existentes entre ele e sua sociocultura, ao invés de procurar elucidações a partir do próprio sujeito, no entanto, conforme nos lembra Díaz-Guerrero (1980), somos e nos comportamos segundo a cultura na qual nascemos e estamos inseridos. Diante dessa proposição, entende-se que é possível, dentre os pressupostos desenvolvidos por Díaz-Guerrero, perscrutar aspectos específicos da sociedade, neste artigo, busca-se articular a teoria desenvolvida por Díaz-Guerrero, a partir do conceito de sociocultural e contracultura, entender como é articulada a sociedade brasileira, buscando assim, entender devidamente na apreensão dos aspectos feminino e masculino. Esse objetivo articula-se com a pesquisa que objetiva compreender a percepção dos papéis de gênero no cotidiano dos (as) adolescentes brasileiros, tratando-se deste artigo a revisão de bibliografia a acerca da formação social no Brasil.

Sabe-se que a adolescência é uma fase da vida caracteriza por importantes mudanças biológicas, que propiciam aos indivíduos atingir a maturidade sexual de seu corpo que, conseqüentemente, torna possível a reprodução da espécie (Marti & Onrubia, 1997). Contudo, os aspectos ligados ao período da adolescência e da maturidade biológica se configuram apenas como informações universais, conteúdo pequena relevância para o saber e a educação do adolescente (Machado, 2000).

Ainda quanto as questões inerentes à sua maturidade sexual, o adolescente precisa enfrentar outras dificuldades, que se referem ao seu desenvolvimento psicológico e social, tal como aprender a se comportar de forma responsável, estabelecendo modos de interagir com o outro, obtendo um repertório de saberes e valores que o orientem em seu comportamento, auxiliando-o em sua socialização e em sua entrada no mercado de trabalho (Machado, 2000).

Sendo, portanto, a adolescência período que suscita muitos questionamentos no indivíduo, caracterizando-se por ser uma etapa da vida em que são formados novos hábitos e condutas, assim como também são construídas opiniões acerca de inúmeros temas relacionados às concepções de homem e mulher, isto é, às relações

de desigualdade de gênero (Reis & Santos, 2011). Como pontua Díaz-Guerrero (1980) é necessário, no entanto, compreender como as premissas históricas estruturam esses valores e hábitos.

Formação da Sociedade Patriarcal: Elementos Socioculturais

Há, em uma sociedade patriarcal, o estabelecimento de representações de gênero que seguem rígidas estruturas de hierarquia, cuja base material é perceptível, tanto nos espaços sociais, quanto nas relações interpessoais, onde ao homem é dado o direito de subjugar o sexo feminino (Saffioti, 2004).

Em uma sociedade patriarcal – ou seja, cujo gênero masculino seja o padrão privilegiado, em detrimento do gênero feminino – os homens detêm o poder. Este poder é o que determina quais condutas devem ser seguidas pelas categorias sociais. De acordo com Saffioti (2001, p. 116) “a ordem patriarcal de gênero, rigorosamente, prescinde mesmo de sua presença física para funcionar. Agentes sociais subalternos [...] asseguram a perfeita operação da bem azeitada máquina patriarcal”.

Por gênero, entende-se uma categoria histórica que abrange símbolos culturais de representação, conceitos, normas, significados, construções objetivas e subjetivas que pressupõe divisão assimétrica com base na oposição do sexo masculino e feminino (Saffioti, 2004).

Nas relações conjugais e de namoro na cultura machista e patriarcal, o homem muitas vezes é violento, como forma de manter o seu poder e continuar sendo a pessoa que dita as regras da relação. Ele justifica essa violência pela necessidade de manter a ordem e a disciplina. Por isso que frequentemente usa termos como “eu avisei, conversei antes”. Não sendo obedecido, parte para a agressão, bate. Os homens pensam que precisam agir para controlar suas mulheres e, assim, garantir o comportamento correto delas. (Taquette & Vilhena, 2006, p. 8)

Durkheim (1999) afirma que seguindo a modernização social, o casamento se desenvolveu, o trabalho – baseado no sexo biológico –

foi se tonando cada vez mais dividido, pois se a princípio se restringia às funções sexuais, aos poucos a mulher “retirou-se da guerra e dos negócios públicos e sua vida concentrou-se inteira no interior da família. Desde então, seu papel especializou-se cada vez mais. Hoje entre os povos cultos, a mulher leva uma existência totalmente diferente da do homem” (Durkheim, 1999, p. 26). Atribuindo biológica e psiquicamente características e capacidades distintas para cada sexo, a divisão do trabalho sexual foi então legitimada.

Seguinte esta premissa, o maior efeito desta divisão do trabalho não seria o aumento da rentabilidade das funções divididas, mas o fato de torna-las solidárias. Para Durkheim (1999, p. 30) “[...] pode-se, no entanto, entrever desde já que, se é (a coesão social) realmente a função da divisão do trabalho, ela deve ter um caráter moral, porque as necessidades de ordem, de harmonia, de solidariedade social, passam geralmente por ser morais”. Assim, fica aceita social e moralmente uma nítida segregação dos espaços e funções pensados para cada sexo.

A dominação masculina é associada com a violência, uma vez que a violência pública parece ser masculina. Esta percepção é oriunda da visão de que a violência é sinônimo de virilidade, força, dominação. Em contrapartida, cabe, ao sexo feminino, uma construção que pressupõe docilidade e sensibilidade. A violência ocorre então em diferentes níveis: física, moral, sexual e emocional (Saffioti, 2004).

O patriarcado é, portanto, um sistema de dominação e exploração de cunho social, não restrito ao seio familiar, que, já em nível subjetivo admite esta exploração e subordinação da mulher (Morgante & Nader, 2014).

Desse modo, podemos partir do conceito utilizado por Weber (2000, p. 184), “chama-se patriarcalismo a situação na qual, dentro de uma associação, na maioria das vezes fundamentalmente econômica e familiar, a dominação exercida (normalmente) por uma só pessoa, de acordo com determinadas regras hereditárias fixas”. Nesse sentido, é na autoridade doméstica e familiar que se baseia o patriarcado e como tal, conseqüentemente, determina uma divisão sexual que Weber (2000) caracterizava como normal. Uma vez que

nesta divisão e nesta autoridade normais, naturais, o patriarcado legitima-se.

Trata-se de um tipo-ideal a-histórico e por isso permite ao pesquisador referir-se a “diferentes formas históricas de organização social onde e sempre a autoridade esteja centrada no patriarca de uma comunidade doméstica; a qualquer momento histórico onde se encontre tal sentido de ação típico-ideal” (Machado, 2000, p. 3). Em outras palavras, se a sociedade, em qualquer tempo histórico, pode ser definida culturalmente pela dominância e legitimação de poder nas mãos dos sujeitos masculinos, sociais, políticos e públicos, esta se trata de uma sociedade dita patriarcal.

Chagas e Chagas (2017) destacam alguns aspectos da construção social, em busca da compreensão de como a posição da mulher em uma sociedade cujo controle é de posse masculina. Assim, o período medieval, entre os séculos X e XV, cuja poder político era inerente à Igreja Católica Ortodoxa, influenciava crenças e valores. Nesse sentido, a supremacia masculina era legitimada nos textos bíblicos, na organização social e mesmo no imaginário permeado socialmente.

Observando o cenário no Brasil, de acordo com Chagas e Chagas (2017), as primeiras constituições federais, a mulher era excluída dos atos civis, conseqüentemente dos políticos; o Código Civil de 1916 tratava a mulher como ser inferior e incapaz, cabendo ao homem orientar e aprovar as ações femininas. Entre as possibilidades, a mulher não virgem poderia ter seu casamento anulado pelo marido, caso esse desejasse.

Lutas Coletivas das Mulheres e o Desenvolvimento do Feminismo: Elementos de Contracultura

O feminismo tal qual é compreendido atualmente data do século XIX, onde nasceu das lutas coletivas das mulheres contra o sexismo e condições de inferiorização. Objetivando dignidade, direito a propriedade, a educação, ao trabalho, ao voto e a eletividade política, as mulheres passaram a lutar por emancipação política (Gregori, 2017).

O estudo acerca do feminismo estabelece-o como um movimento que surge em ondas, dada a sua determinação histórica e social, como consequência das organizações e reivindicações femininas de cada período. Assim, por primeira onda considera-se o Movimento Sufragista; por segunda onda caracterizada pela crítica radical ao modelo de família e de mulher, entre as décadas de 1960 e 1970; e a terceira onda que é caracterizada pela insurreição de mulheres até então não contempladas pelos movimentos anteriores, como lésbicas, negras, transgêneros, mulheres pobres e outras (Gregori, 2017).

O feminismo é, portanto, movimento considerado moderno, inaugurado com a Revolução Francesa e a Revolução Americana, e inicialmente visou direitos sociais e políticos (Gregori, 2017). Dessa forma, na Europa, durante o século XIX, especificamente na Inglaterra e na França, mulheres se organizaram para garantir seus direitos ao voto. Denominadas sufragistas, essas mulheres organizaram manifestações em Londres, chegando até mesmo a empreender uma greve de fome, no entanto, foi somente em 1918 que elas conseguiram direito ao voto. Esse movimento é denominado como primeira onda feminista (Pinto, 2010).

Pinto (2007) aponta que esse movimento sufragista, porém, era de cunho burguês e não refletia as dificuldades, contradições e problemas de todas as mulheres, como as jornadas duplas e triplas das mulheres operárias, por exemplo.

Na América Latina, a exemplo do Brasil, Chile, México, Argentina, Peru e Costa Rica, ainda na primeira metade do século XIX, surgiram as primeiras manifestações feministas, sendo utilizada a imprensa para disseminação de suas ideias. No Brasil, as mulheres envolveram-se com a causa abolicionista, lutando contra a escravidão. Com a influência das mulheres socialistas e anarquistas vindas da Europa, no fim do século XIX já era possível encontrar mulheres brasileiras que lutavam também em lutas sindicais em defesa da melhoria de salário, higiene e saúde (Gregori, 2017).

Na primeira década do século XX, também com influência das feministas socialistas, anarquistas e liberais, se discutia em congressos, muitos de caráter internacional, os direitos da mulher (Gregori,

2017). A primeira onda feminista foi encabeçada também pela luta por direito ao voto, e liderada por Bertha Lutz na década de 1910. Bertha foi uma das fundadoras da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino. Porém, foi somente em 1932, com o Novo Código Eleitoral, que as mulheres adquiriram direito ao voto (Pinto, 2010).

Dentro desse contexto, uma forma de contra cultura se formava pelo mundo, não somente nos Estados Unidos, mas em toda a Europa, buscando transformações sociais e lutando para a ampliação dos direitos individuais e reagindo contra elementos controladores (alemães contra o passado fascista, franceses contra o autoritarismo nas universidades, os estadunidenses contra a Guerra do Vietnã e as políticas macarthistas, etc.) e revolucionando os costumes. A desilusão com as estruturas sociais vigentes também atingia a Europa e “o sonho da revolução socialista liderada por uma vanguarda representada pelos partidos comunistas inspirados nas experiências do Leste Europeu” (Pinto, 2003, pp. 41-42), entrava em crise. A “revelação dos crimes stalinistas, a invasão da Hungria, em 1959 e, posteriormente, da Tchecoslováquia, em 1968, foram minando a força da luta unitária e da disciplina férrea para a derrota do capitalismo” (Pinto, 2003, pp. 41-42) entre os grupos comprometidos com esse ideal. Como reação a estes acontecimentos, uma nova esquerda começou a se organizar em várias partes do mundo. Operando ainda dentro do campo das ideias marxistas, a nova esquerda europeia e estadunidense criticava o escolastiquíssimo e a esterilidade do materialismo histórico do pós-guerra na Inglaterra.

No contexto mundial, a década de 1960 observa os Estados Unidos na Guerra do Vietnã e o movimento hippie; em 63, Betty Friedan publica a obra *A Mística Feminina*, considerada um marco para o novo feminismo; em Paris, em 68, estudantes ocupam a Sorbonne buscando mudanças na ordem acadêmica. O movimento feminista ressurge falando diretamente das questões de poder entre homens e mulheres, surgindo assim, como um movimento libertário, cuja pauta além do espaço para mulher – no trabalho, na vida pública e na educação – também versa sobre uma nova forma de entender o relacionamento entre homens e mulheres, podendo a mulher decidir sobre sua vida e seu corpo (Pinto, 2010).

Essa segunda onda feminista libertária, possibilitou o movimento feminista socialista, que eclodiu após a publicação da obra *Manifesto Comunista* de Marx. Essas mulheres buscavam participar dos partidos comunistas e dos sindicatos, mobilizadas em prol das lutas gerais da sociedade. As mudanças pragmáticas permitiram uma nova base de luta feminina que possibilitou a quebra da dicotomia das percepções de público-privado, assim, passa-se a compreender que o privado também é político. De acordo com Gregori (2017) a segunda onda feminista se caracteriza pelo questionamento da economia e do capitalismo – responsáveis pela opressão feminina.

De acordo com Gregori (2017), no Brasil, diferentemente, com a mudança política e a instauração do Golpe Militar de 1964, os movimentos sociais como um todo foram silenciados e mesmo massacrados. A Ditadura Militar provoca então um divisor de águas nos movimentos sociais, reprimindo suas atividades e abafando seu espaço de atuação.

Na Europa setentista, a consciência crítica feminina desponta entre meio as grandes transformações advindas do estabelecimento do sistema econômico capitalista, que incluíam a crescente participação da mulher no mercado laboral e a ampliação do sistema de educação. Impulsionando o feminismo moderno, essa época também incorpora questões diretas sobre a divisão sexual do trabalho e sobre o papel tradicional da mulher na família e na sociedade como um todo. (Gregori, 2017, p. 57)

Segundo Pinto (2010), o movimento feminista no Brasil volta a se articular somente a partir da década de 1970, com apoio do Centro de Informações da Organização das Nações Unidas (ONU), entre os destaques, encontra-se Terezinha Zerbini que lança o Movimento Feminino pela Anistia. Porém, o movimento só entra em efervescência a partir dos anos 80, onde encontra-se um grande número de grupos e coletivos tratando de temas como violência, sexualidade, direito ao trabalho, igualdade no casamento, direto a terra, luta contra o racismo, entre outros (Pinto, 2010).

No Brasil, com a redemocratização, as mulheres passam a pleitear espaço político e partidário e o movimento passa a assumir

uma ação mais propositiva, visando intervir nas políticas públicas. Na década de 1990, no entanto, o movimento passa por um período de desarticulação de suas práticas autônomas, uma vez que, devido a necessidade de recursos financeiros, os movimentos passam a assumir uma prática de institucionalização (Gregori, 2017).

Após a década de 1990, estabelece-se a terceira onda feminista, em que as lutas do movimento se expandem e passam a agregar movimentos que buscavam direitos específicos como homossexuais e pessoas negras, denominando-se por sua visão interseccional. Nessa fase o Estado apresenta-se como um inimigo comum do feminismo mantenedor do embate por direitos (Gregori, 2017).

Desde os seus primeiros passos, a razão de ser do movimento feminista foi “empoderar” as mulheres (mesmo que o conceito tenha sido incorporado como vocabulário muito posteriormente). Se, por uma parte, o movimento logrou conquistas indiscutíveis que atingiram as próprias estruturas de poder no mundo ocidental, por outra, tem sido muito tímido em interpelar mulheres para agirem no mundo público e, principalmente, político. (Pinto, 2010, p. 22)

Pinto (2010) ainda complementa que no Brasil, outros dois fatores complicam a questão da mulher a questão da desigualdade social e a hierarquia rígida ao acesso a direitos, ou seja, uma questão de participação política.

Quando se observa movimentos sociais como o feminismo, podemos identificar algumas construções contraculturais. A exemplo do cenário brasileiro, a Constituição de 1988, sofrendo influencia de grupos de mulheres e feministas, como o movimento Mulher e Constituinte, lutaram para aquisição e manutenção de direitos (Chagas & Chagas, 2017).

Podemos observar através de dados estatísticos que, apesar da Constituição de 1988 garantir igualdade de gênero, as mulheres ainda sofrem com a herança social do machismo. Os dados apresentados pelo IBGE e a Pnad apontam esse fato, pois uma em cada quatro mulheres foi agredida fisicamente pelo cônjuge ou ex-cônjuge, entre setembro de 2009 e setembro de 2010. (p. 5)

O desenvolvimento de leis como a Lei Maria da Penha (Lei n. 11.340/2006) vem de encontro com medidas de enfrentamento da violência contra a mulher da Organização das Nações Unidas, que desde 1975 objetivou ações que auxiliassem na desigualdade entre os sexos. A Lei busca assegurar direitos das mulheres aumentando o rigor de punições, mas também, promove políticas públicas de prevenção e enfrentamento da violência contra a mulher (Chagas & Chagas, 2017).

De acordo Sirelli, Santos, Oliveira, Pinheiro e Rosa (2018) quando ocorre uma tentativa de desconstrução das relações funcionais sociais, buscando cada vez mais igualdade de direitos, diversidade sexual e de gênero, há uma resposta que busca reforçar e manter a hegemonia estabelecida. No Brasil, o Projeto de lei n. 867 – Escola sem Partido, por exemplo, visa estabelecer de maneira autoritária a criminalização de concepções que interessam a outras classes que não a que está no poder, ou seja, Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), mas também, movimentos feministas, movimentos negros e movimentos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros (LGBT+).

Os Reflexos da Cultura e da Contracultura na Percepção de Adolescentes

Retomando Díaz-Guerrero (1980) o contexto familiar e social do indivíduo define suas aprendizagens culturais e são o sistema de crenças e valores internalizado e mantido, sendo repassado também na comunidade e na coletividade. Alarcón (2010) destacando as Premissas de Díaz-Guerrero vai apontar que a fidelidade e honra familiar são aspectos que fazem a manutenção desse sistema.

Sirelli et al. (2018) apontam o papel central da família na construção de estereótipos daquilo que é ser homem e daquilo que é ser mulher. As relações são desde cedo estabelecidas de acordo com o sexo biológico, meninos e meninas são tratados de formas distintas e as expectativas transmitidas são outras para um e para outro. “A adolescência é uma fase importante de ‘testar’ aquilo que foi construído na família – momento em que o sujeito se lança no mundo

externo, que constrói laços, que se afasta das figuras maternas e paternas para construir suas próprias possibilidades [...]” (Sirelli et al., 2018, p. 2). Os autores fazem questionamentos interessantes que vale a menção:

Mas será que se trata mesmo de uma escola? Quais possibilidades o adolescente tem de construir uma vida diversa das relações que são estabelecidas e reproduzidas no contexto familiar e social em que vivem desde a infância? É possível fazer uma aposta que estes sujeitos tem capacidade de questionarem as certezas ouvidas e vividas, em especial no que diz respeito aos ‘papeis’ que cabem a homens e mulheres? É possível mudar as formas de consciência destes sujeitos em formação, sem alterar substancialmente as condições objetivas de sobrevivência? (Sirelli et al., 2018, p. 2)

Taquette e Vilhena (2006) indicam que os adolescentes são educados para serem fortes, agressivos e competitivos, comportamentos como consumo de bebidas alcóolicas, brigas corporais, exibição de força física e atividade sexual sem censura, também a não-preocupação com a saúde e o não-pedido de auxílio são alguns exemplos daquilo que se espera dos meninos. Por outro lado, se espera das adolescentes, e consequentemente das mulheres, comportamentos passivos, objetos de conquista.

De acordo com Sirelli et al. (2018) quando se fala sobre adolescentes, a construção de identidade de gênero e sexual perpassa temas como vivência da sexualidade, escolhas na vida sexual e reprodutiva, dimensão simbólica e objetiva do corpo. Assim, uma possível possibilidade é fortalecer e articular a construção de espaço e construção política de adolescentes.

Desenhar políticas públicas voltadas para adolescentes e jovens é urgente e estratégico por gerar efeitos imediatos e nas gerações futuras, como também, se justifica em função das elevadas taxas de violência, doenças e mortes evitáveis neste grupo geracional, uma expressão da questão social emergente com importantes recortes de classe, raça, gênero e território. (Sirelli et al., 2018, p. 13)

De acordo com as leituras, como consequência desse sistema de crenças estabelecidas, a violência perpetrada na sociedade, não alcança somente os sujeitos maduros, mas também adolescentes, aumento da taxa de HIV entre adolescentes, abusos físicos, sexuais e psicológicos, gravidez na adolescência, são algumas das consequências sentidas.

O Papel da Psicologia Dentro das Perspectivas de Gênero no Brasil

Dentro das especificidades da condição da mulher em uma sociedade patriarcal que ainda sucumbe a condição não adequadas, existem diversas possibilidades de ação para um profissional da psicologia no que diz respeito ao direito de saúde e integridade do indivíduo, desse modo, é fundamental ao profissional de psicologia o trabalho em auxílio das vítimas de violência conjugal ou mesmo das violências que fazem parte da sociedade patriarcal, como as diversas formas de abuso ou assédio moral, e mesmo, violências que repercutem na estrutura da sociedade, como mulheres recebendo salários menores e tendo menores oportunidades no mercado de trabalho

O Conselho Federal de Psicologia (CFP) assegura através do Código de Ética Profissional do Psicólogo em sua apresentação, citando a Resolução n. 10:

[...] d. Estimular reflexões que considerem a profissão como um todo e não em suas práticas particulares, uma vez que os princípios dilemas éticos não se restringem a práticas específicas e surgem em quaisquer contextos de atuação. (Conselho Federal de Psicologia, 2005, p. 6)

O Código de Ética tem valores embasadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos, desse modo tem como foco a qualidade de vida das pessoas, dentro de padrões éticos agindo ética e criticamente ao que concerne suas atribuições e seu papel sócio - histórico, assim ele apresenta deveres e também o que lhe é vetado para com as suas responsabilidades profissionais (Conselho Federal de Psicologia, 2005).

Tal conduta auxilia quando tratamos a questão da representatividade da mulher na sociedade, tal como a luta feminista, que vem se destacando nas últimas décadas, trazendo o problema da mulher inviabilizada, que antes, fazia parte apenas de um problema interno do núcleo familiar a uma causa pública, pois essa mulher necessita de segurança e proteção, que é de direito social e cidadã (Andrade & Fonseca, 2008).

Desse modo, o psicólogo adota uma diretriz fundamental que auxilia na atuação e auxílio da mulher em situação de violência, desse modo é possível se destacar a questão do gênero na saúde mental da mulher; se aplicando o devido auxílio, considerando o longo dos tempos sofrendo as causas por não ter sido vista como tal. O papel do profissional de psicologia está atribuído a instituir nas vítimas de violência a mediação sobre as diversas maneiras que elas têm ou podem adquirir novos caminhos que pode percorrer, estando essa profissional com um arcabouço teórico e técnico dentro das categorias vigentes e atuais ao caso em específico (Conselho Federal de Psicologia, 2012).

Faz-se importante compreender as causas e, a partir desse conhecimento, traçar políticas públicas estratégicas de enfrentamento para evitar esses casos, tais estratégias visam fatores sociais que influenciam na condição dessa mulher em sofrimento, considerando diversos fatores culturais e econômicos e, dentro dessas especificidades, aplicar uma política pública condizente a aquela realidade. Para isso é de suma importância fortalecer o papel do profissional de psicologia em espaços de atuação e fortalecer o trabalho em espaços específicos.

Portanto, é necessário o investimento e qualificação de profissionais para os espaços de atendimento, que garantam a busca e ajuda às mulheres que sofrem de violência, a falta de especialização ou capacitação pode contribuir para o insucesso para a conquista e emancipação da mulher que sofre violência.

Conforme afirmam Gomes e Batista (2016) a atuação do profissional de psicologia segue a proposta do Conselho Federal de Psicologia (2012) que propõe posicionamento para tratar as questões voltadas para atendimentos em situação de violência, dando ênfase

a uma busca de equilíbrio no que diz respeito a relação entre os cônjuges envolvidos e não, somente uma punição para o acusado. Em busca da obtenção desse objetivo o profissional pode propor medidas cautelosas que incutem mudanças individuais para consequentemente refletir no vínculo familiar e também refletir na sociedade.

Discussão

É possível se destacar que o significado de homem e mulher no contexto social vigente é algo que foi construído historicamente e encontra-se diretamente relacionado a cultura patriarcal marcada por uma forte dominação masculina e que, apesar das conquistas femininas, as injustiças e desigualdades ainda fazem parte do cenário mundial.

No que tange aos principais obstáculos que dificultam para a construção da igualdade entre homens e mulheres, ressalta-se a cultura patriarcal, que coloca o homem num lugar de poder, o qual se expressa na divisão de tarefas relacionadas ao convívio familiar, como: afazeres domésticos, cuidados e educação dos filhos, os quais acabam por serem de responsabilidade das mulheres, mesmo quando estas também contribuem com o orçamento doméstico. Outro aspecto importante a ser lembrando, diz respeito às desigualdades presentes nas relações de gênero reforçadas pela conduta sexista das instituições sociais (igrejas, escolas, serviços públicos), que não encorajam as mulheres para a conquista da autonomia, tão pouco apoiam a liberdade de expressão para falarem sobre o que tanto lhes prejudica.

Uma vez que temos em mente as proposições de Díaz-Guerrero, em que as crenças e valores são culturalmente estabelecidos a partir do cotidiano social, podemos observar a manutenção dessa estrutura a partir do comportamento das pessoas sócio-histórico-cultuais. Efetuar o rastreamento desses comportamentos pode ser parte do trabalho do profissional de psicologia, visando prevenção e intervenção da violência que essa estrutura acarreta.

Os debates que se relacionam a violência de gênero estão cada vez mais intensos na sociedade moderna, e mesmo com a diferença de leis e aplicações, com a impunidade a atenção a violência fami-

liar, é possível construir, aos poucos, um importante rompimento de pensamentos e ações, portanto, movimentos contraculturais, que vão contra a igualdade de gênero. Portanto, deve-se reconhecer a importância do fortalecimento dos serviços especializados voltados ao atendimento de mulheres vítimas de violência a fim de que estes possam investir na capacitação e qualificação da equipe técnica, e em número suficiente para atender a demanda, que muitas vezes não expressa a realidade, já que muitas mulheres ainda permanecem caladas, seja por vergonha, por medo, por dificuldade em romper com o ciclo da violência ou pelo contexto vivenciado. Em suma, devemos rever conceitos e ações que contribuem para a desigualdade de gêneros e o aumento da violência praticada contra para a desigualdade de gêneros e o aumento da violência praticada contra as mulheres. Nesse sentido, é fundamental a importância que seja dada maior visibilidade aos serviços de apoio às violações dos direitos humanos das mulheres.

Referências

- Alarcón, R. (2010). El legado psicológico de Rogelio Díaz-Guerrero. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 10(2), 553-571. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812010000200016.
- Andrade, C. J. M., & Fonseca, R. M. G. S. (2008). Considerações sobre violência doméstica, gênero e o trabalho das equipes de saúde da família. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 42(3), 591-595. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342008000300025.
- Chagas, L., & Chagas, A. T. (2017). A posição da mulher em diferentes épocas e a herança social do machismo no Brasil. *Psicologia pt*. Disponível em https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?a-posicao-da-mulher-em-diferentes-epocas-e-a-heranca-social-do-machismo-no-brasil&codigo=A1095&area=D12C.
- Conselho Federal de Psicologia. (2005). *Código de Ética Profissional do Psicólogo*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia.

- Conselho Federal de Psicologia. (2012). *Referências técnicas para atuação de psicólogos (os) em Programas de Atenção à Mulher em situação de Violência*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- Díaz-Guerrero, R. (1967). Premissas socioculturais, atitudes e pesquisa transcultural. *Journal of Psychology*, 2, 79-87.
- Díaz-Guerrero, R. (1980). História-sociocultural e personalidade: Definição e características dos fatores na família mexicana. *Jornal de Psicologia Social*, 2(1), 15-41.
- Díaz-Guerrero, R. (1986). *O ecossistema sociocultural e a qualidade de vida*. México: Trillas.
- Díaz-Guerrero, R., & Pacheco, A. M. (1994). *Etnopsicologia: Scientia Nova*. República Dominicana: Corripio.
- Durkheim, E. (1999). *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes.
- Gomes, C. A., & Batista, M. F. (2016). Feminicídio: Paradigmas para análise da violência de gênero com apontamentos à Lei Maria da Penha. *VIII Seminário de Pesquisa Interdisciplinar*, 11-14.
- Gregori, J. (2017). Feminismos e resistência: trajetória histórica da luta política para conquista de direitos. *Caderno Espaço Feminino*, 30(2), 48-52.
- Machado, A. M. F. (2000). A filosofia no mundo dos adolescentes. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 15, 381-385. Disponível em <http://www.scielo.org.ar/pdf/cfhycs/n15/n15a33.pdf>.
- Marti, E., & Onrubia, J. (1997). *Psicologia del desarrollo: El mundo del adolescente*. Barcelona: Horsori.
- Morgante, M. M., & Nader, M. B. (2014). O patriarcado nos estudos feministas: um debate teórico. *Anais do XVI Encontro Regional de História da Anpuh*, 1-4. Rio de Janeiro: Saberes e Práticas Científicas.
- Pinto, R. C. (2003). *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Pinto, G. A. (2007). *A organização do trabalho no século 20: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo*. São Paulo: Expressão Popular.

- Pinto, C. R. J. (2010). Feminismo, história e poder. *Revista de Sociologia e Política*, 18(36), 15-23. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782010000200003.
- Reis, C. B., & Santos, N. R. (2011). Relações desiguais de gênero no discurso de adolescentes. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16(10), 3979-3984. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232011001100002.
- Saffioti, H. I. B. (2001). Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. *Cadernos Pagu*, 16, 115-136.
- Saffioti, H. (2004). *Gênero, patriarcado e violência*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Sirelli, P. M., Santos, D. F. S., Oliveira, T. C., Pinheiro, L. T., & Rosa, V. P. N. (2018). Construindo histórias com adolescentes metodologias participativas na desconstrução do machismo. *Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social*, 16(1), 1-15. Disponível em <http://www.periodicos.ufes.br/abepss/article/view/23407>.
- Taquette, S. R., & Vilhena, M. M. (2006). Adolescência, gênero e saúde. *Adolescência & Saúde*, 3(2), 6-9. Disponível em http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=139.
- Weber, M. (2000). *Economia e sociedade*. Brasília: UnB.

A Vulnerabilidade de Crianças e Adolescentes em Situação de Acolhimento Institucional

Ana Paula Torres Lageano

Sonia Grubits

Muito embora esteja despontando de forma tímida a temática da institucionalização de crianças e adolescente em nosso país, gradativamente nos deparamos com o assunto em programas de televisão, nas notícias jornalísticas ou na forma de documentários. Com toda essa veiculação midiática, o acolhimento institucional acaba soando como se fosse um fenômeno advindo dos tempos modernos, da nossa sociedade contemporânea repleta das mais diversas mazelas que, por muitas vezes, acabam sendo o gatilho para o abrigamento de milhares de infantes, mas não é bem assim que a banda toca.

O abandono de crianças e adolescentes é uma triste realidade arraigada em nossa história desde os primórdios do Brasil Colônia. Com a pobreza da época, não era incomum a entrega de crianças para as casas de acolhimento.

As ordenações do Reino de 1603 já previam que a Câmara ou os hospitais deveriam assumir a manutenção das crianças órfãs ou abandonadas. Para isso, estavam autorizados ao aumento de impostos sobre o azeite e o sal, para custear famílias denominadas criadeiras ou instituições encarregadas de cuidá-las até os sete anos de idade (Kreuz, 2012, p. 21).

Também, segundo Irene Rizzini e Irma Rizzini (2004), o período colonial foi balizador para que agrupamentos sociais fossem instaurados. Orfanatos, abrigos, asilos e colégios internos, são os maiores exemplos, direcionados para que os jovens tivessem uma primeira formação trabalhista.

Ainda nessa época, uma expressão, bem pejorativa por sinal, tornou-se usual na sociedade brasileira: “enjeitados”. Assim, eram denominados os pequenos deixados por seus genitores em igrejas,

hospitais e locais com ampla visibilidade que com o passar do tempo, deram margem à criação da roda dos enjeitados ou dos expostos, que só deixou de existir em meados do século XX.

Grande parte das crianças deixadas nas rodas era de filhos ilegítimos, também conhecidos como filhos do pecado, crianças de famílias pobres, mas, principalmente, de crianças filhas de escravas, que ali as deixavam por coação ou opção, o que foi estimulado pelo Alvará de 1775, que conferia às crianças deixadas na roda a condição de livres. A roda, portanto, passou a ser uma forma de livrar os filhos da escravidão (Civiletti, 1991 citado por Kreuz, 2012, p. 23).

A fundação das santas casas de misericórdia, também tiveram grande valia para o auxílio de órfãos e abandonados, emergindo um senso caritativo nas pessoas que passaram a contribuir com doações principalmente de alimentos e também, instaurando a filantropia no Brasil.

Em maio de 1888, com o advento da Lei Áurea e a consequente abolição da escravatura, o número da população de rua aumentou de forma significativa. E “a questão da criança de rua era tratada como um problema de ordem policial. A polícia tinha a missão de corrigi-la e, em alguns casos, encaminhá-la às instituições filantrópicas ou abrigos” (Kreuz, 2012, p. 24).

Instaura-se, portanto, a imagem do “menor infrator”, que leva a exigir uma postura Estatal revestida na criação do Juizado de Menores, datada em 1923. De acordo com Jadir Cirqueira de Souza (2014), a atuação desse Juizado, caracterizava-se por ter um “viés nitidamente penalista e punitivo e sem nenhuma perspectiva de proteção de direitos fundamentais”.

Desta feita, a cultura do internato começa a crescer a olhos vistos, sendo tido como ambiente de correção do Estado, para crianças e adolescentes que “saíam do controle” de suas famílias.

Em 1927, o Congresso Nacional implementou o primeiro Código de Menores de nossa legislação, também conhecido por Código Mello Matos, homenageando o primeiro juiz de menores do Rio de Janeiro. Dotado dos traços da opressão e do autoritarismo para com

a juventude mais carente, oprimia essa população sob o pretexto da proteção do Estado (Mendez & Da Costa 1994).

Já em 1941, em meio à ditadura de Getúlio Vargas, tentando atender a ineficácia do sistema até então utilizado para as crianças e adolescentes, cria-se o Serviço de Assistência ao Menor (SAM). Esse Decreto-lei, de número 3.799 (Brasil, 1941), em seu artigo segundo elencava as principais funções do SAM, sendo elas “sistematizar e orientar os serviços de assistência a menores desvalidos e delinquentes, internados em estabelecimentos oficiais e particulares”. Mais uma vez, delineou-se um fracasso, chegando a atingir status de fábrica de criminosos. “No imaginário popular, o SAM acaba por se transformar em uma instituição para prisão de menores transviados e uma escola do crime. A passagem pelo SAM tornava o rapaz temido e indelevelmente marcado” (Rizzini & Rizzini, 2004, p. 33).

Na tentativa de cobrir o frustrado SAM, entra em cena a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) em 1964. De acordo com Rizzini e Rizzini (2004):

A Fundação tinha por missão inicial instituir o “Anti-SAM”, com diretrizes que se opunham àquelas criticadas no SAM. As propostas que surgem para a instauração de um novo órgão nacional centram-se na autonomia financeira e administrativa da instituição e na rejeição aos “depósitos de menores”, nos quais se transformaram os internatos para crianças e adolescentes das camadas populares (p. 35).

Na mesma época também surgiram as Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (Febems). Respaladas na rígida disciplina militar, as Febems tinham um maior contingente de crianças e adolescentes abandonados, ora por pobreza, ora negligência dos responsáveis e, apenas uma pequena parcela era de ‘infratores’. Assim, “o resultado foi a transformação de menores abandonados em delinquentes” (Kreuz, 2012, p. 26).

Nesse contexto, vigora em 1979 a Lei n. 6.697 (Brasil, 1979), instituindo o segundo Código de Menores do Brasil. Na realidade, não houve uma reformulação do que já existia, e as práticas de outrora continuavam sendo revalidadas. “A aplicação do Código esta-

va restrita àqueles menores que apresentassem alguma forma de patologia social” (Kreuz, 2012, p. 26).

Apenas em 1988, com a promulgação da nossa Carta Magna (Brasil, 1988), sob as vestes do princípio da dignidade da pessoa humana é que nossas crianças e adolescentes passaram a ter os seus direitos assegurados, fundando-se a teoria da proteção integral e exaltando o direito fundamental à convivência familiar. O que veio a ser reiterado pela Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, em 20 de novembro de 1989 e, posteriormente, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), datado de 1990 e vigente atualmente.

De acordo com o ECA, mais precisamente em seu artigo segundo, define-se criança como pessoa com até doze anos completos, e, adolescente como a pessoa que estiver na faixa etária entre doze e dezoito anos. Ou seja, o fator cronológico é o que determina a diferenciação da criança para o adolescente, sem que as condições psicológicas ou mesmo biológicas sejam levadas em consideração. “Assim é o aniversário de 12 anos que faz a criança tornar-se adolescente, e o aniversário de 18 anos que faz o adolescente tornar-se adulto” (Rossato, Lé pore, & Cunha, 2016, p. 72).

Todavia, a perspectiva biopsicológica, adota como critérios de diferenciação as mudanças psicológicas e fisiológicas variáveis, que ocorrem por volta dessa idade. Logo, a cronologia perde o seu protagonismo absoluto (Fiorelli & Mangini, 2018).

É também o Estatuto da Criança e do Adolescente, quem endossa os direitos dos infantes, preconizando sempre o melhor interesse da criança/adolescente e ainda o seu direito fundamental à convivência familiar, apregoado pela Constituição Federal.

O melhor interesse da criança e do adolescente, ou ainda, interesse superior, é sinônimo de “que toda intervenção deve atender prioritariamente aos interesses das pessoas em desenvolvimento, sem prejuízo a outros interesses no âmbito da pluralidade dos interesses presentes no caso concreto”. Postula-se como uma bússola para aplicação de todos os princípios e regras que versem sobre o direito da criança e do adolescente, encontrando previsão, no parágrafo único do art. 100 do Estatuto, em seu inciso IV (Rossato et al., 2016, p. 67).

Já no que tange ao direito à convivência familiar, precipuamente, se parte do princípio de que a família é a base da sociedade. Afinal, é ou deveria ser, no seio familiar que, via de regra, temos as primeiras interações sociais e também, onde compomos os nossos campos afetivos, morais, éticos, educacionais e até mesmo patrimoniais.

No âmbito familiar, vão se suceder os fatos elementares da vida do ser humano, desde o nascimento até a morte. No entanto, além de atividades de cunho natural, biológico, psicológico, filosófico. . . , também é a família o terreno fecundo para fenômenos culturais, tais como as escolhas profissionais e afetivas, além da vivência dos problemas e sucessos. Nota-se assim, que é nesta ambientação primária que o homem se distingue dos demais animais, pela susceptibilidade de escolha de seus caminhos e orientações, formando grupos onde desenvolverá sua personalidade na busca da felicidade (Lévi-Strauss, 1967).

Nos assertivos dizeres de Fiorelli e Mangini (2018, p. 226), “no lar instalam-se as bases de crenças, valores e fundamentos dos comportamentos de cada indivíduo, que se refletirão, mais tarde, em condicionamentos positivos ou negativos em seus relacionamentos interpessoais”.

Tamanha a importância da unidade familiar, que a nossa Carta Constitucional de 1988, em seu artigo 227, dispõe:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à **convivência familiar e comunitária**, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Um ano mais tarde, em 1989, a Convenção das Nações Unidas sobre os direitos da Criança, traz em seu preâmbulo que é na família que se encontra o ambiente natural para o crescimento e bem-estar das crianças. Reconhecendo que para o pleno e harmonioso desenvolvimento da sua personalidade, devam crescer respaldados pela felicidade, amor e compreensão.

Contudo, nem sempre o núcleo familiar apresenta todos esses ‘ingredientes’. Algumas vezes, o abandono, a negligência, abusos e os maus-tratos imperam, fazendo com que crianças e adolescentes, sejam retirados da convivência de sua família natural e consequentemente, encaminhados para o acolhimento familiar ou institucional.

No assertivos dizeres de Rossato et al. (2016):

Após a Lei n. 12.010/2009 (Lei Nacional de Adoção), os programas de acolhimento familiar e institucional ganharam maior importância, pois ao lado da guarda e da tutela, desempenham o papel temporário de manter a criança e o adolescente a salvo de quaisquer perigos enquanto se busca a reestruturação da família natural. São, pois, medidas de proteção aplicáveis em situação de risco à criança ou ao adolescente (p. 148).

Vale frisar, que a retirada da pessoa em desenvolvimento de seu convívio familiar, deve ser medida excepcional e temporária, que será revogada a partir do momento em que a família reestabelecer condições favoráveis de manter a guarda do infante (Rossato et al., 2016).

Todavia, se a reestruturação familiar não ocorre, inicia-se o processo de destituição do poder familiar, que acaba por desvincular a criança/adolescente de sua família de origem, rompendo os vínculos de tal forma, que possa ser incluída no Cadastro Nacional de Adoção (CNA).

O poder familiar ou poder parental é um liame de direitos e deveres, quanto à pessoa e bens do filho menor não emancipado, em que os pais possuem igualdade de poder decisório e de condições para cumprir as incumbências que a norma jurídica lhes impõe, no que diz respeito à preservação do interesse do filho e sua proteção. Essa proteção, por sua vez, deriva da necessidade de que o menor, durante a sua infância, tenha alguém que interceda por ele, tanto no quesito afetivo, quanto moral, educacional e patrimonial.

Uma vez que, essa proteção não ocorra, entra em cena a perda do poder familiar. Faz-se importante salientar que a destituição/perda do poder familiar não assume um caráter punitivo aos pais, mas sim, um caráter protetivo ao infante, que deve ser primado, levando-se sempre em conta o seu melhor interesse. Na hipótese

de esse interesse não estar sendo exercido pelos genitores, compete ao Estado a intervenção no núcleo familiar a fim de evitar que o exercício do poder familiar não seja benéfico à criança/adolescente.

O artigo 1.638 do Código Civil (Brasil, 2002), é quem disciplina as possibilidades de sua ocorrência, sendo elas: castigo imoderado ao filho; deixar o filho em abandono; praticar atos contrários à moral e aos bons costumes; incidir reiteradamente, nas faltas previstas no artigo antecedente, ou seja, o abuso, a omissão do cumprimento dos deveres, a administração ruinosa dos bens e a condenação criminal em crimes com pena superior a dois anos de prisão.

A destituição do poder familiar pode ser decretada apenas mediante sentença judicial e terá início por provocação do Ministério Público ou quem tenha legítimo interesse, incluindo-se qualquer parente (Art. 155, ECA).

Importante salientar que a ação de destituição do poder familiar ocorre somente após todas as tentativas possíveis de se manter o filho com seus pais biológicos ou ainda, com algum parente sanguíneo, ou seja, a falta de familiares interessados em ficar com a criança é que dão ensejo a essa ação (Dias, 2015, p. 118).

Porquanto a criança/adolescente seja afastada de forma definitiva de sua convivência com a família biológica, será detentor de sua guarda, o Estado. De tal forma que, o infante só poderá sair da situação de abrigo, ora pela sua adoção, ora pelo atingimento da maioridade. E assim, o abrigo que deveria ser apenas uma casa de passagem que, de acordo com o ECA, deve ter duração máxima de dois anos, não raras vezes, acaba ganhando status de morada permanente.

Segundo pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), no ano de 2004, coordenado pela pesquisadora Enid Rocha de Andrade da Silva (2004), os principais motivos de abrigamento de crianças e adolescentes se constituíam em: carência de recursos materiais da família (24,1%); abandono dos pais ou responsáveis (18,8%); violência doméstica (11,6%); pais dependentes químicos/alcoolistas (11,3%); vivência de rua (7,0%); orfandade (5,2%); prisão dos genitores ou responsáveis (3,5%); abuso sexual praticado pelos pais ou responsáveis (3,3%) e outros

(15%). O fato é que nessas circunstâncias, raros são os casos em que a pessoa em desenvolvimento acaba sendo reintegrada em sua família de origem.

Por meio do programa de acolhimento institucional (art. 101, VII, do Estatuto da Criança e do Adolescente), a criança ou adolescente permanecerão junto a uma entidade de atendimento, que pode ser governamental ou não governamental, presidida por um dirigente, guardião daqueles que estão sob os cuidados da instituição. Apenas o juiz da Vara da Infância poderá realizar o encaminhamento dos infantes, munido da guia de acolhimento, e de acompanhamento individualizado do caso. Contumaz destacar que a “permanência da criança ou adolescente, no acolhimento institucional, deverá ser reavaliada no máximo a cada seis meses, devendo a autoridade judiciária competente, com base em relatório elaborado por equipe interprofissional ou multidisciplinar, decidir de forma fundamentada pela possibilidade de reintegração familiar ou colocação em família substituta”, por meio de adoção (Rossato et al., 2016, p. 149).

Quando se fala em instituições de acolhimento, se faz imprescindível citar os princípios balizadores que estas deverão adotar: preservação dos vínculos familiares e promoção da reintegração familiar; integração em família substituta, quando esgotados os recursos de manutenção na família natural ou extensa; atendimento personalizado e em pequenos grupos; desenvolvimento de atividades em regime de coeducação; não desmembramento de grupo de irmãos; evitar, sempre que possível, a transferência para outras entidades de crianças e adolescentes abrigados; participação da vida da comunidade local; preparação gradativa para o desligamento; participação de pessoas da comunidade no processo educativo. Tudo isso, resta apregoado no artigo 92, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Infelizmente, muitos abrigos não cumprem as disposições do ECA e nem todos esses princípios são preservados, um exemplo muito comum é o atendimento coletivizado/massificado em detrimento do personalizado/individualizado.

Conforme dados do Cadastro Nacional de Adoção (CNA, 2020), no Brasil, existem 9.378 crianças/adolescentes cadastradas. Desse

percentual, apenas 4.742 estão disponíveis para a adoção, isso importa dizer que foram efetivamente destituídos do poder familiar de seus genitores. Em contrapartida, cerca de 46 mil pretendentes estão habilitados para a adoção.

Embora a proporção tenha maior caráter de ‘demanda do que de oferta’, isso poderia ser sanado se, os demais infantes tivessem um maior respaldo do próprio Estado, tendo de forma célere a sua situação jurídica resolvida ou retornando para a família sanguínea, ou ficando aptos para a adoção.

É fato notório que existe uma zona preferencial para a adoção, marcada pela faixa etária que varia de 0 a 6 anos, e, a medida do tempo em que essa situação jurídica não resta regularizada, torna-se cada vez mais difícil a saída do infante da unidade de acolhimento. Ou seja, com tamanha morosidade em tentar a reintegração familiar, muitas vezes a criança perde chance de uma adoção certa, por uma família que lhe daria todos os subsídios possíveis para um crescimento feliz e salutar, por já não estar mais na zona preferencial.

A criança e o adolescente têm pressa. A fase de desenvolvimento é rápida, contudo marcante. É necessário um novo olhar para as crianças e os adolescentes brasileiros condenados à institucionalização, mesmo que não contínua, em razão das várias tentativas de reintegração familiar. A criança e o adolescente têm pressa e não podem ficar indefinidamente no limbo afetivo no aguardo da mãe ausente, do pai omissor ou de uma tia distante que jamais os viu. A criança e o adolescente têm pressa: pressa de ter respeitado o direito constitucional à convivência familiar. (Dias, 2015, p. 103)

Por não terem advogados ou defensores que agilizem o seu processo de adoção, as crianças/adolescentes vivem na delonga do ritmo vagaroso do judiciário, crescendo em completo abandono afetivo, gerador de marcas profundas para a sua vida.

A pesquisa realizada pelo IPEA em 2004, ainda revelou que somente 54,6% das crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional tinha processo em andamento nas Varas da Infância e da Juventude, o que denota, além da morosidade do judiciário,

rio, algo ainda pior: o completo descaso do Estado. “O descompasso existente entre o ECA e a realidade institucional existente mostra como essas crianças estão sendo esquecidas e tendo o seu direito constitucional de viver em família violado” (Ramos, 2012, p. 87).

O abrigo prolongado provoca inúmeras consequências nas crianças e adolescentes institucionalizados, sendo que a mais danosa corresponde ao âmbito afetivo. Afinal, é o afeto a mola propulsora que dá sentido e dignidade à existência humana, sendo tamanha a sua importância, que de acordo com Lôbo (2008), o princípio da afetividade consta implícito em nossa Constituição Federal.

Nos dizeres de Sávio Bittencourt (2010, p. 59):

Nós somos seres alimentados pelo afeto. Ele é o combustível essencial para nossa formação. Somos seres mais seguros quando fomos amados em nossa infância de uma maneira explícita. A bem-querência nos permite ousar os primeiros passos e nos ampara nas explorações do desconhecido, que são tão importantes para a formação do nosso caráter.

Devido ao acolhimento massificado, que é via de regra em nosso país, os elos afetivos que se constroem nas casas acolhedoras são frágeis. A começar pela falta de atendimento individualizado, gerando na criança/adolescente a falta de uma referência concreta, até mesmo porque, a rotatividade de cuidadores é alta (Kreuz, 2012).

Careta (2011), em sua tese de doutorado, ressaltou que o convívio dos cuidadores com os infantes nem sempre é fácil, afinal, conviver com histórias de vida marcadas pelo sofrimento, de pessoas com tão pouca idade, acarreta uma carga emocional grande nesse trabalho, geradora de problemas de ordem psicológica, ocasionando, por conseguinte, o afastamento dos mesmos.

Outros malefícios do prolongado acolhimento institucional, também são comumente observados: crise identitária, proveniente da perda da individualidade mediante ao tratamento coletivizado; aniquilamento dos vínculos biológicos devido à contínua falta de observância do que apregoa o artigo 92 do ECA; autoestima baixa, caracterizada por uma imagem negativa de si mesma, um exemplo é a crença de que a criança/adolescente não é bom o bastante, por

isso ainda não fora adotada; estimulação e desenvolvimento prejudicados em vista do reiterado ciclo de abandonos e perdas que sofrem; problemas de saúde mental como angústia, stress e depressão; retardo na socialização, pois, mesmo sem ter cometido crime algum, a criança/adolescente permanece aprisionado na casa acolhedora, não conhecendo ao certo o mundo externo, o que dificulta o seu posterior enfrentamento; alto custeio para manutenção do infante no abrigo e os da própria instituição, já que o pagamento dos funcionários, a alimentação, vestuário, saúde, transporte, etc, são custeados pelo Estado, logo, pela sociedade em si (Souza, 2014).

Nesse contexto, Motta (2002 citado por Ramos, 2012), nos dita que:

A falta de um objeto específico e especial de apego leva a prejuízos de ordem somática, intelectual e emocional. Entre os físicos estão as febres, resfriados, alterações de peso, suscetibilidade a infecções, úlceras, gastrites e elevamento da taxa de mortalidade. Quanto aos aspectos intelectuais podemos afirmar que a privação a estímulos sensoriais, sejam visuais, auditivos, táteis ou de outra ordem, relativamente comum entre as crianças institucionalizadas, atrasa o desenvolvimento geral e específico de cada área de aprendizagem. Entre os emocionais podemos nos referir à conduta associal, à agressividade aumentada, à dificuldade nas atividades que envolvem cooperação, à tendência ao estabelecimento de uma personalidade psicopática. (p. 91)

Portanto, resta nítido que por mais que a unidade acolhedora siga todas as diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente, nada supera o crescimento e o desenvolvimento da criança/adolescente em um ambiente familiar pautado no amor e nos laços afetivos.

É perceptível em infantes que crescem em instituições, sem a oportunidade de desenvolverem-se em família, que a extrema baixa autoestima, os levam para uma via direta da falta de perspectiva e de fé na vida, após o seu desligamento pela maioridade. Assim, não raras vezes, acabam envolvendo-se na criminalidade; ou ainda, mendicância e prostituição; desenvolvem distúrbios psíquicos; alguns, transferem nos filhos a mesma privação afetiva que recebe-

ram dos pais, fazendo com que o ciclo de abandonos seja reiterado (Ramos, 2012, p. 92).

Por isso, a crença de que o abrigo é o ambiente mais salutar para o desenvolvimento da criança e do adolescente, onde são assistidos integralmente e estão ‘sãos e salvos’, deve cair por terra. O direito fundamental à convivência familiar, deve ser respeitado e a vivência no acolhimento, a mais breve possível.

É claro que em situações extremas, o acolhimento se faz imprescindível, afinal, como assevera Jadir Cirqueira de Souza (2014) “oferecer algum tratamento a crianças sem família deve ser melhor do que deixá-las abandonadas à própria sorte”. O que não pode acontecer de forma desenfreada, é o uso dessa medida protetiva como se fosse a única existente, pois se o seu caráter excepcional e temporário não for seguido à risca, o acolhimento institucional acaba assumindo viés de mais um episódio de abandono e exclusão na vida dos pequenos.

Logo, a prolongação da medida protetiva de acolhimento institucional, necessita de maior zelo e atenção do Judiciário, “com a necessidade de especialização dos seus juízes, servidores, constituição de equipes multidisciplinares, condições materiais para que, tão logo a criança ou adolescente sejam acolhidos, possam ser adotadas medidas judiciais céleres para a garantia de seu direito à convivência familiar” (Kreuz, 2012, p. 57).

No que concerne especificamente à equipe multidisciplinar, merecem destaque os profissionais da psicologia, devido a tamanha importância de seu trabalho tanto com a criança/adolescente institucionalizada, quanto com a família biológica destes, e ainda, com os possíveis pretendentes a adoção. Para tanto, faz-se desejável a sua capacitação na especialidade de Psicologia no Processo de Adoção.

Toda essa rede de profissionais carrega a enorme responsabilidade de decidir destinos, visando atender sempre o melhor interesse da pessoa em desenvolvimento, por isso, imprescindível o seu mais profícuo preparo. Parafraseando Sérgio Luiz Kreuz, pior do que não realizar a reintegração familiar é fazê-la precipitadamente ou malfeita, causando ainda mais prejuízos para a criança e o adolescente.

Nesse diapasão, uma coisa é certa: o direito constitucional à convivência familiar de crianças e adolescentes deve ser assegurado e respeitado, de tal forma que esses seres vulneráveis e muitas vezes invisibilizados em nossa sociedade, possam ter a primazia de um crescimento digno e pautado de todas as oportunidades para que possam ser os adultos do amanhã, de bem.

Afinal, a afetividade é sempre o melhor remédio. Tanto para fortalecer os vínculos que a própria natureza já instaurou, propiciando estímulos e condições salutares para um pleno desenvolvimento físico, psíquico e moral, quanto para aquecer os corações que tanto já sofreram com o abandono e seguem batendo, agora por uma nova família.

Referências

- Bittencourt, S. (2010). *A revolução do afeto*. São Paulo: Santuário.
- Brasil. (1941). *Decreto-Lei n. 3.799*, de 5 de novembro de 1941. Transforma o instituto sete de setembro em serviço de assistência a menores e dá outras providências. Disponível em <http://legis.senado.leg.br/norma/528886/publicacao/15635723>.
- Brasil. (1979). *Lei n. 6.697*, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6697-10-outubro-1979-365840-publicacaooriginal-1-pl.html>.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.
- Brasil. (2002). *Lei n. 10.406*, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10406.htm.
- Brasil. (2009). *Lei n. 12.010*, de 3 de agosto de 2009. Dispõe sobre adoção; altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, e da Consolidação das Leis do Tra-

- balho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12010.htm.
- Cadastro Nacional de Adoção. (2020). *Relatórios estatísticos*. Disponível em <https://www.cnj.jus.br/cnanovo/pages/publico/index.jsf>.
- Careta, D. S. (2011). *Quando o ambiente é o abrigo: Cuidando das cuidadoras de crianças em acolhimento institucional* (Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil).
- Dias, M. B. (2015). *Manual de direito das famílias* (10a ed.). São Paulo: Revista dos Tribunais.
- Fiorelli, J. O., & Mangini, R. C. R. (2018). *Psicologia jurídica*. (9a ed.). São Paulo: Atlas.
- Kreuz, S. L. (2012). *Direito à convivência familiar da criança e do adolescente*. Curitiba: Juruá.
- Lévi-Strauss, C. (1967). *Les structures élémentaires de la parenté*. Paris: Mouton.
- Lôbo, P. L. N. (2008). *Direito civil: Famílias*. São Paulo: Saraiva.
- Mendez, E. G., & Da Costa, A. C. G. (1994). *Das necessidades aos direitos*. São Paulo: Malheiros.
- Ramos, P. A. (2012). Acolhimento institucional de crianças e suas consequências. In B. M. Paulo (Coord.), *Psicologia na prática jurídica* (2a ed., pp. 84-93). São Paulo: Saraiva.
- Rizzini, I. [Irene], & Rizzini, I. [Irma]. (2004). *A institucionalização de crianças no Brasil: Percurso histórico e desafios do presente* (2a ed.). Rio de Janeiro: Puc-Rio.
- Rossato, L. A., Lépure, P. E., & Cunha, R. S. (2016). *Estatuto da criança e do adolescente: Lei n. 8.069/90 comentado artigo por artigo* (8a ed.). São Paulo: Saraiva.
- Silva, E. R. A. (Coord.). (2004). *O direito à convivência familiar e comunitária: Os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil*. Brasília: IPEA/CONANDA.
- Souza, J. C. (2014). *A convivência familiar e comunitária e o acolhimento institucional*. São Paulo: Pillares.

Considerações Acerca da Perícia Psicológica Realizada com Adolescentes em Conflito com a Lei

Daniele Ferro Fagundes

Evelyn de Oliveira

Introdução

Este estudo pretende abordar a relevância da perícia psicológica realizada com adolescentes em conflito com a lei a partir de um breve panorama de questões éticas, políticas, sociais, teóricas e metodológicas.

Como forma de aprofundar os assuntos pertinentes para este estudo, a pesquisa do tipo bibliográfica e de caráter exploratório é utilizada, em que conforme Gil (2008, p. 50) pontua, é realizado “a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Além disso, a pesquisa também é estruturada por meio da revisão integrativa de literatura que refere-se à “contextualização teórica do problema e a seu relacionamento com o que tem sido investigado a seu respeito”, de modo que possa esclarecer as bases teóricas que fundamentam a pesquisa e as contribuições dos estudos anteriores (Gil, 2008, p. 162). Temas como a adolescência, a atuação da Psicologia Jurídica na forma de perícia psicológica e o histórico do direito da infância e da juventude são expostos e articulados a fim de desenvolver discussões em relação ao objeto de estudo da pesquisa.

Destaca-se que a primeira legislação específica acerca do direito da infância e da juventude é o Código de Menores, sendo este promulgado em 1927 e embasado através da formulação da Doutrina da Situação Irregular. Tal legislação tinha como princípio ordenador a concepção de que os *menores em situação irregular* eram aqueles identificados como carentes, abandonados e infratores,

ou seja, situações relacionadas à pobreza e submetidas a ações de controle e vigilância a partir da tutela judicial (Conselho Federal de Psicologia, 2012a).

Com a mudança de foco na lei a partir da estruturação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), desloca-se a perspectiva do Código de Menores assentada na segregação, estigmatização e penalização para a proteção integral, inclusão social e defesa dos direitos das crianças e dos jovens. Apesar de tais avanços, nota-se que a visão criminalizante e punitiva proposta nos códigos anteriores “inspira ainda parte expressiva das práticas institucionais que se dirigem aos adolescentes que cometem atos infracionais” (Santos, 2011, p. 60).

Visto isso, há uma necessidade de alinhar a atuação do psicólogo de acordo com os princípios instituídos pelo ECA de forma a reconhecer o adolescente em conflito com a lei como um sujeito de direitos que se encontra em um período de construção de sua cidadania. A prática da perícia psicológica é importante no sentido de proporcionar um olhar multifacetado e sensível dos atores sociais e institucionais que permeiam o caminho percorrido pelo adolescente, reinventando maneiras que orientem seu trabalho de modo a possibilitar uma relação de co-participação entre os sujeitos envolvidos em uma sociedade marcada por biopolíticas de segregação. Faz-se necessário, então, subsidiar as práticas psicológicas com o adolescente que cometeu ato infracional sob um olhar de alteridade e livre de estigmas a fim de dar novas possibilidades e novos significados para este período de transformação, bem como favorecer a condição de sujeito desses adolescentes.

Rovinski (2009) argumenta que a atuação do psicólogo junto às instituições jurídicas “tem apresentado uma crescente evolução, mas, ainda, marcada por certo desconhecimento por parte dos profissionais que ingressam no mercado de trabalhos, de suas reais possibilidades e de seus limites de atuação” (p. 15), evidenciando a falta de preparo da classe durante sua formação acadêmica. Em vista disso, torna-se importante debater sobre tal atuação, especialmente frente a uma população marginalizada por grande parte da sociedade.

Para Santos (2011), considerando que a Psicologia possui papel fundamental na composição desses saberes, de modo que o saber psicológico participa da elaboração dos discursos responsáveis por construir historicamente o sujeito na sociedade moderna, “cabe pensar forçosamente que as teorias e práticas psicológicas participam ativamente na constituição de cenários sociais que valorizam alguns comportamentos e repudiam outros” (p. 47).

Sendo assim, faz-se necessário superar a visão negativa e deficitária do adolescente em conflito com a lei de maneira a promover reflexões sobre as práticas psicológicas fundamentadas em uma perspectiva de legitimação da condição de sujeito de direito desses jovens a fim de favorecer possibilidades de compreensão e abordagem para realização da perícia psicológica.

A Adolescência sob a Perspectiva Eriksoniana

Para grande parte dos estudiosos sobre o tema é consenso que a adolescência tem início a partir da puberdade, ou seja, período do desenvolvimento humano em que ocorrem mudanças biológicas e fisiológicas após a infância. Quanto ao fim da adolescência, ainda há divergências em relação a esse ponto, uma vez que está relacionado a mudanças sociais e aos aspectos que caracterizam a adultez, como independência econômica e carreira. Na legislação brasileira, para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o adolescente é aquele que possui entre doze e dezoito anos de idade, utilizando-se de uma perspectiva cronológica para delimitar tal fase da vida.

Em relação aos teóricos acerca da adolescência, destaca-se Erik Erikson (1902-1994), psicanalista que contribuiu com os estudos sobre desenvolvimento humano a partir de sua Teoria do Desenvolvimento Psicossocial com foco especial sobre os adolescentes. Durante o século XX, o autor passou a questionar concepções da psicanálise freudiana de modo a enfatizar o contexto sociocultural e a considerar o ser humano como um ser social que vive em grupo e, portanto, está sujeito a experimentar pressões e influências deste (Rabello & Passos, 2002).

Erikson (1972) postula a divisão do desenvolvimento humano em oito estágios, os quais são chamados *confiança básica* x *descon-*

fiança básica, autonomia x vergonha e dúvida, iniciativa x culpa, diligência x inferioridade que estão relacionados à infância. O estágio *identidade x confusão de identidade* corresponde à adolescência, e ainda existem os estágios de *intimidade x isolamento, generatividade x estagnação e integridade x desespero*, que são característicos dos jovens adultos, adultos e idosos, respectivamente.

O desenvolvimento humano engloba a formação da identidade do sujeito em que, para Erikson (1972), pressupõe na definição de quem a pessoa é, seus valores e as direções de seu plano de vida, em que o conceito de identidade envolve um comprometimento sólido com determinados princípios, crenças e metas em relação a si mesmo. Assim, na composição da identidade há a influência de aspectos intrapessoais (correspondente às capacidades inatas e as características adquiridas da personalidade), de aspectos interpessoais (relativo a identificação com outras pessoas) e de aspectos culturais (equivalente aos valores sociais que constituem tanto âmbitos comunitários, quanto âmbitos globais) (Schoen-Ferreira, Aznar-Farias, & Silveiras, 2003).

Nesse sentido, a identidade é constantemente reestruturada e reformulada diante das crises e das experiências vividas em que, conseqüentemente, têm influência direta sobre o próximo estágio de vida do sujeito, tanto “a partir das exigências internas de seu ego, mas também das exigências do meio em que vive, sendo, portanto, essencial a análise da cultura e da sociedade em que vive o sujeito em questão” (Rabello & Passos, 2002, p. 03).

Por essa perspectiva, a teoria eriksoniana considera que a construção da identidade implica um processo de reflexão e observação que ocorre em todos os níveis de funcionamento mental, de forma que o sujeito se vê e se percebe da maneira como as outras pessoas o julgam (Erikson, 1972). Principalmente na adolescência e diante da puberdade, segundo Moraes (2009), o sujeito tem a necessidade de “rever suas posições infantis diante das incertezas dos papéis da vida adulta que lhe são apresentados” (p. 92).

Visto isso, a identidade e suas crises teriam dimensões tanto psíquicas como sociais, além de uma dimensão psico-histórica. Segundo Moraes (2009), com relação à identidade psíquica, “conside-

ra-se uma parte consciente e outra inconsciente, portanto, ela está sujeita à dinâmica de conflitos; isto explicaria porque nos picos de crise pode haver estados mentais contraditórios” (p. 92).

Erickson (1972) ainda afirma que a introjeção, a identificação e a formação da identidade são os processos pelos quais o ego se desenvolve a partir de uma interação madura com modelos já existentes. Destaca-se a formação da identidade que:

Surge do repúdio seletivo e da assimilação mútua de identificações da infância e da absorção destas numa nova configuração, a qual, por seu turno, depende do processo pelo qual uma sociedade (muitas vezes através de subsociedades) identifica o indivíduo jovem, reconhecendo-o como alguém que tinha de tornar-se o que é e que, sendo o que é, é aceito como tal (Erickson, 1972, p. 160).

Logo, nota-se fundamental considerar o contexto histórico e cultural imbricado em cada sociedade, uma vez que tais elementos podem ser utilizados como instrumentos de análise devido aos sinais da formação de uma identidade, sendo esta construída e mantida pela sociedade a partir do termo cunhado pelo autor chamado de *ego grupal*, relevante para o estabelecimento da subjetividade (Erickson, 1987).

A Trajetória do Direito da Infância e da Juventude no Brasil

No ano de 1927 foi promulgado no Brasil o Código de Menores (ou Código Mello Matos, em homenagem ao autor do projeto) – sendo ligeiramente modificado em 1979 – como a primeira legislação de proteção da infância e da juventude, a qual baseava-se na Doutrina da Situação Irregular, tendo como princípio ordenador a concepção de que os *menores em situação irregular* eram aqueles identificados como carentes, abandonados e infratores, ou seja, situações consideradas irregulares, sobretudo relacionadas à pobreza (Conselho Federal de Psicologia, 2012a).

Nesse sentido, o termo *menor* já estava presente no Código Criminal do Império, onde eram descritas as penas para aqueles

crimes cometidos por menores de idade (Santos, 2011). No final do século XIX a expressão passou a fazer parte não somente do âmbito jurídico como também do social, classificando e diferenciando as crianças nascidas em camadas de baixa renda como *menores* e aquelas nascidas em famílias abastadas devidamente reconhecidas como *crianças*. A autora esclarece que o termo “assume conotação de controle, pois, ao segmentar setores sociais, cria categorias de crianças consideradas ‘suspeitas’ e ‘potencialmente perigosas’, na associação entre o perigo e a pobreza” (Santos, 2011, p. 47).

Na prática, segundo o Conselho Federal de Psicologia (2012a, p. 36), “o Estado, através do Juiz de Menores, decretava a situação irregular, e os laudos médicos e psicossociais se encarregavam de associar a percepção de perigo ao indivíduo”, de modo a taxar a criança ou o adolescente como irregular sem analisar as circunstâncias geradoras do contexto. Nota-se que as ações relacionadas ao direito da infância e da juventude estabelecidas pelo Estado eram de caráter repressivo e pautadas no controle e na vigilância, principalmente para classes mais pobres da sociedade, evidenciando a doutrina discriminatória da legislação.

Porém, segundo Barros (2005), a década de 1980 foi permeada por fortes correntes reivindicadoras como ações da população pela luta da democratização no país e por melhoras na qualidade de vida da população do Brasil. Foi um período transitório da política e as questões que permeavam a infância e a juventude passaram a ser pensadas e discutidas. A autora salienta que foi dessa forma que o Brasil iniciou uma nova história democrática após um longo período ditatorial.

Nesse sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8.069, de 13 de junho de 1990, é instituído com base na Doutrina de Proteção Integral, sendo fruto da Constituição Federal de 1988 e responsável por distinguir o até então chamado *menor* como criança e adolescente, reconhecendo-os como sujeitos de direitos, sendo a família, a comunidade e o Estado responsáveis por garanti-los (Brasil, 1990). Assim, conforme Santos (2011), “contrapondo-se à segregação, estigmatização e penalização dos Códigos de Menores,

o ECA propõe a inclusão social, a defesa de direitos das crianças e jovens e a aplicação de medidas protetivas e socioeducativas” (p. 60) com prioridade absoluta para todas as crianças (0 a 12 anos) e adolescentes (12 a 18 anos).

Em relação ao adolescente em conflito com a lei, o ECA define como ato infracional a conduta tipificada como crime ou contravenção penal em que são penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos e que deva ser considerado a idade do adolescente na data do ato (Brasil, 1990). Com o reconhecimento do ato infracional, podem ser aplicadas diferentes medidas socioeducativas como: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade; internação em estabelecimento educacional (Brasil, 1990).

Como o Conselho Federal de Psicologia (2012a) afirma, mesmo que o adolescente tenha cometido um ato infracional, tal fato não o exime de sua condição básica de sujeito de direitos e garantia de cidadania, ou seja, como um adolescente em uma etapa peculiar do desenvolvimento humano; é preciso conceber e analisar o ato infracional a partir do contexto da história e das circunstâncias de vida do mesmo.

A Perícia Psicológica como Forma de Atuação da Psicologia Jurídica

De certa forma, a Psicologia e o Direito têm objetos de intervenção em comum, centrando-se na conduta humana como foco de sua atuação. Contudo, o conceito fundamental de sujeito é responsável por distinguir os campos em seus mais diversos ramos.

Barros (1998 citado por Ramires, Passarini, & Santos, 2009, p. 210) coloca que o sujeito do Direito tem como base o cartesianismo e o pressuposto do livre arbítrio, que é dotado de razão, possuindo consciência de seus atos e o controle de suas vontades. Já o sujeito da Psicologia, a partir de um viés psicanalítico, é também guiado pelo inconsciente, de modo que sua conduta é constituída por razões e situações desconhecidas, através de conflitos, parado-

xos e ambiguidades (Barros, 1998 citado por Ramires, Passarini, & Santos, 2009). Considerando uma perspectiva mais prática diante das normas sociais responsáveis por regular a conduta humana, Ramires, Passarini e Santos (2009), assinalam que:

O mecanismo social demanda uma instituição que regule as relações sociais, os atos humanos. Nesse sentido, as instituições judiciárias trabalham para objetivar o subjetivo, normatizando-o através das regras do Direito. Dessa forma, a lei geral é diferente das leis particulares de cada um. Porém, se isso pode significar um impasse ou dificuldade, ao mesmo tempo legitima que exista um campo de interdisciplinaridade entre o Direito e a Psicologia (p. 210).

Visto isso, percebe-se a necessidade da contribuição da Psicologia no campo Judiciário de modo a considerar a subjetividade e os determinismos intrapsíquicos presentes em cada sujeito para além das generalizações e das ideias pré-concebidas.

No Brasil, a partir do Decreto n. 53.464 (de 21 de janeiro de 1964) que regulamentou a Lei 4.119 acerca da profissão do psicólogo, estava prevista, entre outras funções, a realização de perícias e emissão de pareceres sobre a matéria de psicologia, demonstrando que tais atividades são reconhecidas desde a regulamentação da profissão e que há espaço para as práticas psicológicas no âmbito judiciário (Rovinski, 2007).

De acordo com o Conselho Federal de Psicologia (2010a), a Psicologia Jurídica no Brasil passou a se desenvolver a partir da ampliação de seu campo de atuação e da mudança do paradigma pericial inicial, ou seja, as intervenções dos psicólogos na área não se concentram mais apenas nas avaliações psicológicas, mas, também, na realização de orientação, encaminhamento, aconselhamento, mediação, práticas alternativas de resolução de conflitos (como a Justiça Restaurativa), entre outras ações.

Rovinski (2007) afirma que, ainda assim, o trabalho do psicólogo jurídico é caracterizado, principalmente, pela avaliação psicológica que tem como objetivo a coleta de dados, o exame e a apresentação de evidências a partir da demanda judicial, de modo que sua

estruturação “parte de conhecimentos básicos da psicologia, mas, também, necessita que se faça uma adaptação desses conhecimentos junto às normas legais” (p. 16).

De modo geral, a avaliação psicológica no contexto jurídico é um recurso da Psicologia que funciona como perícia, sendo esta referida como um meio de prova realizada por um especialista, que, segundo Rovinski (2007), “permite incluir nos autos informações técnicas que, não raro, o juiz desconhece, por ultrapassarem seu conhecimento técnico-jurídico” (p. 19), cabendo ao mesmo determinar a necessidade de realização da perícia. Via de regra, o trabalho do perito consiste em examinar, verificar e comprovar os fatos de uma determinada questão, de modo a elaborar um laudo capaz de subsidiar as decisões judiciais (Rovinski, 2007).

Para o Conselho Federal de Psicologia (2010a):

Compreende-se que, quando o processo é encaminhado ao setor de Psicologia, é como se o Estado respondesse ao demandante que aquele problema não pode ser resolvido juridicamente se não forem compreendidas, avaliadas ou trabalhadas algumas questões emocionais, ou seja, indica-se a pertinência de um trabalho interdisciplinar para o encaminhamento da questão (p. 20).

A Resolução n. 017/2012, instituída pelo Conselho Federal de Psicologia (2012b) – que dispõe sobre a atuação do psicólogo como perito em diversos contextos – caracteriza a atuação do psicólogo como perito responsável por uma avaliação com o foco em responder demandas específicas surgidas no contexto pericial, podendo incluir entrevistas, visitas domiciliares e institucionais, aplicação de testes psicológicos, entre outros. Logo, os psicólogos peritos devem ter como base de sua intervenção um referencial teórico, técnico e metodológico ancorados na ciência psicológica, na ética e na legislação profissional em uma atuação dotada de responsabilidade social e análise crítica com relação à realidade política, econômica, social e cultural de nossa sociedade (Conselho Federal de Psicologia, 2010b).

A Realização da Perícia Psicológica com Adolescentes em Conflito com a Lei

Nos artigos 145 e 150, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) atribui ao Poder Judiciário a possibilidade de implementação de varas especializadas a fim de assessorar a Justiça da Infância e da Juventude, contando com o apoio de equipes técnicas interdisciplinares para assessorar os juízos. Destaque também para o que preconiza o artigo 151:

Art. 151. Compete à equipe interprofissional dentre outras atribuições que lhe forem reservadas pela legislação local, fornecer subsídios por escrito, mediante laudos, ou verbalmente, na audiência, e bem assim desenvolver trabalhos de aconselhamento, orientação, encaminhamento, prevenção e outros, tudo sob a imediata subordinação à autoridade judiciária, assegurada a livre manifestação do ponto de vista técnico. (Brasil, 1990)

É nesse interlace entre Poder Judiciário e Equipe Técnica que a prática do psicólogo entra em questão, nessa prestação de avaliações das condições de crianças e adolescentes que serão expressas em laudos/relatórios para auxiliá-los nas demandas dos processos judiciais, cabendo ao poder da justiça atribuir intervenções que caberão nas condições desses cidadãos. Com a regulamentação específica para esta faixa etária, o ECA estabelece e visa manter a política de proteção integral sem a histórica divisão já mencionada entre *crianças*, *adolescentes* e *menores*. Por isso busca novos modos de ação e atuação recorrendo à interdisciplinaridade como forma de contribuir para a efetivação da garantia de cidadania e de direitos sociais básicos à população infantojuvenil, abrindo espaço para áreas como a Psicologia adentrar no cenário jurídico. O Conselho Federal de Psicologia (2012a) reforça que:

O compromisso ético-político, enquanto princípio norteador da política pública, exige atenção não só ao cumprimento da legislação e de diretrizes políticas conquistadas e em processo histórico de efetivação, mas ao modo como produzimos nossos

fazerem neste contexto, operando saberes e práticas que informam sobre modos de pensar e conceber o adolescente em sua singularidade, assim como a sociedade em sua pluralidade democrática. Abandonar os conceitos forjados na tradição menorista, que associava a pobreza ao abandono, à delinquência e ao risco, são requisitos fundamentais das transformações propostas pelo ECA. (p. 37)

Faz-se necessário, então, a articulação da ciência psicológica com a legislação vigente na forma do ECA, porém, levando em consideração o processo histórico responsável por alcançar essa regulamentação atual. É fundamental reconhecer o passado em que a lógica de dominação política prevalecia o imaginário menorista com o viés de segregação, estigmatização e criminalização da pobreza. Apesar dos avanços, vale admitir que tal pensamento ainda se mostra presente nas práticas institucionais dirigidas aos adolescentes em conflito com a lei, os quais carregam não somente o termo *menor*, mas sim toda a concepção por trás deste.

Verifica-se que a Justiça, com o objetivo de manter a ordem social, tem como antecedente a utilização de aparelhos responsáveis por assegurarem a vigilância e a correção, como por exemplo, a Psicologia. Historicamente, o psicólogo inserido no contexto jurídico exercia um papel disciplinador com a função de regulação na esfera particular das famílias, uma vez que, a partir do momento que determinada situação do cotidiano adentra no campo da Justiça, um olhar técnico judicial e estatal se desdobra sobre os sujeitos que se submetem a uma decisão judicial.

Com relação a isso, é válido se atentar quanto à prática da Psicologia neste cenário, visto que sua intervenção se baseia em um procedimento de avaliação e na transmissão deste na forma de um documento técnico. Para Foucault (2008), tais práticas são associadas às tecnologias de saber e de poder como maneira de assegurar um modo de governamentalidade com foco no controle e regulação da população. O psicólogo jurídico, em uma posição de técnico, assume a condição de detentor das tecnologias de saber e de poder, logo, tem propriedade para produzir verdades

dos sujeitos baseadas em um discurso científico, bem como proporcionar a manutenção da ordem social. Sob essa ótica, Foucault (1987) questiona: “é possível uma ciência do indivíduo, é legítima?” (p. 169).

Esse tipo de lógica afeta tanto as famílias que estão envolvidas nos autos do processo quanto os técnicos e sua atuação profissional. Conforme Rovinski (2007) afirma os “psicólogos são pressionados a expor seus achados com níveis de certeza (apresentando conclusões categoriais da possibilidade, ou não, de determinado fato acontecer) que não poderiam precisar, sob pena de não serem valorizados de forma adequada pela Justiça” (p. 36). Aspectos como classificação comportamental, predição de comportamento, diagnóstico e prognóstico podem ser demandados, contudo, não se constituem como propósito da perícia psicológica. Tratam-se de elementos que buscam reafirmar as lógicas de controle e normatização. Rovinski (2007) reitera que:

O objetivo final da avaliação será, sempre, através da compreensão psicológica do caso, responder a uma questão legal expressa pelo juiz ou por outro agente jurídico. O diagnóstico e a necessidade de tratamento psicológico, que podem ser elementos importantes para a compreensão do caso, não são a resposta final do trabalho, pois devem ser direcionados quanto às suas repercussões para a matéria legal e exigem que o psicólogo seja capaz de relacionar seus achados clínicos com os construtos legais que a ele estão relacionados. (p. 41)

A questão do termo *diagnóstico* no contexto jurídico não se refere necessariamente a uma entidade nosológica, mas sim, uma compreensão psicológica ampla e aprofundada acerca do fenômeno avaliado (Rovinski, 2009).

Para se chegar a isso, recomendam-se diversos dispositivos disponíveis para execução do trabalho pericial como: leitura dos autos do processo; entrevistas, tanto com o periciado quanto com familiares e terceiros; visitas domiciliares e institucionais; aplicação de testes psicológicos; utilização de recursos lúdicos, entre outros. Sendo assim, a perícia psicológica, especificamente com adoles-

cente em conflito com a lei, deve contribuir no esclarecimento da questão que originou seu pedido, que pode abarcar a realidade psicológica do periciado, sua estrutura familiar, sua motivação para o ato infracional, sua compreensão da situação e desejo de reparação, a situação escolar, seu plano de vida, entre outros fatores, mas sempre em conformidade com o que é perguntado pelos operadores do Direito.

Diante da perícia realizada é elaborada a comunicação escrita da prestação do serviço em forma de laudo psicológico com fundamentação conceitual e técnica de acordo com os princípios técnicos, éticos e científicos da resolução 006/2019 do Conselho Federal de Psicologia que institui regras para a elaboração de documentos escritos produzidos por psicólogos no exercício profissional. Salienta-se a atitude objetiva, imparcial e livre de julgamentos do psicólogo, a fim de proporcionar uma avaliação compreensiva e contextualizada do sujeito, visto que o laudo se torna um marco jurisdicional na vida deste.

No caso do adolescente em conflito com a lei, além dos pontos já mencionados, é preciso se atentar em relação à tendência em apontar “clichês” tanto em relação ao adolescente quanto a sua família. Capitão (2009) exemplifica como:

A visão do desleixo sobre a educação, orientação e acompanhamento e a possibilidade de ação conjugada e abonada pela família com relação ao envolvimento infracional com definições pré-estabelecidas de família desestruturada, família permissiva ou família negligente integram esses clichês. (p. 162)

Tais concepções, principalmente quando materializadas em documento técnico, podem interferir na decisão do magistrado no âmbito da decisão da aplicação das medidas socioeducativas. O adolescente autor de ato infracional e sua família devem ser considerados a partir da inserção de sua vida familiar na estrutura social vigente, bem como reconhecidos como sujeitos, especialmente o adolescente, que se encontra em uma etapa peculiar do desenvolvimento humano e tem a possibilidade de superar a prática infracional, compreendida como multideterminada.

Erickson (1972) menciona que a importância do reconhecimento do adolescente vai além de mera realização individual, mas também como uma resposta da comunidade sobre a formação de sua identidade. Nota-se, então, a importância do olhar, do perceber, do reconhecer sobre o adolescente, uma vez que tal reconhecimento confere legitimidade sobre a identidade do mesmo. Nesse sentido, o “filtro” usado para enxergar esse adolescente deve ser constantemente repensado e questionado em decorrência das circunstâncias mutáveis intrínsecas à sociedade. Como já assinalado, perdura ainda o imaginário menorista sob as instâncias jurídicas brasileiras e no corpo social de modo que tal lógica é capaz de se fazer presente, inclusive, nas práticas psicológicas. Logo, é válido questionar de que maneira é realizado o reconhecimento do adolescente em conflito com a lei, em vista dos clichês adotados para determinado “diagnóstico”, das lógicas de controle e de patologização e da perspectiva menorista dotada de estigmas, principalmente em relação à criminalização da pobreza.

Levando em consideração o caminho institucional que o adolescente em conflito com a lei percorre, a perícia psicológica deve se constituir como uma intervenção que seja capaz de proporcionar um espaço de expressão dos fenômenos psicológicos em relação às questões jurídicas apresentadas de modo que aborde a subjetividade do sujeito, a manifestação de sua identidade e suas relações diante da prática infracional e de seu contexto psicossocial. Em relação ao trabalho do psicólogo jurídico, o Conselho Federal de Psicologia (2010a) declara:

Cabe aos profissionais buscar avanços que possam ir além do aperfeiçoamento dos métodos de exame e avaliação das pessoas, direcionando o sentido do trabalho para a consolidação dos direitos humanos e da cidadania. Daí a importância de considerar quais os efeitos das ações profissionais além de cada caso atendido. Elas podem tanto contribuir para a consolidação de representações e práticas sociais, mais ou menos excludentes, quanto podem contribuir para promover uma nova compreensão do agir humano. (p. 16)

Nesse sentido, é importante o profissional conhecer a legislação pertinente, respaldar-se a partir do código de ética vigente, entender seu papel e sua contribuição na prática psicológica e compreender o adolescente em conflito com a lei como um sujeito em desenvolvimento que ainda está com sua identidade em formação, sendo possível a superação de seu ato infracional. Nota-se, portanto, que a atividade de perícia psicológica vai além da avaliação em si como um subsídio para decisão judicial, mas sim como uma contribuição para a formação da identidade de jovens a partir de seu reconhecimento como sujeito de direitos. Esta carrega uma dimensão interventiva capaz de promover um olhar sobre esse jovem, bem como atribuir responsabilidade sobre seus próprios atos de modo a suscitar autonomia, consciência social e construção da cidadania.

Considerações

Apesar de a perícia psicológica ter a finalidade de subsidiar a decisão judicial – sendo o psicólogo um técnico administrativamente subordinado ao juiz – é importante ter a percepção das forças conflitantes que atravessam este universo o qual o psicólogo está inserido.

As considerações expostas neste estudo, a partir de um breve paralelo das questões éticas, políticas, sociais, teóricas e metodológicas, visam encorajar a adoção de um posicionamento crítico e reflexivo diante das demandas judiciais periciais que se apresentam no cotidiano do psicólogo jurídico com relação aos adolescentes em conflito com a lei. Pensar para além da elaboração de um documento técnico para auxílio da decisão judicial de modo a dialogar tanto com a instituição e seus atores quanto com os sujeitos envolvidos nos autos do processo.

Nota-se que a perícia psicológica com o adolescente em conflito com a lei se trata de uma oportunidade de produção de visibilidade a sujeitos despercebidos vistos somente a partir de estigmas, estereótipos e lógicas criminalizantes. Há a possibilidade de oferecer o reconhecimento do outro, um novo olhar sobre o adolescente e

sobre sua família, de modo a levar em conta os múltiplos aspectos e fenômenos psicológicos de seu caso. Tal postura favorece o estabelecimento de um espaço de fala e de expressão, bem como de compreensão sobre os próprios atos.

Com tais problematizações, busca-se um novo direcionamento das práticas de perícias psicológicas com tal população com o intuito de superar a reprodução de estratégias de controle e segregação para se articular em dispositivos de intervenção social e instrumento de resistência sobre perspectivas retrógradas. Diante disso, percebe-se a necessidade de ações em conformidade com o ECA, visto que a destinação da garantia de direitos da infância e da juventude de maneira a propiciar a condição de sujeito desses adolescentes e a construção de cidadania.

Referências

- Barros, N. V. (2005). *Violência intrafamiliar contra criança e adolescente. Trajetória histórica, políticas sociais, práticas e proteção social* (Tese de Doutorado, Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro).
- Brasil. (1990). *Lei n. 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm.
- Capitão, L. A. (2009). Democratização do atendimento a adolescentes privados de liberdade: Interface com a justiça restaurativa. In S. L. R. Rovinski, & R. M. Cruz (Orgs.), *Psicologia Jurídica: Perspectivas teóricas e processos de intervenção* (1a ed.) São Paulo: Vetor.
- Conselho Federal de Psicologia. (2010a). *Referências técnicas para atuação do psicólogo em Varas de Família*. Brasília, DF
- Conselho Federal de Psicologia. (2010b). *Resolução CFP n. 008/2010*. Dispõe sobre a atuação do psicólogo como perito e assistente técnico no Poder Judiciário. Brasília, DF.
- Conselho Federal de Psicologia. (2012a). *Referências técnicas para*

- atuação de psicólogos(os) em Programas de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto*. Brasília, DF.
- Conselho Federal de Psicologia. (2012b). *Resolução CFP n. 017/2012*. Dispõe sobre a atuação do psicólogo como Perito nos diversos contextos. Brasília, DF.
- Erikson, E. H. (1972). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.
- Erikson, E. H. (1987). *Infância e sociedade*. (2a ed.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Foucault, M. (2008). *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6a ed.). São Paulo: Atlas.
- Moraes, L. A. S. S. (2009). Identidade do adolescente na contemporaneidade: contribuições da escola. *TransFormações em Psicologia (Online)*, 2(1), 86-98.
- Rabello, E. T., & Passos, J. S. (2002). *Erikson e a teoria psicossocial do desenvolvimento*. Disponível em <https://josesilveira.com/wp-content/uploads/2018/07/Erikson-e-a-teoria-psicossocial-do-desenvolvimento.pdf>.
- Ramires, V. R. R., Passarini, D. S., & Santos, L. G. (2009). O atendimento psicológico de crianças e adolescentes solicitado pelo poder judiciário. In S. L. R. Rovinski, & R. M. Cruz (Orgs.). *Psicologia jurídica: Perspectivas teóricas e processos de intervenção*. (1ª ed.). São Paulo: Vetor.
- Rovinski, S. L. R. (2007). *Fundamentos da perícia psicológica*. (2a ed.). São Paulo: Vetor.
- Rovinski, S. L. R. (2009). Psicologia jurídica no Brasil e na América Latina: Dados históricos e suas repercussões quanto à avaliação psicológica. In S. L. R. Rovinski, & R. M. Cruz (Orgs.). *Psicologia jurídica: Perspectivas teóricas e processos de intervenção*. (1ª ed.). São Paulo: Vetor.
- Santos, E. P. S. (2011). Desconstruindo a menoridade: A Psicologia e a produção da categoria menor. In H. Gonçalves, & E. Brandão (Orgs.). *Psicologia jurídica no Brasil*. Rio de Janeiro: Nau.

Schoen-Ferreira, T. H., Aznar-Farias, M., & Silhares, E. F. M. A.
(2003). Construção da identidade em adolescentes: Um estudo exploratório. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 8(1), 107-115.

A Percepção dos Educadores Sobre a Violência Intrafamiliar Sofridas pelos Alunos

Patrícia Palhano Medeiros Penrabel

Introdução

A escola e a família são alicerces básicos para a formação de socialização e desenvolvimento de identidade da criança, e uma vez que estamos em uma sociedade protetiva em que os professores apresentam preocupações com seus alunos, é usual se discutirem as situações de violação dos direitos da criança e do adolescente, como a violência física, sexual, psicológica e negligência que são detectadas no contexto escolar. Todavia, quando a família, primeira instituição da qual a criança faz parte e que seria onde essa aprende o que é certo e errado e se sente protegida, quando esta torna-se falha e omissa, a escola, segundo lugar de vivência e socialização além da família, passa a ser mecanismo fundamental, visto que o ambiente escolar acaba constituindo-se lugar de proteção à vítima. Desta maneira, torna-se importante compreender como os educadores estão identificando e respondendo a suspeita do descumprimento dos direitos da criança e do adolescente, principalmente nos casos de violência, compreendendo o papel que a escola tem assumido no enfrentamento dessa série de problemas. É muito importante conhecer os fatores, uma vez que não enfrentar o rompimento dos direitos das crianças e adolescentes por parte dos profissionais da educação pode intensificar a situação vivenciada pelas vítimas.

O presente estudo delimitou-se a pesquisar se a escola é um ambiente favorável à proteção dos direitos da criança e do adolescente e de revelação da situação de violência intrafamiliar, deste modo o objetivo geral foi investigar a percepção dos profissionais de educação quanto à violação dos direitos das crianças e dos adolescentes.

A violência intrafamiliar é um problema social de grande impacto para a sociedade e, principalmente uma adversidade que demanda estratégias de identificação, combate, prevenção e enfrentamento. Todas as crianças e adolescentes, enquanto seres humanos em desenvolvimento precisam ter garantia de seus direitos básicos como saúde, educação, moradia e segurança, para o desenvolvimento da cidadania (Siqueira et al., 2012).

Quando a família, que lembramos novamente que deveria ser o primeiro ambiente de proteção, fracassa nesse papel de provedora, formadora e protetora, a escola que vem a ser em muitos casos o segundo meio, pode ser a única a zelar pela proteção dos alunos, já que a família tornou-se omissa, agressora ou transgressora de sua função. Não significa que a escola precisa trazer para si a responsabilidade que é da família, mas sim, auxiliar para que esta possa identificar seu papel e responsabilizar-se, tendo como alternativa para isto, por exemplo, o ensino do exercício de cidadania, o esclarecimento, as orientações aos familiares e, quando apropriado, a denúncia das agressões para os órgãos competentes (Inoue & Ristum, 2008).

A metodologia deste trabalho é a pesquisa exploratória, tendo como coleta de dados o levantamento bibliográfico que segundo Gil (2019) permite ao pesquisador um alcance de uma série de fatos muito mais ampliados que aquela que poderia pesquisar diretamente.

Desenvolvimento

Em todos os contextos de convívio e influência do indivíduo como, por exemplo, família, escola, unidades básicas de saúde, enfim, em ambientes públicos e privados, a contravenção aos direitos da criança e do adolescente constitui-se em um tema de grande relevância social. Por ser uma ocorrência presente na sociedade, este conjunto de questões acaba por destacar-se na prática dos profissionais da educação, demandando uma condução e encaminhamento dos mesmos. Sendo uma das vias de violação dos direitos da criança e do adolescente, a violência dentro das famílias pode

se expressar de várias formas e com diferentes graus de severidade (Siqueira et al., 2012).

A família é o eixo de referência, o primeiro vínculo de socialização do ser humano, a base das inter-relações pelo qual seus membros passam os valores éticos, morais, de socialização e educação, e formam experiências emocionais ao longo do desenvolvimento também conceituado como grupo de pessoas com vínculos afetivos, laços de sangue ou de convivência, além de apoio para que homens, mulheres e crianças se organizem em torno da realização de projetos comuns; é necessário que se compreenda a família como algo que se modifica segundo contextos sociais, culturais e históricos (Nascimento, 2006; Brasil, 2002).

Nascimento (2006) e Vilhena et al. (2011) corroboram que o Brasil passou por diversas transformações econômicas, sociais e culturais, que trouxeram mudanças na estrutura familiar que definiram um novo rumo. A nova família, que anteriormente era definida pela obrigação e hoje é definida pelo afeto e busca de completude, onde quem separa o casal é o divórcio e não mais a morte, cresce cada vez mais no país, pensada sob diferentes pontos de vista:

Como unidade doméstica, assegurando as condições materiais necessárias à sobrevivência, como instituição, referência e local de segurança, como formador, divulgador e contestador de um vasto conjunto de valores, imagens e representações, como um conjunto de laços de parentesco, como um grupo de afinidade, com variados graus de convivência e proximidade, e de tantas outras formas. Existe uma multiplicidade de formas e sentidos da palavra família, construída com a contribuição das várias ciências sociais e podendo ser pensada sob os mais variados enfoques através dos diferentes referenciais acadêmicos. (Vilhena et al., 2011, p. 1644)

De acordo com o Ministério da Saúde (Brasil, 2002) os modelos de organização familiar existentes atualmente geram um novo contexto de relações de poder e inter-relações, um universo diferente de expectativas e de representações subjetivas no contexto da família baseado na organização dos afetos, gerando, no espaço do-

méstico, um movimento de competições conduzidas pelas diferenças de poder entre os sexos e, no contexto afetivo, motivadas pela conquista de espaços que procuram pelas necessidades básicas do ser humano: amor, reconhecimento e proteção, mas acaba gerando competições que incentivam sentimentos ambíguos de amor/ódio, aliança/competição, proteção/domínio entre seus participantes e algumas famílias que ainda não se encontram preparadas para compreender, administrar e tolerar seus próprios conflitos emocionais podem se tornar violentas.

É considerada violência intrafamiliar toda ação ou omissão que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao progresso de um integrante da família em relação de poder ao outro. Atinge mais as crianças do que os adolescentes, em função de sua maior fragilidade física e emocional. O conceito de violência intrafamiliar não se refere apenas ao espaço físico onde a agressão advém, mas também nas relações hierárquicas e intergeracionais, e constitui-se em formas agressivas de a família relacionar-se, por meio do uso da violência como solução de conflito e como estratégia de educação, podendo vir a ocorrer dentro ou fora de casa por algum membro da família, incluindo pessoas que passam a assumir função parental (Brasil, 2002, 2010).

Este tipo de violência difere da violência doméstica, pois nessa incluem-se outros membros, sem função parental, que convivam no espaço doméstico, podendo ser empregados, pessoas que se relacionam eventualmente, vizinhos, agregados e é normalmente utilizado para violência de gênero. Essa terminologia surgiu a partir dos movimentos sociais de mulheres e de defesa da criança e do adolescente do mundo inteiro, e à medida que passaram a preocupar a sociedade, foram se construindo estudos e políticas sobre o tema, e se diferenciando em sua nomenclatura. Aqui no Brasil, desenvolveram-se movimentos e organizações sociais atuantes contra à violência infantil e de proteção à criança e ao adolescente, especialmente a partir da elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente, no ano de 1990 (Brasil, 2002).

De acordo com a Lei n. 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente) (Brasil, 1990), criança é definida como pessoa em proces-

so de desenvolvimento, e que apresenta idade cronológica de até 12 anos incompletos. A partir disto, o SUS, com a incumbência do ECA, busca promover o direito à vida e à saúde de crianças e adolescentes, mediante a atenção integral à saúde, propondo o acesso universal aos direitos. Estimula-se o desenvolvimento de ações de promoção da saúde e prevenção das formas de violências que mais afetam crianças e adolescentes, enfatizando a importância do trabalho junto às famílias, os fatores de proteção e alertando as vulnerabilidades e os fatores de risco da violência. Consiste numa estratégia para a ação e produção de cuidados, desde a atenção primária até o mais complexo nível de atenção, proporcionando interação com os demais sistemas de garantia de direitos, proteção e defesa das crianças.

A Lei n. 13.431/2017 alterou o Estatuto da Criança e do Adolescente trazendo avanços aos critérios legais com novas providências que defendem de maneira mais ampla os direitos da criança e do adolescente. O Ministério Público do Estado do Paraná (Paraná, 2018) comenta:

Pela primeira vez, a Lei se refere expressamente à necessidade da instituição (formal/oficial) e organização da “rede de proteção” à criança e ao adolescente, prevendo a necessidade da identificação, no âmbito desta, de um “órgão de referência”, que ficará encarregado tanto para, quando necessário, realizar a escuta especializada das vítimas ou testemunhas (art. 7º), quanto para coordenar a ação dos demais, zelando para que todas.

A violência que ocorre dentro da família, como maus-tratos físicos, psicológicos, sexuais, econômicos ou patrimoniais, constituem graves problemas de saúde, desenvolvimento social e econômico e uma clara violação aos direitos humanos e um grande desafio, além de saber como identificá-las e registrá-las, mas também a falta de qualidade ou atendimento inadequado nos serviços públicos, refletem como desrespeito nas pessoas que buscam assistência por terem sofrido e estão vulneráveis à violência, quando uma pessoa da família sofre violência, se percebe muito provável que outras tam-

bém estejam sofrendo, é possível se encontrar, além da violência com diferença de poderes, entre pais e filhos, até violência entre irmãos e ressaltamos que é necessário estar alerta para identificá-la, esta pode ocorrer através de xingamentos, humilhações e até agressões físicas entre eles. E apesar de a violência entre irmãos ser socialmente aceita e não ser no senso comum, motivo para grandes preocupações, ela pode ser uma das mais importantes, pois sinaliza para o profissional o tipo de relacionamento que a criança ou o adolescente tem vivenciado ao longo de seu crescimento (Brasil, 2002, 2010).

De acordo com Brito, Zanetta, Mendonça, Barison e Andrade (2005), as modalidades de violência intrafamiliar, cometidas contra crianças e adolescentes, são classificadas em: violência física, violência psicológica, negligência e violência sexual.

Dados do Ministério da Saúde (Brasil, 2018) mostraram que das crianças vítimas de violência sexual no ano de 2017, 43.034 (74,2%) eram do sexo feminino e 14.996 (25,8%) eram do sexo masculino. Do total, 51,2% estavam na faixa etária entre 1 e 5 anos. Dentre essas, 69,2% dos eventos ocorreram na residência. A avaliação das características do provável autor da violência sexual contra crianças mostrou que em 74,7% das notificações houve envolvimento de um autor. Em 81,6%, o agressor era do sexo masculino e 37,0% tinham vínculo familiar com a vítima, 27% eram amigos ou conhecidos, 6,5% desconhecidos.

Paludo e Schirò, (2012), fizeram uma análise de fatores de risco para a violência sexual contra crianças, adolescentes e jovens, e verificaram que esta tende a manifestar-se em famílias que vivenciam situações de violação em seu dia a dia e em comunidades em situação de precariedade social. Constata que a presença de um fator de risco pode potencializar a exposição a outros riscos. A presença de alcoolismo, violência familiar, ter familiares que estão ou estiveram presos, atividades de tráfico, ter sofrido violência na comunidade, ou ter passado fome, são algumas das mais importantes variáveis, que de uma forma integrada se influenciam mutuamente. Verificou-se que a violência sexual intrafamiliar tende a estar associada à vivência de outros episódios de violência.

Crianças cujos pais já sofreram maus-tratos, abuso sexual ou rejeição/abandono na infância apresentam fatores de risco para sofrerem violência, bem como a gravidez de pais adolescentes sem suporte psicossocial; gravidez não planejada e/ou negada; gravidez de risco; depressão na gravidez; falta de acompanhamento pré-natal; pai/mãe com múltiplos parceiros; ausência ou pouca manifestação positiva de afeto entre pai/mãe/filhos; transmissão para a criança das tarefas do lar ou dos pais; capacidade limitada em lidar com situações de estresse; estilo disciplinar rigoroso; pais possessivos e/ou ciumentos em relação aos filhos. Também sofrem risco as crianças separadas da mãe ao nascer por doença ou prematuridade; crianças nascidas com más formações congênitas ou doenças crônicas (retardo mental, anormalidades físicas, hiperatividade) e com falta de vínculo parental nos primeiros anos de vida (Brasil, 2002).

Cada indivíduo chega aos serviços de saúde em diferentes situações e momentos, podem procurar inicialmente em situações menos graves, difíceis até de diagnosticar, mas que podem surgir em certas demandas como algo que não está em seu caminho natural, deixando certa desconfiança para os profissionais de que há alguma violência constante encoberta e disfarçada, como por exemplo, pais que alegam que os filhos estejam se comportando de maneira inapropriada à sua idade e seu nível de desenvolvimento; posteriormente procuram quando a agressão já tomou proporções mais graves, mas cada pessoa possui uma maneira particular de lidar com o sofrimento ao passar por algum tipo de violência, cada um tem seu tempo e ritmo, e toma decisões de acordo com a sua subjetividade, e mesmo solicitando ajuda, não significa que esteja preparada para colocá-la em prática. Não é papel do profissional, colocar a culpa na pessoa por não conseguir sair do processo e permanecer na relação de violência, não há maneira de acelerar ou tentar influenciar na decisão das pessoas, mas sim confiar e investir na sua capacidade para enfrentar os obstáculos (Brasil, 2002).

As consequências e os sinais da violência podem ser diferentes de acordo com a etapa de desenvolvimento da pessoa. Quanto mais precoce, intensa ou prolongada for a situação de violência,

maiores e mais duradouros serão os danos para o ser humano. Assim sendo, o que determina o impacto da violência para a saúde e desenvolvimento das crianças são: o tipo de violência, a frequência, a duração, a natureza, a gravidade da agressão, a idade, o grau de desenvolvimento psicológico, o vínculo afetivo entre o agressor e a vítima, ou ainda as medidas correntes para a prevenção de agressões futuras. Reforça-se a importância de orientar as ações e estabelecer estratégias para a atenção integral à saúde de crianças, adolescentes e suas famílias em situação de violência, pois essa circunstância pode gerar problemas sociais, emocionais, psicológicos e cognitivos capazes de impactar fortemente o desenvolvimento e a saúde das pessoas ao longo de suas vidas (Brasil, 2010).

Siqueira et al. (2012) compreendem que os professores expõem com frequência suas preocupações quanto a questões que violam os direitos das crianças e adolescentes, como a violência física, sexual, psicológica e negligência que são identificados no contexto escolar. Uma pesquisa feita por esses autores com 20 professores da rede pública, encontrou que a violência física foi a violação mais identificada, e as formas de enfrentamento mencionadas foram acionar o Conselho Tutelar e chamar os responsáveis pela criança. A maioria dos professores apresentou-se engajada no problema, contudo, sentia-se despreparada e insegura para agir perante as situações de violação vivenciadas na escola.

No estudo de Elsen, Próspero, Sanches, Floriano e Sgrott (2011), os professores pesquisados demonstraram reconhecer a violência sofrida por seus alunos e os tipos mais citados foram a física e a sexual. Alguns conseguiram identificar a negligência e a violência psicológica, foi possível descobrir que eles reconhecem que os agressores mais frequentes são aqueles que possuem laços parentais mas assumem que a violência é um fenômeno de difícil reconhecimento, denotando também que esse fator gera sentimentos ambíguos entre os professores tornando-os muitas vezes imobilizados e não querendo envolvimento. Para a autora, se houvesse maior empenho dos docentes e se estivessem mais atentos à situação dos alunos, os casos poderiam ser melhores detectados.

Na pesquisa de Pereira e Williams (2008), com 18 professoras e 10 diretoras, de uma escola onde o número de casos de crianças vitimizadas identificados na escola foi expressivo, entretanto as profissionais de educação apesar do conhecimento superficial que revelaram sobre a violência intrafamiliar expressaram competência para identificar a criança vítima de violência e foram capazes de nomear fatores de risco aos quais muitos de seus alunos, além das crianças participantes do estudo, estavam expostos em suas casas. Tais fatores poderiam ser detectados e trabalhados precocemente se houvesse uma capacitação dos educadores com programas de prevenção, minimizando ou evitando assim, sequelas no desenvolvimento das crianças vítimas, evitando também que essas condições adversas avançassem para a violência intrafamiliar propriamente dita. Alguns educadores deram respostas um tanto contraditórias na pesquisa espacialmente quando diziam, em sua maioria, que ao perceber a violência, ofereceriam um atendimento especial para a criança, sem ao menos lembrar que eles mesmos, os educadores, não possuem preparo para realizar alguma intervenção, e algumas poucas responderam que ao identificar a criança vítima encaminhariam para o Conselho Tutelar, como recomenda o Estatuto da Criança e do Adolescente do ano de 1990. Fica evidente que os pesquisados conhecem pouco ou não aplicam a legislação, sugerem que não estão capacitadas para atender a criança vítima de violência intrafamiliar e precisam de um treinamento na área.

Os autores Maioli et al. (2018) fizeram seu estudo com 76 funcionários de uma instituição de ensino que oferece cursos técnicos de nível médio e profissionalizante. Os dados mais preocupantes encontrados apontam violências que ocorrem no contexto intrafamiliar, especificamente voltadas para crianças, adolescentes e mulheres. Ao final sugerem que sejam oferecidas ações pedagógicas que ultrapassem o ensino técnico e profissionalizante bem como espaços de formação continuada em instituições de ensino de nível médio e profissionalizante, que possam amparar os profissionais a identificarem evidências de violência, até mesmo as que ocorrem de maneira sutil e passam despercebidas.

Na investigação de Costa e Teixeira, (2017) foi identificada a problemática das escolas em lidar com aluno com alterações de comportamento, que apresentam adversidades relacionadas à socialização entre colegas e professores, por serem agressivos e reproduzirem a violência vivenciada em casa, no ambiente escolar, além de apresentarem baixo rendimento escolar, o que compromete o ciclo de aprendizagem. No resultado das entrevista constatou-se que os educadores compreendem que os alunos convivem em ambiente agressivo e desequilibrado e com isso têm mais dificuldade de concentração e em respeitar as regras impostas pelas escolas, agindo, quase sempre, agressivamente com os colegas e professores. “Por meio de suas vivências profissionais, os professores conseguem identificar as violências presenciadas pelos alunos, devendo ser ressaltado que, no contexto geral, as concepções implícitas nas falas das participantes remetem às formas de violência citadas pela Lei Maria da Penha, quais sejam verbal, física, sexual e negligência” (Costa & Teixeira 2017, p. 39).

Santos (2018) buscou assimilar em seu estudo realizado, a experiência dos profissionais da área da educação sobre a violência doméstica contra crianças de uma creche e constatou que:

... para que a creche seja de fato um espaço que possibilite aos seus usuários maior perspectiva de educação, são necessárias algumas medidas, como: Instrumentalizar as professoras e funcionários sobre o tema da violência, seu reconhecimento e o papel da creche na descoberta e direcionamento; tornar explícito compromisso da creche com a prevenção da violência doméstica contra criança visando às denúncias, ao acompanhamento, à proteção da criança e ao tratamento com os pais; estruturar-se internamente para exercer esse compromisso diário com todas as professoras e funcionários, a fim de obter um serviço de apoio para as crianças; tornar explícitas suas relações com os órgãos de defesa das crianças que compõem a rede formal de defesa dos direitos da criança e adolescente; especificar o papel das professoras e funcionários na notificação e, também, na comunicação com a família. Diante disso, deve estar claro, para toda a equipe

profissional que seu mais importante papel dentro da creche em relação à violência contra a criança é a prevenção. Seu maior objetivo deve ser a preocupação em identificar os maus-tratos e encontrar a forma correta de proceder. (p. 132)

Dado alarmante encontrado no estudo de Inoue e Ristum (2008) detectaram que, de 2522 casos de violência (onde todos os agressores eram conhecidos da vítima), apenas 22 foram identificados pelos educadores, e receberam encaminhamento médico, jurídico, social e psicológico, representando 0,91%. O que denota grave problema, pois os educadores não parecem conhecer os direitos dos alunos ou optam por serem omissos, demonstrando despreparo não só para lidar com as situações de violação dos direitos como também com outras problemáticas que acontecem no ambiente escolar. A ideia de que a escola não está conseguindo cumprir essa função gera sofrimento aos profissionais, mas ao mesmo tempo demonstra a importância da direção da escola ser receptiva às percepções dos professores, que precisam ser apoiados para que uma ação de proteção seja tomada. Nesse sentido, conclui-se que capacitar os professores torna-se fundamental para perceber tanto os indicadores de violação dos direitos como também criar espaços de escuta a todos os profissionais envolvidos no ambiente escolar.

Conclusão

Foi investigada a percepção dos profissionais de educação quanto à violação dos direitos das crianças e dos adolescentes e a partir da pesquisa exposta tornou-se possível interpretar como os profissionais da educação compreendem a violação de direitos e a violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes no dia a dia escolar, e que envolve todo o meio familiar e social construído ao longo do desenvolvimento da humanidade seguindo padrões culturais pré-estabelecidos (Elsen et al., 2011).

O desempenho do educador na identificação e denúncia da violação de direitos contra crianças e adolescentes é fundamental, en-

frentar a violência requer a efetiva associação de diferentes meios como o da saúde, da segurança, da justiça e da educação, além do envolvimento da sociedade civil organizada. Mas de maneira infeliz, não se tem percebe uma atuação no contexto geral da educação promovendo a prevenção e estruturando intervenção, afinal além do responsável da família, primeiro meio que a criança tem contato, o profissional da educação pode ser quem mais tempo permaneça com a criança e o adolescente, levando em consideração a carga horária do sistema educacional brasileiro, e talvez assim se perca, com a atitude adotada, a única oportunidade de reconhecimento e intervenção, nos casos de violência, logo, a escola se comprometendo com a garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes, juntamente com a adesão dos educadores, fortalece a militância em defesa desses direitos. A sociedade em si recebe o impacto da violência que ocorre de uma forma confusa e desordenada que, muitas vezes, se vê imobilizada diante do enfrentamento e proteção da vítima. Nos estudos pesquisados, foi notado que os educadores nem sempre conseguem identifica e ainda possuem dificuldade para manejar os alunos que sofreram algum tipo de violação de direito, incluindo a violência intrafamiliar, dentre esta, a violação mais notada pelos professores foi a violência física, expressa em marcas visíveis como hematomas. Nota-se que, talvez, eles não estejam conseguindo perceber as outras formas de violência, que são mais tênues, mas tão destrutivas em seus efeitos e consequências. Outro fator detectado foram os fatores de risco, a garantia de alimentação, de moradia e acesso à escola são direitos das crianças e adolescentes consideradas primordiais para o desenvolvimento, mas muitas vezes são negadas com a violação salientada como ausência de condições dignas de vida. Dessa maneira, conclui-se que é de grande relevância o preparo de todos os profissionais envolvidos no contexto escolar com o propósito de compreender o que é violação dos direitos da criança e do adolescente, bem como conhecer estratégias de identificação e administração das situações que possuem em vista a não revitimização da criança ou do adolescente (Inoue & Ristum, 2008).

Refletimos o quanto a escola é um local favorável para mediar as questões que envolvem crianças e adolescentes, pais e filhos,

educadores e educandos, assim como os vínculos que se dão na sociedade. É também nesse meio onde a socialização, a promoção da cidadania, a formação de atitudes, opiniões e o desenvolvimento pessoal podem ser desenvolvidos ou dificultados. Assim sendo, cabe à instituição escolar refletir e debater temas que atorem-tam e preocupam a humanidade em seu cotidiano, dentre os quais destacamos a violação de direitos, suas maneiras de preveni-lo e as possíveis consequências no desenvolvimento da criança e do adolescente. Essa incumbência social se deve, em parte, ao reconhecimento de que o meio de convivência reflete diretamente na socialização infanto-juvenil, além de ser, juntamente com a família, espaço primordial para defesa dos direitos humanos (Njaine & Minayo, 2003 apud Marriel, Assis, Avanci, & Oliveira, 2006).

É na escola, ambiente em que se passa grande parte do seu dia, que a criança ou adolescente que teve seus direitos violados dentro de casa e está se sentindo completamente confusa sobre a quem recorrer e a quem se espelhar, que esta pode ter o apoio a que lhe foi negado, podendo desenvolver assim, sentimentos de otimismo, esperança e um relacionamento seguro e positivo com adultos ao seu redor, para isso é importante salientar a necessidade de capacitação dos educadores (Veltman & Browen, 2001 apud Pereira & Williams, 2008).

Nota-se então, a importância e urgência de que mais pesquisas nesta área sejam feitas para se investigar o quanto antes, como anda a percepção dos profissionais da educação e sugerir a implementação de políticas públicas para esclarecimento e treinamentos destes, a fim de prevenir que mais crianças sejam vítimas.

Referências

- Brasil. (1990). Presidência da República. Casa Civil. *Lei n. 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF.
- Brasil. (2002). Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. *Violência intrafamiliar*. Orientações para a prática em serviço. Caderno de atenção básica n. 8. Brasília, DF.

- Brasil. (2010). Ministério da Saúde. Linha de cuidado para a atenção integral à saúde de crianças, adolescentes e suas famílias em situação de violências. Orientação para gestores e profissionais de saúde. Brasília, DF.
- Brasil. (2018, jun.). Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. *Boletim Epidemiológico*, 49.
- Brito, A. M. M., Zanetta, D. M. T., Mendonça, R. C. V., Barison, S. Z. P., & Andrade, V. A. G. (2005). Violência doméstica contra crianças e adolescentes: Estudo de um programa de intervenção. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10(1), 143-149.
- Costa, A. L., & Teixeira, K. M. D. (2017). O comportamento dos alunos na escola e a sua relação com a violência doméstica na percepção dos educadores. *Oikos: Revista Brasileira de Economia Doméstica*, 28(1), 22-42.
- Elsen, I., Próspero, E. N. S., Sanches, E. N., Floriano, C. J., & Sgrott, B. C. (2011, jul./set.). Escola: Um espaço de revelação da violência doméstica contra crianças e adolescentes. *Psicologia Argumento*, 29(66), 303-314.
- Gil, A. C. (2019). *Como elaborar projetos de pesquisa* (6a ed.). São Paulo: Atlas. 173p.
- Inoue, S. R. V., & Ristum, M. (2008, jan./mar.). Violência sexual: Caracterização e análise de casos revelados na escola. *Estudos de Psicologia*, 25(1), 11-21.
- Maioli, F. L., Pessoa, A. S. G., Medeiros, J. K., Guimarães, D. A., & Muniz, H. K. M. (2018, maio/ago.). Concepções de educadores de uma instituição de educação profissional técnica de nível médio sobre o conceito de violência. *Boletim Técnico Do Senac*, 44(2).
- Marriel, L. C., Assis, S. G., Avanci, J. Q., & Oliveira, R. V. C. (2006, jan./abr.). Violência escolar e autoestima de adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, 36(127), 35-50.
- Nascimento, A. M. (2006). *População e família brasileira: Ontem e hoje*. Trabalho apresentado no XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais - EBEP, Caxambú, MG.
- Paludo, S. S., & Schiró, E. D. B. (2012, set./dez.). Um estudo sobre os fatores de risco e proteção associados à violência sexual

- cometida contra adolescentes e jovens adultos. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 17(3), 397-404.
- Paraná. (2018). Ministério Público do Estado do Paraná. Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente e da Educação. *Comentários à Lei nº 13.431/2017*. Curitiba, PR.
- Pereira, P. C., & Williams, L. C. A. (2008, jan./jun.). A concepção de educadores sobre violência doméstica e desempenho escolar. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABEE)*, 12(1), 139-152.
- Santos, D. A. R. (2018). Violência doméstica contra crianças e adolescentes: Uma breve análise sobre o tema e a percepção da equipe profissional da Creche Comunitária de Jardim Gramacho. *Moitará - Revista de Serviço Social Unigranrio*, 1(2), 119-133.
- Siqueira, A. C., Alves, C. F., & Leão, F. E. (2012, maio/ago.). Enfrentando a violência: A percepção de profissionais da educação sobre a violação dos direitos de crianças e adolescentes. *Educação*, 37(2), 365-380.
- Vilhena, J., Souza, A. C. B., Uzie, A. P., Zamora, M. H., & Novaes, J. V. (2011, dez.). Que família? Provocações a partir da homoparentalidade. *Revista Mal Estar e Subjetividade*, 11(4), 1639-1658.

Intervenção Psicológica Positiva com Adolescentes de uma Escola Pública: Um Estudo de Eficácia

Raissa Ferreira Ávila

Daniela Sacramento Zanini

José Luis Pais Ribeiro

A violência em crianças e adolescentes tem sido destaque na sociedade brasileira, visto que, essa população se apresenta vulnerável e negligenciada pela família, sociedade e poder público (Carvalho, Cardoso, Silva, Braga, & Galvão, 2008). Dados do Mapa da Violência (Waiselfisz, 2016), elucidam o crescimento dos índices de vitimização juvenil (15 a 29 anos), por arma de fogo no Brasil, entre os anos de 1980 a 2014. Os dados passam de 3.159 em 1980, para 25.255 em 2014, mostrando o crescimento de 699,5%. Melo e Cano (2017) apresentam o Índice de Homicídios na Adolescência (IHA) – que expressa para cada mil adolescentes que completaram 12 anos, quantos não irão completar 19 anos por causa de homicídio; em que 36,5% dos homicídios na adolescência em 2012 foi decorrente de agressão e na população geral foi de 4,8%. Em Goiânia, esse índice é de 2 a 4 adolescentes e em Aparecida de Goiânia, Rio Verde e Formosa é de 4 a 6 adolescentes (Zanini, Faria, & Campos, 2018).

Segundo Villela e Doreto (2006), a vulnerabilidade social pode ser entendida como o resultado da interação entre os fatores cognitivos, afetivos, psíquicos e estruturas sociais de desigualdade de gênero, classe social e raça de um indivíduo, determinando acessos, oportunidades e sentidos sobre ele mesmo e o mundo. Tais fatores estão associados a exclusão social, discriminação e violação de direitos desses grupos ou indivíduos, em decorrência do seu nível de renda, educação, saúde e localização geográfica (Lopes, Saraiva, & Ximenes, 2010; Monteiro, 2011). A vulnerabilidade pode ser vista quando ocorre: desinteresse do indivíduo em relação a situações

de perigo; falta de acesso a serviços e/ou informações e falta de autoconfiança para sustentar ou implementar mudanças no próprio comportamento (Villela & Doreto, 2006).

A Secretaria Nacional de Proteção dos Direitos da Criança e Adolescente (2018) apresenta que crianças e adolescentes são as principais vítimas da violência estando assim, em constante risco social. Segundo Papila, Feldman e Martorell (2013) os riscos são: abuso de drogas, temperamento difícil, fraco controle dos impulsos, tendência a buscar fortes emoções (sendo que as duas últimas podem ter uma base bioquímica), predisposição genética ao alcoolismo, parentalidade insatisfatória ou inconsistente, relacionamento familiar perturbado, distante ou permeado de conflitos, comportamentos agressivos, falta de compromisso com a educação (leva ao fracasso escolar), rejeição por seus pares bem sucedidos, aliança e associação com usuários de drogas, grupos rebeldes e alienados.

Segundo o Sistema de Informações sobre Mortalidade, do Ministério da Saúde (SIM/MS), em 2017 houve 65.602 homicídios no Brasil, o que corresponde aproximadamente 31,6 mortes para cada cem mil habitantes. Desses homicídios, 59,1% são homens entre 15 a 19 anos de idade, mostrando a alta taxa de óbitos em adolescentes brasileiros do sexo masculino. Em Goiás, segundo o Atlas da Violência (Brasil, 2019), em 2017 mostra uma concentração maior de mortes violentas intencionais na região metropolitana de Goiânia, nos municípios de Goiânia com 40,7%, Aparecida de Goiânia com 60,4%, Senador Canedo com 48,4% e Trindade com 57,7%.

Segundo Atlas de Violência (Brasil, 2019), a alta letalidade de jovens gera fortes implicações, inclusive sobre o desenvolvimento econômico e social do país, pois a falta de oportunidades, que levava 23% dos jovens no país a não estarem estudando nem trabalhando em 2017 aliada à mortalidade precoce em consequência da violência, impõem severas consequências sobre o futuro da nação. Dados do Atlas de Violência (Brasil, 2019), apresentam que os custos econômicos da violência no país seria ao equivalente de 5,9% do Produto Interno Bruto (PIB), mostrando que se gasta cerca de

373 bilhões de reais com o sistema de saúde, segurança pública (polícia), sistema prisional, segurança privada e seguros e por fim os gastos com homicídios, mostrando que a violência prejudica não só as famílias atingidas, mas toda sociedade.

Nesse sentido, a família, a escola e a sociedade possuem papel fundamental para o desenvolvimento dos adolescentes, pois essas instituições são responsáveis por assumirem seu papel de educador; ao orientar e cuidar de cada adolescente (Santos, 2011). Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) a base familiar é de significativa importância para o desenvolvimento da criança, com a responsabilidade de assegurar os cuidados da criança e do adolescente de forma integral (físico, mental, moral, espiritual e social) resguardando sempre a dignidade dos menores. Já a Constituição Federal de 1988, no artigo quatro, dispõe que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos da criança e do adolescente referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Mostrando que por lei os direitos fundamentais de vida são instituídos e regulamentados, mas a efetivação e garantia depende dos recursos humanos disponíveis e aptos para fazer valer na prática diária de cada criança e adolescente.

Assim, a escola, é um dos ambientes mais importantes para crianças e adolescentes, pois é um espaço que proporciona socialização, aprendizagem emocional e cognitiva. Sendo assim, pode ser visto como um campo onde a os princípios e a dinâmica da Psicologia Positiva podem ser aplicados efetivamente através de intervenções que promovam saúde e bem estar (Reppold, Gurgel, & Almeida, 2018; Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins, 2009).

Dado esse cenário de violência, apresenta-se a necessidade de intervir com ações de promoção de saúde e prevenção de violência para os adolescentes e o melhor contexto para que essas ações ocorram é a escola, pois a mesma possui a responsabilidade de educar não somente aspectos cognitivos, mas também aspectos psicossociais no sentido de preparar esses estudantes para a vida fora

da escola. Nesse sentido as intervenções positivas possuem caráter inovador, pois focam suas intervenções nos aspectos positivos e saudáveis que o ser humano já possui e também potencializa os aspectos que ainda estão inertes em suas possibilidades (Reppold et al., 2018).

Layous e Lyubomirsky (2014) apresentam que a maneira mais confiável de aumentar a felicidade é adotando voluntariamente estratégias e práticas que elevem o bem estar individual a nível cognitivo e emocional, em vez de apenas amenizar as circunstâncias e situações vivenciadas ao longo da vida. Para isso, são desenvolvidas atividades intencionais específicas ou em conjunto (depende do objetivo que se quer alcançar), destinadas a cultivar sentimentos, comportamentos e cognições positivas. Essas atividades são denominadas Intervenções da Psicologia Positiva ou Intervenção Psicológica Positiva (Reppold et al., 2018; Sin & Lyubomirsky, 2009).

Essas intervenções, como “Três Coisas Boas” – o participante era convidado a escrever durante uma semana no final do dia, três coisas boas que lhe aconteceram no dia (Seligman, Steen, Park, & Peterson, 2005); e “Diário da Gratidão” – o participante era convidado a escrever em um diário aspectos de sua vida pelo qual ele é grato (Froh, Sefick, & Emmons, 2008), buscam o desenvolvimento de experiências emocionais positivas e o alívio de sintomas ansiosos e depressivos, através da construção de habilidades que permitem às pessoas gerir e regular emoções positivas e negativas. Quanto ao conteúdo, a maioria das intervenções disponíveis se concentram em monotemáticas, como esperança (Feldman & Dreher, 2012), gratidão (Rash, Matsuba, & Prkachin, 2011), otimismo (Giacomoni, Bandeira, & Oliveira, 2018) ou perdão (Reed & Enright, 2006). Paralelo a isso, há um movimento crescente de pesquisas que trabalham os construtos da psicologia positiva no formato de programas de intervenção, ou seja, reúne-se um conjunto de temas da psicologia positiva e propõe atividades interventivas que buscam promover bem estar, promoção de saúde e prevenção de violência (Reppold et al., 2018; Zanini et al., 2018).

Os estudos como o de Sanjuán et al. (2016), Leontopoulou (2015), Zanini et al. (2018), Gurgel, *Teixeira, Machado e Reppold*

(2016) e Pacico, Bastianello e Hutz (2018), passaram a incluir várias atividades em suas intervenções, configurando um programa de intervenção da psicologia positiva que atua com os diversos elementos (construtos) do bem estar no curto prazo (em torno de 6 a 12 semanas); geralmente, dentro de um programa é abordado um construto a cada semana, incluindo apresentação e fechamento do programa. Quanto à eficácia de intervenções da psicologia positivas, as metanálises de Bolier et al. (2013) e Sin e Lyubomirsky (2009) mostram que atividades e programas da psicologia positiva baseados em evidências podem contribuir para a melhoria do bem-estar, diminuição de ansiedade, aumento de desempenho acadêmico, alívio de sintomas depressivos e diminuição de violência.

Nos últimos anos, intervenções da psicologia positiva foram criadas para promover o bem-estar de adolescentes, criando assim uma variedade de indicadores que mostram o desenvolvimento positivo desses estudantes, como por exemplo, a esperança (Marques, Lopez, & Pais-Ribeiro, 2011) e a gratidão (Froh, Yurkewicz, & Kashda, 2009). Esses estudos mostram que o desenvolvimento desses construtos no ambiente escolar, apresentam impacto positivo na saúde mental e na satisfação com a vida dos alunos que participaram do grupo de intervenção, ao contrário dos grupos controle onde não tiveram mudanças.

O Programa de Psicologia Positiva de Seligman et al. (2009) para adolescentes seguiu um currículo de 20-25 sessões, apresentou ganhos significativos no engajamento e desfrute da escola, bem como melhorias nas habilidades sociais. O programa de intervenção de Suldo, Savage e Mercer (2014) obteve aumento na satisfação com a vida entre os participantes, que foi mantido em 6 meses de acompanhamento. Shoshani e Steinmetz (2014) desenvolveram uma intervenção de um ano implementada por professores da escola, onde os participantes relataram ganhos de curto e longo prazo no bem-estar subjetivo, autoestima e autoeficácia.

A meta-análise de programas de intervenção da psicologia positiva de Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor e Schellinger (2011) sugere que a disponibilidade de uma gama de estímulos, atividades

e oportunidades para expressar sentimentos e pensamentos combinados com o incentivo para participação em interações interpessoais positivas, é chave para iniciativas bem sucedidas de promoção de saúde mental. Os estudos de Dawood (2014) e Stiglbauer, Gnambs, Gamsjäger e Batinic (2013), mostraram que a participação de estudantes em atividades que oferecem oportunidades para experiências escolares positivas e interessantes resulta em maior bem-estar e emoções positivas, facilitando o surgimento de mais experiências desse tipo. Rupani et al. (2014) e Sagen, Hummelsund e Binder (2013) em seus estudos sobre serviços de saúde mental para adolescentes, como orientação individual e psicoterapia, apresentam a importância de proporcionar um ambiente de aceitação com amplas oportunidades de expressão.

O presente trabalho visa dois objetivos. O primeiro foi avaliar a eficácia da intervenção por meio da investigação do desempenho nas escalas de construtos positivos antes e depois da intervenção. O segundo foi avaliar se os benefícios da intervenção são sentidos ou mantidos após seis meses de ocorrência da mesma.

Método

Participantes

Participaram 23 adolescentes (15 meninas e 8 meninos), que foram distribuídos aleatoriamente em grupo controle $n= 16$ e grupo de intervenção $n= 7$, com idades de 12 a 17 anos, de uma escola pública estadual na cidade de Goiânia. Destes, sete fizeram parte da primeira etapa referente a intervenção. Após seis meses, seis adolescentes dos sete da etapa anterior (intervenção) fizeram parte da avaliação de *follow up*.

Instrumentos

Para a primeira etapa utilizou-se os seguintes instrumentos:

Juvenile Victimization Questionnaire (JVQ)

O número de vitimizações sofridas pelos adolescentes foi avaliado por meio do instrumento Juvenile Victimization Questionnaire (JVQ), desenvolvido por Hamby, Finkelhor, Ormrod e Turner (2004) com o objetivo de mapear quais e quantas vitimizações foram vivenciadas pelo participante em dois tempos: ao longo da vida e no último ano. Ele avalia violência entre pares, maus tratos, crime convencional, violência sexual e violência indireta. O instrumento com 34 perguntas foi traduzido para o português e adaptado para aplicação em adolescentes por Faria, Zanini, Tolentino, Silva e Venâncio (2017). Na adaptação, as vitimizações foram avaliadas em dois momentos, ao longo da vida e no último ano e as afirmações apresentavam duas colunas para respostas de “sim” ou “não”.

Escala de afetos positivos e negativos para adolescentes (EAPN-A)

Os afetos positivos (AP) e os afetos negativos (AN) foram avaliados por meio da Escala de afetos positivos e negativos para adolescentes (EAPN-A), criada por Segabinazi, Zortea, Zanon, Bandeira, Giacomoni e Hutz (2012). É uma escala tipo likert de cinco pontos constituída por 28 itens referentes a AP e AN. Os adolescentes assinalam o número que corresponde ao quanto se sentem daquela forma. Os números variam de 1 – “nem um pouco” a 5 – “muitíssimo”. Ela pode ser aplicada individualmente ou coletivamente. Para o resultado deve-se calcular o escore bruto, que é obtido por meio da soma dos itens respondidos de cada construto (AP e AN).

Os estudos de validação da escala demonstram que a consistência interna da escala ou alfa de Cronbach foi de 0,88 para AP e AN. Para a validade convergente, AP apresentou correlações positivas com autoestima ($r= 0,43$) e satisfação de vida global ($r= 0,66$), enquanto AN apresentou correlações negativas com autoestima ($r= -0,45$) e satisfação de vida global ($r= -0,43$) (Segabinazi et al., 2012).

Escala de Satisfação Global de Vida para Adolescentes (EGSV-A)

A satisfação de vida foi avaliada por meio da Escala de satisfação global de vida para adolescentes (EGSV-A) criada por Giacomoni, Segabinazi, Zortea, e Zanon (2012). A escala é composta por 10 frases que avaliam a satisfação global de vida para adolescentes. É uma escala tipo likert que varia de 1 (nem um pouco) a 5 (muitíssimo). Pode ser aplicada individualmente ou coletivamente. O nível de satisfação de vida é conhecido através do somatório de todos os itens respondidos.

Quanto a validação, a escala apresentou uma consistência interna de 0,90, e em relação a validade convergente foram observadas correlações positivas em todas as dimensões da escala. Família ($r= 0,54$), Self ($r= 0,67$), Self comparado ($r= 0,42$), não violência ($r= 0,32$), Autoeficácia ($r= 0,56$), Amizade ($r= 0,37$) e escola ($r= 0,19$) (Giacomoni, 2012).

Escala de Autoestima de Rosenberg

A autoestima foi avaliada por meio da Escala de autoestima de Rosenberg versão brasileira validada por Hutz e Zanon (2011). É uma escala tipo likert composta por 10 afirmativas com respostas de 1 (discordo totalmente) a 4 (concordo totalmente). A escala foi validada a partir de uma amostra de 1.151 estudantes e uma amostra de 498 adultos de 20 estados brasileiros e pode ser aplicada individualmente ou coletivamente. Para obter o escore da escala deve-se somar todos os itens, contudo os valores dos itens 3, 5, 8, 9 e 10 devem ser invertidos (1=4, 2=3, 3=2, 4=1).

Escala Auto-Eficácia para Situações de Vitimizações

A auto-eficácia foi avaliada por meio da Escala auto-eficácia para situações de vitimizações (versão reduzida) validada por Campos, Faria, Zanini e Peixoto (2016). É uma escala Likert de cinco pontos, que varia de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo to-

talmente). Estudo psicométrico indicou a pertinência dos cálculos fatoriais são os indicadores de adequação da matriz de correlação, estatística KMO igual a 0,89 e teste de Esfericidade de Bartlett igual a $\chi^2(105)=1173,7$ $p<0.01$.

Avaliação de Ideação e Tentativa de Suicídio

O comportamento suicida foi avaliado por meio de duas perguntas “Machuco-me ou tento me matar de propósito” e “Penso em me matar” que deveriam ser respondidas em uma escala de 3 pontos (0, não; 1 as vezes; 2 muito). Para a segunda etapa ou *follow up* utilizou-se de uma entrevista semiestruturada elaborada pela pesquisadora, termo de consentimento e assentimento, uma sala da escola, cadeiras, celular com aplicativo de gravação, caneta e papel.

Procedimentos

O presente estudo faz parte de um projeto maior aprovado pelo Comitê de Ética da Pontifícia Universidade de Goiás. Os critérios éticos seguiram as normas para pesquisas com seres humanos, emitidas pelo Conselho Nacional de Saúde, por meio da Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Os responsáveis pelos adolescentes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e os adolescentes concordaram com o assentimento ao participarem da parte quantitativa e qualitativa do estudo - entrevista, por meio da verbalização e gravação da mesma.

Coleta de Dados

Para a parte referente a intervenção, foi realizado contato com a direção e coordenação da escola selecionada por conveniência, confirmando interesse de participar do estudo. Em seguida, foi marcada uma reunião com os pais dos alunos da escola selecionada, para explicar o procedimento de pesquisa e se eles tinham interesse que os filhos participassem da intervenção. Após autorização dos pais, foi realizada a intervenção psicológica com os adolescentes. A in-

tervenção realizada no estudo seguiu os padrões do estudo realizado por Zanini, Campos, Faria e Peixoto (2018), a mesma consistiu em 8 encontros semanais de uma hora cada, por dois meses. A intervenção trabalhou as temáticas: autoconhecimento, autoestima, emoções, otimismo, apoio social, habilidades sociais, *coping* e ao final um fechamento. Em cada temática, foram propostas dinâmicas que convidavam o adolescente a participar e a se envolver na atividade proposta.

Para a segunda etapa referente ao Follow-up do estudo, foi realizado contato com a direção e coordenação da escola, para explicação prévia dessa pesquisa e possível autorização das mesmas. Após autorização da gestora escolar, foi identificado com as mesmas os adolescentes que participaram do programa de intervenção realizado pela pesquisadora e equipe no ano de 2017. Assim, realizado contato com os adolescentes e após assentimento, foi realizada a entrevista semiestruturada para a coleta de dados no *follow-up* do programa de intervenção realizado anteriormente na instituição de ensino. A entrevista semiestruturada contou com três perguntas, são elas: “Qual foi a sua motivação para participar do grupo (intervenção)?”; “Você observou alguma mudança ao participar do grupo?”; “E depois do grupo, você notou alguma mudança?”. Cada pergunta foi verbalizada isoladamente com espaço de tempo para que o adolescente pudesse elaborar sua resposta de forma livre e sem ruídos.

Análise de Dados

Para a etapa referente a intervenção, os dados coletados por meio de questionários e escalas foram analisados no software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), por meio da análise estatística teste Wilcoxon. O teste de Wilcoxon ou teste dos postos sinalizados de Wilcoxon é um teste de hipóteses não paramétrico utilizado quando se deseja comparar duas amostras relacionadas, amostras emparelhadas ou medidas repetidas em uma única amostra para avaliar se os postos médios populacionais diferem.

Para a parte de follow-up foi realizada entrevistas semiestruturada, em seguida a transcrição das informações, bem como sua

organização de acordo com os padrões exigidos pela análise de conteúdo de Bardin. A análise de conteúdo de Bardin consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (categorias), que permite a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens - falas (Bardin, 2011).

Resultados

Para avaliar a eficácia da intervenção por meio da investigação do desempenho nas escalas de construtos positivos antes e depois da intervenção realizou-se uma análise intragrupo (teste Wilcoxon) conforme apresentado abaixo. Os dados referentes as análises intragrupo do grupo controle e intervenção psicológica serão apresentados a seguir nas Tabelas de 1 a 6.

Tabela 1

Frequência dos fatores de proteção do grupo controle pré e pós intervenção

P.	AE		APS		AP		SV		AER	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
1	49	62	71	66	48	43	44	47	29	28
2	43	36	90	67	46	33	36	28	31	28
3	69	60	69	65	44	50	35	41	32	32
4	55	59	62	95	44	56	41	40	28	35
5	54	54	75	72	42	45	31	36	23	28
6	57	32	79	-	-	-	-	-	-	-
7	52	56	41	63	55	51	48	47	27	28
8	55	36	42	48	34	28	16	12	15	16
9	43	17	82	19	47	60	34	34	31	22
10	57	41	73	46	26	33	15	23	23	23
11	55	67	62	55	45	49	31	37	34	35
12	43	40	95	95	70	52	50	42	34	33
13	53	53	51	85	44	51	42	41	29	31
14	52	17	73	69	44	50	33	35	31	28
15	50	34	95	95	40	40	39	39	30	29
16	57	77	85	95	40	27	22	49	27	30

Nota: P = número do participante; AE = auto eficácia; APS = apoio social; AP = afeto positivo; SV = satisfação com a vida; AER = autoestima.

A partir dos dados apresentados nota-se que os participantes se dividem no que diz respeito ao aumento, diminuição ou manutenção do índice, nos crivos de apoio social (5 participantes aumentaram – 4, 7, 8, 13, 16; 8 participantes diminuíram – 1, 2, 3, 5, 9, 10, 11, 14; e 3 participantes permaneceram iguais – 6, 12, 15), afetos positivos (8 participantes aumentaram – 3, 4, 5, 9, 10, 11, 13, 14; 6 participantes diminuíram – 1, 2, 7, 8, 12, 16; e 2 participantes permaneceram iguais – 6, 15). No que diz respeito a auto eficácia 5 participantes aumentaram os índices (1, 4, 7, 11, 16); 9 participantes diminuíram (2, 3, 6, 8, 9, 10, 12, 14, 15); e 2 permaneceram iguais (5, 13). Quanto a satisfação com a vida e autoestima, existe uma tendência aos índices permanecerem iguais (6 participantes aumentaram – 1, 3, 10, 11, 14, 16; 4 diminuíram – 2, 5, 8, 12; e 6 permaneceram iguais – 4, 6, 7, 9, 13, 15; 4 participantes aumentaram (4, 5, 13, 16), 3 diminuíram (2, 9, 14) e 9 permaneceram iguais (1, 3, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 15) – respectivamente).

A Tabela 2 a seguir apresenta os resultados referentes aos fatores de risco do grupo controle.

Tabela 2

Frequência dos fatores de risco do grupo controle pré e pós intervenção

P.	Tentativa		Ideação		na	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
1	0	0	0	0	27	32
2	0	0	0	0	31	19
3	0	0	0	0	45	20
4	0	0	0	0	29	14
5	0	0	1	0	19	13
6	0	0	0	0	-	-
7	0	0	0	0	26	33
8	1	1	1	1	51	50
9	-	0	-	0	15	39
10	1	0	1	1	24	33
11	0	0	1	0	22	20
12	0	0	0	0	18	16
13	-	-	-	-	13	13
14	-	-	-	-	29	19
15	0	0	0	0	17	14
16	0	-	0	-	35	18

Nota: P = número do participante; AN = afetos negativos.

De forma geral, tentativa e ideação suicida tendem a permanecer iguais com o passar do tempo. Quanto aos afetos negativos, eles variam de participante para participante não apresentando um padrão único (2, 3, 4, 5, 14 e 16 diminuíram; 1, 7, 9 e 10 aumentaram; 8, 11, 12, 14 e 15 permaneceram iguais).

A Tabela 3 a seguir apresenta os resultados dos crivos do Juvenile Victimization Questionnaire (JVQ) do grupo controle.

Tabela 3

Frequência dos crivos do JVQ pré e pós intervenção

P.	CC		MT		VP		VS		VI		VV	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
1	3	2	0	0	1	2	0	0	2	3	1	1
2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	3	4	1	2	3	2	0	1	0	0	0	0
4	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0
5	2	1	1	1	0	0	7	0	4	2	0	0
6	1	1	0	2	1	0	0	0	6	4	0	0
7	0	2	1	1	1	1	1	3	1	7	0	1
8	1	2	2	2	2	2	0	1	4	2	1	4
9	0	0	0	0	0	0	1	0	3	0	0	0
10	2	5	3	2	2	3	0	5	7	9	2	5
11	3	1	0	2	1	2	2	0	4	3	0	0
12	2	3	1	2	1	0	0	0	4	4	1	0
13	5	1	3	0	3	1	1	0	3	0	2	0
14	-	1	0	0	0	2	0	0	0	1	1	0
15	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
16	3	0	0	1	1	1	0	1	7	5	1	1

Nota: P = participante; CC = crime convencional; MT = maus tratos; VP = violência por pares; VS = violência sexual; VI = violência indireta; VV = violência virtual.

De forma geral, os valores variam de indivíduo para indivíduo com a passagem de tempo, contudo maus tratos e violência virtual tendem a não variar de frequência.

A Tabela 4 a seguir apresenta os resultados dos fatores de proteção do grupo de intervenção psicológica.

Tabela 4

Frequência dos fatores de proteção do grupo intervenção psicológica pré e pós intervenção

P.	AE		APS		AP		SV		era	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
17	53	44	66	68	26	25	31	22	26	17
18	46	44	71	81	22	39	36	27	26	27
19	48	53	68	70	26	36	27	32	28	26
20	57	60	50	50	28	34	30	32	29	25
21	40	46	73	92	33	35	40	49	30	29
22	37	58	82	85	35	36	14	25	11	21
23	49	34	65	75	43	41	32	30	29	28

Nota: P = número de participantes; AE = auto eficácia; APS = apoio social; AP = afeto positivo; SV = satisfação com a vida; AER = autoestima.

De forma geral os fatores de proteção aumentam ou permanecem iguais após as intervenções. Especificamente, em relação a auto eficácia, apoio social, afetos positivos e satisfação com a vida, pelo menos três participantes apresentam aumento nos índices após a intervenção. Em relação a autoestima apenas um participante (22) apresentou aumento nos índices, os outros se mantiveram iguais e um apresentou diminuição nos índices (17).

A Tabela 5 apresenta os resultados dos fatores de risco do grupo intervenção psicológica.

Tabela 5

Frequência dos fatores de risco do grupo intervenção psicológica pré e pós intervenção

P.	Tentativa		Ideação		NA	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
17	0	0	0	0	28	21
18	0	0	0	1	28	36
19	0	0	0	0	24	35
20	1	1	0	0	23	33
21	0	0	0	0	26	36
22	1	1	1	1	44	36
23	0	0	1	1	26	38

Nota: P = número de participantes; AN = afetos negativos.

De forma geral os afetos negativos aumentam após as intervenções, apenas dois participantes (17 e 22) apresentaram diminuição nos índices. No que diz respeito a tentativa e ideação suicida, os índices tendem a permanecer os mesmos com aumento apenas em um participante (18).

A Tabela 6 apresenta as frequências dos crivos do JVQ do grupo intervenção psicológica.

Tabela 6

Frequência dos crivos do JVQ grupo intervenção psicológica pré e pós intervenção

P.	CC		MT		VP		VS		VI		VV	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
17	3	4	2	2	2	1	3	5	4	3	1	2
18	1	6	2	2	0	1	-	0	1	5	2	2
19	0	0	3	3	1	3	2	1	3	5	1	0
20	5	6	2	2	2	2	0	0	1	4	1	4
21	2	4	1	1	-	1	6	0	-	0	3	0
22	3	4	2	2	1	1	2	1	2	0	2	0
23	0	0	1	1	1	1	0	0	3	1	1	2

Nota: P = número de participantes; CC = crime convencional; MT = maus tratos; VP = violência por pares; VS = violência sexual; VI = violência indireta; VV = violência virtual.

De forma geral, os índices variam de acordo com cada participante, contudo, no crivo de crime convencional (CC) cinco participantes apresentaram aumento nos índices. No crivo de maus tratos (MT) todos os participantes permaneceram com os mesmos índices após a intervenção. Quanto aos crivos de violência sexual (VS), violência indireta (VI) e violência virtual (VV) três participantes apresentaram diminuição nos índices, são eles: 19, 21 e 22 para o crivo de VS; 17, 22 e 23 para o crivo VI; e 19, 21 e 22 para o crivo VV.

No grupo intervenção psicológica, os participantes (19, 20, 21) que apresentam aumento em pelo menos três fatores de proteção, diminuem violência sexual e violência virtual e aumentam a percepção de crime convencional.

Análise de Conteúdo no *Follow up*

A análise de *follow-up*, teve como objetivo verificar se a intervenção foi eficaz com o decorrer do tempo, para este estudo o *follow-up* foi realizado seis meses após a intervenção. Para a análise de *follow-up*, foi realizada uma entrevista semiestruturada com os adolescentes, após a coleta de dados, foi realizada a transcrição literal das entrevistas, em seguida foi realizada leitura da mesma para a análise e seleção das categorias que se enquadravam ao conteúdo coletado nas entrevistas. A seleção de categorias foi realizada por três juízes e por fim, foram selecionadas sete categorias - 1.1) aprender mais; 1.2) me mandaram, mais eu gostei; 2.1) melhora no desempenho acadêmico; 2.2) diminuição de emoções negativas; 3.1) melhora no comportamento; 3.2) melhora na autoestima; e 3.3) não houve melhora, para as três perguntas realizadas na entrevista semiestruturada com os adolescentes que participaram da intervenção positiva.

Para a primeira pergunta “Qual foi a sua motivação para participar do grupo (intervenção)?”, foram retiradas duas categorias sendo elas: 1.1) Aprender mais e 1.2) Me mandaram mais eu gostei. A primeira categoria refere-se à percepção do adolescente de que após participar da intervenção ele identifica aumento em seu aprendizado, como exemplo pode-se citar a fala do participante A “*Bom, eu queria aprender mais né, porque eu não sou muito experiente e tal na aula, aí eu queria ver se a minha memória avançava mais, entendeu?*” e do participante F, “*Uai, o que me motivou, foi saber mais, ter mais consciência assim do que pode acontecer, o vai acontecer, foi isso. . . um trem, vocês viviam falando de lição de vida, e essas lições de vida foram boas, para eu ficar preparada para o que pode vir no futuro ou acontecendo agora*”. A segunda categoria refere-se a participação dos adolescentes na intervenção, ou seja, seus pais os indicaram para participar e eles ao participarem gostaram do grupo, como exemplo pode-se citar a fala do participante B, “*Ah, nada me motivou, minha mãe que mandou eu fazer. Ai durante o grupo eu sei lá, estava gostando das aulas, estava bem melhor que na sala, pra ver as coisas acontecerem assim, o jeito que vocês trabalhavam com a*

gente, gostava da hora de conversar, quando vocês pediam pra gente escrever no papel e depois conversavam com a gente” e a fala do participante E, “É porque meu pai pediu, porque eles tinham separado, aí eu fiquei assim meio tímida, por causa disso. . . Na primeira vez foi bom assim, foi bom. . . eu gostei das conversas, das brincadeiras, das coisas”.

Para a segunda pergunta “Você observou alguma mudança ao participar do grupo?”, foram retiradas duas categorias são elas, 2.1) melhora no desempenho acadêmico; 2.2) diminuição de emoções negativas. A primeira categoria refere-se a melhora no desempenho acadêmico dos adolescentes ao participarem da intervenção, como exemplo pode-se citar a fala do participante A, *“Melhorei no aprendizado e tal e comecei a prestar mais atenção nas aulas, não sou mais bagunceiro”* e a fala do participante D, *“Sim, eu fiquei mais calma, porque eu era muito estressada, eu também, eu pensava assim, que eu tirando nota baixa eu chamava a atenção da minha mãe, eu chamava atenção para o mal e não para o bem. Então eu comecei a dedicar mais na escola, que melhorou muito”*. A segunda categoria refere-se a diminuição da percepção de emoções negativas vivenciadas pelos adolescentes, como exemplo pode-se citar a fala do participante B, *“Não, tipo assim, aquele negócio que vocês falaram de quando eu estiver estressada eu ficar contando de trás para frente, eu tento usar mais nem sempre funciona e as vezes me ajuda”* e a fala do participante E, *“É que eu não estou mais tímida assim, eu converso mais. . .”*.

Para a terceira pergunta “E depois do grupo, você notou alguma mudança?”, foram retiradas três categorias: 3.1) melhora no comportamento; 3.2) melhora na autoestima; 3.3) e não houve melhora. A primeira categoria refere-se a melhora no comportamento dos adolescentes após participarem da intervenção positiva, como exemplo pode-se citar a fala do participante A, *“Mais ou menos, como grupo eu ficava mais quieto, assim, porque quase toda semana eu vinha, aí eu sei lá, ficava sem o nervosismo nas aulas”*; a fala do participante D, *“Eu era estranha porque eu ficava só fechada no meu quarto, eu ficava só no meu celular, não dava importância para ninguém, eu de vez em quando eu respondia muito minha mãe,*

meus pais e no facebook. Hoje é mais calmo, eu não brigo muito com meu irmão, hoje eu tiro notas melhores, eu não respondo mais minha mãe do jeito que eu respondia, hoje a gente está tranquilo” e a fala do participante E, *“Eu converso mais”*. A segunda categoria refere-se à percepção de melhora da adolescente em sua autoestima após ter participado da intervenção positiva, como exemplo pode-se citar a fala da participante C, *“Depois que vocês começaram a falar e tal, aí eu peguei e comecei, aí tipo, aí eu já me achava mais bonita, já me valorizava mais, é isso”*. A terceira categoria refere-se à percepção dos adolescentes de que não houve melhora em sua vida após participar da intervenção positiva, como exemplo pode-se citar o participante B, *“Não, sei lá, eu porque eu não sou muito de conversar com pessoas, ficar me abrindo muito, aí eu acho que por eu não ter me aberto para vocês, acho que não melhorou não”* e o participante F, *“Melhora em mim, não. Para mim eu continuo do mesmo jeito”*.

Discussão

Esse estudo teve como objetivo avaliar a eficácia de uma intervenção psicológica positiva e como objetivos específicos, verificar se a percepção de violência auto relatada aumenta após as intervenções, avaliar se os fatores de risco (tentativa e ideação suicida e afetos negativos) diminuem após as intervenções, avaliar se as intervenções aumentam os fatores de proteção (apoio social, afetos positivos, satisfação de vida, autoestima e auto eficácia), e verificar se houve a percepção de melhora nos adolescentes após a intervenção.

Quanto a percepção de violência auto relatada verifica-se que aumenta percepção de violência após a intervenção, enquanto que no grupo controle essa percepção é menor. Isso se dá pelo fato de os adolescentes do grupo de intervenção serem expostos aos temas semanalmente e os adolescentes do grupo controle não, elevando a dificuldade de lembrar da vivências de violências, corroborando com os estudos de Faria (2015), ao abordar o fator tempo como dificultador para a lembrança de situações de violências.

Quanto aos fatores de risco (tentativa e ideação suicida e afetos negativos), ao analisar as médias nota-se diminuição com o passar do tempo no grupo controle. Contudo, ao analisar a frequência de cada participante, os dados mostram que isso varia de participante para participante. No grupo de intervenção, esses fatores aumentam devido a percepção de violência e a sensibilidade para responder os instrumentos no pós teste.

Quanto à eficácia das intervenções positivas após a intervenção, os estudos não são claros no período de *follow up* (seis meses), pois relatam aumento de emoções positivas e diminuição de ansiedade, depressão e comportamentos inadequados no pós teste e relatam que é necessário fazer estudos no *follow up* (seis meses) para saber se a intervenção foi eficaz (Muro, Soler, Cebolla, & Cladellas, 2018; Freire, Lima, Teixeira, Araújo, & Machado, 2018). Mas, neste estudo o *follow up*, apresenta a fala dos adolescentes apontando para a melhora no comportamento, autoestima, diminuição de emoções negativas, melhora no desempenho acadêmico e dois adolescentes relatam que não obterão melhora após a intervenção.

Quanto aos fatores de proteção o constructo autoestima é o mais difícil de se modificar com a intervenção e a passagem do tempo. Contudo, no *follow up* uma participante que relata sua percepção sobre a melhora na autoestima após a intervenção, corroborando com os estudos de Lee (2015), ao descrever que para avaliar a autoestima é necessário além de medidas quantitativas, ou seja, é necessário obter uma medida qualitativa para demonstrar que de fato esse construto teve aumento ao longo do tempo.

Os fatores de proteção no grupo controle tende a diminuir ou se manter com o passar do tempo, enquanto no grupo intervenção tende a manter ou aumentar esses fatores, nesse estudo houve aumento significativo no apoio social e no *follow up* houve melhora no comportamento, corroborando com os estudos de Dawood (2014) e Stiglbauer et al. (2013), ao mostrarem que as intervenções positivas aumentam a percepção de experiências positivas e a construção de relacionamentos positivos no ambiente escolar.

Referências

- Brasil. (1990). *Lei n. 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.
- Brasil. (2019). *Atlas da violência 2019*. Brasília. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/12/atlas-2019>.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bolier, L., Haverman, M., Westerhof, G. J., Riper, H., Smit, F., & Bohlmeijer, E. (2013). Positive psychology interventions: A meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC Public Health*, 13(1), Article 119. doi: <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-119>.
- Campos, D. C., Faria, M. R. G. V., Zanini, D. S., & Peixoto, E. M. (2016). Desenvolvimento e evidência de validade de uma escala de autoeficácia para situações de vitimização. *PSICO*, 47(3), 189-197. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistaspsico/article/view/23098>.
- Carvalho, Q. C. M., Cardoso, M. V. L. M. L., Silva, M. J., Braga, V. A. B., & Galvão, M. T. G. (2008). Violência contra criança e adolescente: Reflexão sobre políticas públicas. *Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste - Rev. RENE.*, 9(2), 157-164. Disponível em <https://slidex.tips/download/revista-da-rede-de-enfermagem-do-nordeste-rev-rene-3>.
- Dawood, R. (2014). Positive psychology and child mental health: A premature application in school-based psychological Intervention? *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 113, 44-53. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.009>.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>.

- Faria, M. R. V. de. (2015). Gomes Veríssimo de. Polivitimização e revitimização em adolescentes: avaliação e consequências para a saúde mental (Tese de doutorado em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO).
- Faria, M. R. G., Zanini, D. S., Tolentino, G. P., Silva, I. O., & Venâncio, P. E. M. (2017). Tradução e dados preliminares do instrumento de vitimização para adolescentes e adultos brasileiros a partir do Juvenile Victimization Questionnaire. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 33A, 25-36. Disponível em https://rpcd.fade.up.pt/_arquivo/artigos_soltos/2017-S3A/02.pdf.
- Feldman, D. B., & Dreher, D. E. (2012). Can hope be changed in 90 minutes? Testing the efficacy of a single-session goal-pursuit intervention for college students. *Journal of Happiness Studies*, 13(4), 745-759. doi: 10.1007/s10902-011-9292-4.
- Freire, T., Lima, I., Teixeira, A., Araújo, M. R., & Machado, A. (2018). Challenge: To be+. A group intervention program to promote the positive development of adolescents. *Children and Youth Services Review*, 87, 173-85. doi: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.02.035>.
- Froh, J. J., Sefick, W. J., & Emmons, R. A. (2008). Counting blessings in early adolescents: An experimental study of gratitude and subjective well-being. *Journal of School Psychology*, 46(2), 213-233. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.03.005>.
- Froh, J. J., Yurkewicz, C., & Kashdan, T. B. (2009). Gratitude and subjective well-being in early adolescence: Examining gender differences. *Journal of Adolescence*, 32(3), 633-650. doi: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.006>.
- Giacomoni, C. H., Segabinazi, J. D., Zortea, M., & Zanon, C. (2012). *Escala Global de Satisfação de Vida para Adolescentes*. Manuscrito em Preparação.
- Giacomoni, C. H., Bandeira, C. M., & Oliveira, C. M. (2018). Papel do otimismo na Educação e no processo de aprendizagem. In C. T. Nakano (Org.). *Psicologia positiva aplicada à educação*. (1a ed., pp. 99-112), São Paulo: Vetor.

- Gurgel, L. G., Teixeira, L. P., Machado, B., & Reppold, C. (2016). Programa de intervenção em escrita e autoestima de adolescentes: Uma proposta extensionista. *Extramuros: Revista de extensão da Univasf*, 4(2), 165-174. Disponível em <http://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/extramuros/article/view/872>.
- Hamby, S. L., Finkelhor, D., Ormrod, R. K., & Turner, H. A. (2004). *The Juvenile Victimization Questionnaire (JVQ): Administration and scoring manual*. Durham, NH: Crimes Against Children Research Center.
- Hutz, C. S., & Zanon, C. (2011). Revisão da adaptação, validação e normatização da escala de autoestima de Rosenberg: Revision of the adaptation, validation, and normatization of the Roserberg self-esteem scale. *Avaliação Psicológica*, 10(1), 41-49. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712011000100005&lng=pt&tlng=pt.
- Layous, K., & Lyubomirsky, S. (2014). The how, why, what, when, and who of happiness: Mechanisms underlying the success of positive activity interventions. In J. Gruber, & J. T. Moskowitz (Eds.), *Positive emotion: Integrating the light sides and dark sides* (pp. 473-495). Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Lee, E. J. (2015). The effect of positive group psychotherapy on self-esteem and state anger among adolescents at korean immigrant churches. *Archives of Psychiatric Nursing*, 29(2), 108-113. doi: <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2014.10.005>.
- Leontopoulou, S. (2015). A positive psychology intervention with emerging adults. *The European Journal of Counselling Psychology*, 3(2), 113-136. doi: <https://doi.org/10.5964/ej-cop.v3i2.33>.
- Lopes, M. S. V., Saraiva, K. R. O., & Ximenes, L. B. (2010). Análise do conceito de promoção da saúde. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 19(3), 461-468. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072010000300007>.

- Marques, S. C., Lopez, S. J., & Pais-Ribeiro, J. L. (2011). "Building hope for the future": A program to foster strengths in middle-school students. *Journal of Happiness Studies*, 12(1), 139-152. doi: <https://doi.org/10.1007/s10902-009-9180-3>.
- Melo, D. L. B., & Cano, I. (Org.). (2017). *Índice de Homicídios na Adolescência: IHA 2014*. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas. Disponível em <http://prvl.org.br/wp-content/uploads/2017/06/IHA-2014.pdf>.
- Monteiro, S. R. R. P. (2011). O marco conceitual da vulnerabilidade social. *Sociedade em Debate*, 17, 29-40. Disponível em <http://www.rsd.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/view/695>.
- Muro, A., Soler, J., Cebolla, A., & Cladellas, R. (2018). A positive psychological intervention for failing students: Does it improve academic achievement and motivation? A pilot study. *Learning and Motivation*, 63, 126-132. doi: <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2018.04.002>.
- Pacico, J. C., Bastianello, M. R., & Hutz, C. S. (2018). O papel da esperança, da autoeficácia e do otimismo no desempenho acadêmico. In T. C. Nakano (Org.), *Psicologia positiva aplicada à educação*. (1a ed., pp. 113-124). São Paulo: Vetor.
- Papila, D., Feldman, R. D., & Martorell, G. (2013). *Desenvolvimento humano*. (12a ed., Dados Eletrônicos). Porto Alegre: AMGH.
- Rash, J. A., Matsuba, M. K., & Prkachin, K. M. (2011). Gratitude and well-being: Who benefits the most from a gratitude intervention? *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 3(3), 350-369. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2011.01058.x>.
- Reed, G. L., & Enright, R. D. (2006). The effects of forgiveness therapy on depression, anxiety, and posttraumatic stress for women after spousal emotional abuse. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(5), 920-929. doi:10.1037/0022-006X.74.5.920.
- Reppold, C. T., Gurgel, L. G., & Almeida, L. S. (2018). Intervenções de psicologia positiva no contexto da psicologia escolar. In T. C. Nakano (Org.), *Psicologia positiva aplicada à educação* (1a ed., pp. 7-18). São Paulo: Vetor.

- Rupani, P., Cooper, M., McArthur, K., Pybis, J., Cromarty, K., Hill, A., & Turner, N., (2014). The goals of young people in school-based counselling and their achievement of these goals. *Counselling & Psychotherapy Research*, v. 14, n. 4, pp, 306-314. doi: <https://doi.org/10.1080/14733145.2013.816758>.
- Sagen, S. H., Hummelsund, D., & Binder, P.-E. (2013). Feeling accepted: A phenomenological exploration of adolescent patients' experiences of the relational qualities that enable them to express themselves freely. *European Journal of Psychotherapy & Counselling*, 15(1), 53-75. doi: <https://doi.org/10.1080/13642537.2013.763467>.
- Sanjuán, P., Montalbetti, T., Pérez-García, A. M., Bermúdez, J., Arranz, H., & Castro, A. (2016). A randomised trial of a positive intervention to promote well-being in Cardiac patients. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 8(1), 64-84. doi: <https://doi.org/10.1111/aphw.12062>.
- Santos, J. L. (2011). *Casa de pais, escola de filhos: Estudo sobre transformações nos significados, valores e práticas de educar filhos em famílias de baixa renda* (Tese de Doutorado em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).
- Secretaria Nacional de Proteção dos Direitos da Criança e Adolescente. (2018). *Violência contra crianças e adolescentes: Análise de cenários e propostas de políticas públicas*. (M. T. Moreschi, Elaboração). Brasília: Ministério dos Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/violencia-contra-criancas-e-adolescentes-analise-de-cenarios-e-propostas-de-politicas-publicas-2.pdf>.
- Segabinazi, J. D., Zortea, M., Zanon, C., Bandeira, D. R., Giacomoni, C. H., &
- Hutz, C. S. (2012). Escala de afetos positivos e negativos para adolescentes: Adaptação, normatização e evidências de validade. *Avaliação Psicológica*, 11(1), 1-12. Disponível em <http://pep-sic.bvsalud.org/pdf/avp/v11n1/v11n1a02.pdf>.

- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311. doi: <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *The American Psychologist*, 60(5), 410-421. doi: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>.
- Shoshani, A., & Steinmetz, S. (2014). Positive psychology at school: A school-based intervention to promote adolescents' mental health and well-being. *Journal of Happiness Studies*, 15(6), 1289-1311. doi: <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9476-1>.
- Sin, N. L., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 65(5), 467-487. doi: <https://doi.org/10.1002/jclp.20593>.
- Stiglbauer, B., Gnambs, T., Gamsjäger, M., & Batinic, B. (2013). The upward spiral of adolescents' positive school experiences and happiness: Investigating reciprocal effects over time. *Journal of School Psychology*, 51(2), 231-242. doi: 10.1016/j.jsp.2012.12.002.
- Suldo, S. M., Savage, J. A., & Mercer, S. H. (2014). Increasing middle school students' life satisfaction: Efficacy of a positive psychology group intervention. *Journal of Happiness Studies*, 15(1), 19-42. doi: 10.1007/s10902-013-9414-2.
- Villela, W. V., & Doreto, D. T. (2006). Sobre a experiência sexual dos jovens. *Cadernos de Saúde Pública*, 22(11), 2467-2472. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2006001100021>.
- Waiselfsz, J. J. (2016). *Mapa da Violência 2016. Homicídios por armas de fogo no Brasil*. Rio de Janeiro: FLACSO. Disponível em http://flacso.org.br/files/2016/08/Mapa2016_armas_web-1.pdf.
- Zanini, D. S., Faria, M. R. G. V., & Campos, D. C. (2018). Fatores psicossociais da violência e desempenho escolar de crianças e

- adolescentes. In T. C. Nakano (Org.), *Psicologia positiva aplicada à educação* (1a ed., pp. 161-178). São Paulo: Vetor.
- Zanini, D. S., Campos, D. C., Faria, M. R. G. V., & Peixoto, E. M. (2018). Prevenção de violência por meio de intervenções positivas. In C. S. Hutz, & C. T. Reppold (Orgs.), *Intervenções em psicologia positiva aplicadas à saúde* (1a ed., pp. 201-236). São Paulo: Leader.

Processos Educativos de Crianças e Jovens Hospitalizados e/ou em Tratamento de Saúde: Discussões e Reflexões

Jucélia Linhares Granemann de Medeiros

Sonia Grubits

Introdução

O presente artigo visa a efetivar um olhar mais direcionado à infância e juventude em desenvolvimento, no desejo de perceber as experiências de aprendizagem, bem como as situações que envolvem toda a educação, direta e incondicionalmente ligadas à condição de saúde integral dos sujeitos em questão. Assim, quando se pensa desenvolvimento humano, se reitera a impossibilidade de imaginar a relação docente/discente, sem a primordial condição de saúde integral dos entes envolvidos em todos os aspectos, biofísico, social, psicológico, emocional, que os constituem.

Sob ainda esses moldes, mesmo que o referido estudo seja oriundo da área da educação, não é difícil justificar o interesse e preocupação com as condições que envolvem o conceito de saúde integral do sujeito que aprende. Aprender pressupõe algumas condições para o ser humano que se envolve em tal empreendimento, como já elencados anteriormente alguns aspectos a serem observados, e a saúde pode ser entendida como um dos pressupostos basilares desse evento.

Dessa forma, o adoecer e/ou o passar por uma hospitalização, de curta ou de maior permanência, independentemente da patologia, é algo passível a qualquer ser humano, seja qual for sua fase da vida. Crianças e/ou adolescentes são bastante vulneráveis a essa problemática, podendo, inclusive, conforme condições e/ou circunstâncias, estarem sujeitos a determinadas se-

quelas e/ou interferências nos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse processo, Costa (2005) considera entre os fatores imprescindíveis para se compreender esse funcionamento: (a) biológicos, envolvendo as condições orgânicas da criança ou do adolescente, as queixas de desconforto, os efeitos colaterais da medicação e a evolução geral de seu quadro clínico; (b) psicológicos, considerando fatores cognitivos, como crenças e expectativas, e fatores afetivos, que incluem sentimentos e emoções diante da doença; (c) históricos, representados pela constituição de experiências do sujeito com a doença e com a instituição na qual ele é atendido; (d) sociais, que podem incluir a presença de acompanhantes e o papel desempenhado por eles com a criança ou o adolescente, a interação com outros colegas e a influência recíproca que exercem uns sobre os outros, assim como a relação com membros da equipe de saúde; e (e) situacionais, considerando as configurações de estímulo da instituição como um todo e particularmente da sala em que se realizam os procedimentos invasivos.

Compreender como tais interferências repercutem sob os processos de aprendizagem, desenvolvimento e evolução de crianças e adolescentes, que se encontram impossibilitados de frequentar a escola, temporária ou permanentemente, em consequência das fragilidades das suas condições de saúde, é o objetivo/meta deste artigo.

Criança e/ou Adolescente Hospitalizados e/ou em Tratamento de Saúde: Alguns Apontamentos

De modo geral, a educação compreende processos que promovem o desenvolvimento humano em um amplo espectro que envolve várias frentes e lógicas de aprendizagem, formas que permitem “aprender com o corpo inteiro” (Gauthier, 2012), apropriação de várias áreas do conhecimento, dentro de cada cosmovisão, segundo a referência cultural dos sujeitos que, articuladas, criam o espaço e as possibilidades para que os processos de ensinar e aprender aconteçam.

A prática docente que percebe educandos em formação na sua complexidade identitária, e que leva em consideração os demais pertencimentos dos sujeitos aprendizes, não tem como perder de vista a condição primeira para que a aprendizagem se desenvolva, qual seja, a saúde integral do ser.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2007), a saúde é "um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não somente ausência de afecções e enfermidades". Ao observar e reconhecer tal conceito, enquanto se reiteram os impactos deste na qualidade do desenvolvimento da ação educativa, percebe-se que não basta ficar no mero reconhecimento da necessária presença de sujeitos saudáveis, mas, sim, conceber práticas educativas em permanente ressignificação, que se traduzam em ações efetivas na direção da manutenção desse "bem-estar físico, mental e social".

Sob esse prisma, a classe hospitalar é um serviço direcionado no Brasil pelo Ministério da Educação (MEC), que vem dispondo como uma das alternativas e/ou medidas que intervêm de modo significativo nos processos de escolarização e desenvolvimento de crianças e jovens hospitalizados e/ou em tratamento de saúde (Brasil, 2002). Nesse atendimento, Marchesan, Bock, Petrilli, Covic e Kanemoto (2009) destacam que o aluno estuda enquanto se trata, e se reveste de um caráter que não é apenas pedagógico: a aula permite ao aluno esquecer por alguns momentos a sua doença e faz com que acredite na possibilidade de continuar nas suas atividades.

Nessa trajetória, a ação docente age potencializando o sujeito, na medida em que oferece alternativas de atividade e continuidade escolar que auxiliam o sujeito a deslocar o foco do seu olhar para além da doença. Para Zombini, Bogus, Pereira e Pelicioni (2012), crianças e adolescentes nessa situação conseguem perceber a importância da classe hospitalar como forma de aprender e manter a escolaridade - o que, segundo os autores, está em consonância com uma proposta de política pública.

Nessa direção, todos os hospitais, quer sejam exclusivamente pediátricos, ou que apenas tenham serviços pediátricos permanentes, que estejam sob a responsabilidade da administração do Esta-

do, dos órgãos autônomos dela dependentes, da segurança social, das comunidades autônomas e das corporações locais, assim como os hospitais particulares que regularmente ocupem, no mínimo, a metade de suas camas com doentes cuja instância e atendimento médico dependam de recursos públicos, terão que contar com uma seção pedagógica para prevenir e evitar a marginalização do processo educacional dos alunos em idade escolar atendidos nesses hospitais (Brasil, 1988, art. 29).

Historicamente, o Decreto-Lei n. 1.044, de 21 de outubro de 1969 (Brasil, 1969), estabeleceu que os alunos que se encaixavam na condição daqueles que necessitavam de tratamento especial tinham direitos a exercícios domiciliares, com acompanhamento da escola, sempre que compatíveis com seu estado de saúde e condições do estabelecimento. Nota-se, desse modo, a possibilidade do atendimento em classes hospitalares.

Na Constituição Federal Brasileira, a educação é “direito de todos e dever do Estado, da sociedade politicamente organizada” (Brasil, 1988, p. 11) e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, tendo em vista o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, art. 205). Em seu art. 214 afirma, além disso, que as ações do Poder Público devem conduzir à universalização do atendimento escolar. Entretanto, diversas circunstâncias podem interferir na permanência escolar ou nas condições do conhecimento ou, ainda, impedir a frequência, temporária ou permanente. Por outro lado, o direito à saúde, segundo a Constituição (Brasil, 1988, art. 196), deve ser garantida mediante políticas econômicas e sociais que visem ao acesso universal e igualitário às ações e aos serviços, tanto para a sua promoção, quanto para a sua proteção e recuperação.

Continuando, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069, de 13 de junho de 1990, dispõe garantia e direitos para crianças e adolescentes que se encontram em condições de hospitalização, especificamente nos artigos 4º, 7º, 11, 53 e 57 (Brasil, 1990). Nesse cenário, pode-se verificar que o artigo 57º desse Estatuto destina-se ao cuidado da criança e do adolescente que, por

motivo de internação ou doença crônica, ficam afastados do sistema de ensino. Ressalta-se que a hospitalização é um dos motivos de exclusão da vida escolar, e este artigo assegura que crianças e adolescentes devem ter todo o aparato possível para que não fiquem prejudicados no seu tratamento médico nem em sua aprendizagem escolar. “Art. 57 O Poder Público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório”. O artigo 53, mais específico, refere que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1990). Fica, então, a discussão sobre como esse aspecto e permanência podem ser possíveis, quando o aluno tem algum problema de saúde.

Concomitantemente, essa obrigatoriedade do direito à educação especial para o conjunto das crianças que, em algum momento de sua escolaridade, requerem apoio adicional ou recurso especial, de forma temporária ou contínua, reforça-se por meio de uma intensa luta política internacional pelo reconhecimento do direito de toda criança à educação e à oportunidade de atingir e manter um nível adequado de aprendizagem, que culminou na Declaração de Salamanca, em 1994. Nela encontra-se alicerçada a defesa do acesso à educação para toda e qualquer criança, independentemente de quaisquer condições temporárias ou contínuas que apresentem.

Na Política Nacional de Educação Especial (PNEE) (Brasil, 1994), esse atendimento em hospitais aparece como modalidade de ensino e de onde decorre a nomenclatura de “classe hospitalar”. Sua oferta educacional não se resume às crianças e aos adolescentes com transtornos do desenvolvimento como foi no passado (de 1950 a 1980), mas também àqueles em situação de risco no lar, uma vez que a hospitalização impõe limites à socialização e às internações, o afastamento da escola, dos amigos, da rua e da casa, além de regras sobre o corpo, a saúde, o tempo e os espaços.

Ressalta-se que apesar dos limites impostos pela fragilidade da saúde, é percebido de modo diferenciado de acordo com o contexto cultural de onde este educando é oriundo. São as singularidades que caracterizam a individualidade de cada ser para as quais, historicamente, tem-se desacostumado o nosso olhar, sendo levados a compreender os seres humanos com os quais convivemos de modo generalista e quase sem identidade.

Nessa organização, verifica-se que o ensino e o contato da criança e do adolescente hospitalizados com o professor no ambiente hospitalar podem garantir o seu desenvolvimento e contribuir para a sua reintegração à escola após a alta. Além de resguardar o seu sucesso nas aprendizagens, vem amparando os educandos com necessidades educativas especiais transitórias ao direito de continuarem estudando mesmo não estando presentes em sala de aula (Brasil, 1994).

Nesse sentido, o reconhecimento do direito à educação no Brasil em enfermarias pediátricas partiu de uma das principais associações científicas brasileiras na área da pediatria - a Sociedade Brasileira de Pediatria. Esse procedimento, que teve ampla repercussão nas organizações não governamentais de luta pelos direitos da criança, foi matéria de deliberação específica dos direitos da criança e do adolescente hospitalizados, pela Resolução n. 41, de 13 de outubro de 1995, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, com a chancela do Ministro da Justiça (Brasil, 1995). Esse documento dispõe que a criança internada deve receber amparo psicológico, quando necessário, e desfrutar de alguma forma de recreação, de programas de educação para a saúde e de acompanhamento do currículo escolar de acordo com a fase cognitiva, durante sua hospitalização.

Nessa perspectiva, a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação, define a educação especial como uma modalidade da Educação Escolar; um conjunto de recursos e procedimentos específicos do processo de ensino e aprendizagem colocados à disposição dos alunos com necessidades especiais, em respeito as suas diferenças, para que eles tenham acesso ao currículo e, conseqüentemente, conquistem sua integração social (Brasil, 1996).

A mesma Lei, em seu capítulo V, art. 58, § 2º, determina que: “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (Brasil, 1996).

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, art. 13 § 1º:

As Classes Hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retomo e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional, facilitando seu posterior acesso à escola regular. (Brasil, 2001)

E, conforme o art. 13,

Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio. (Brasil, 2001)

Com relação à normatização citada, o objetivo das classes hospitalares e do atendimento em ambiente domiciliar é “dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar” (Brasil, 2001).

Nessa estruturação, o Ministério da Educação (Brasil, 2002, p. 27) destaca que é necessário comunicar aos órgãos representativos médicos, em âmbito municipal, estadual e federal, sobre a necessidade de implantação e implementação das classes hospitalares, atendendo o direito à continuidade da escolaridade do educando enfermo. A Declaração dos Direitos da Criança Hospitalizada de

1987 (Camaru & Goldani, 2004) também se ocupa do processo de ensino-aprendizagem da criança ou do adolescente hospitalizados e/ou convalescentes, enfatizando, entre outros aspectos, o direito à continuidade escolar durante permanência no hospital e de se beneficiar do ensino dos professores e do material didático que as autoridades escolares lhe coloquem a sua disposição.

Quanto ainda aos professores atuantes nesse serviço, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006, no artigo 5º, § IV, considera que o profissional egresso do curso de Pedagogia deve estar apto a “trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo”, como empresas, movimentos sociais organizados, instituição prisional, hospitais e dentre outros, que seja usada uma ação educativa de plena consciência e muito planejada.

Nesse cenário, motivar e facilitar a inserção da criança no contexto escolar hospitalar é função do professor da classe hospitalar. Angelo e Vieira (2010) explicam que a hospitalização traz consigo transtornos em todas as fases da vida, sendo potencialmente traumática na infância e na adolescência, com prejuízos da saúde mental que permanecem mesmo após a alta hospitalar. Assim, quando sofrem uma hospitalização em seu curso de desenvolvimento, sua forma de ver o mundo tem continuidade, mas muitas vezes promovem uma série de alterações na rotina e na vida da criança e família. A criança ou o adolescente, diante dessa nova situação, podem apresentar sentimentos como medo, sensação de abandono, distanciamento de pessoas queridas, culpa e até mesmo sensação de punição, o que acarreta mais sofrimento e dificuldade de intervenção para a equipe. Tudo isso ocorre ao mesmo tempo, mas com intensidades diferentes em cada sujeito, pois é preciso levar em consideração a idade, situação psicoafetiva, rotinas hospitalares, motivo e duração da hospitalização.

Essas condições vão determinar um maior ou menor comprometimento durante o tratamento. Uma vez hospitalizado, o sujeito sofre uma ruptura com seu cotidiano, desencadeadora de um sen-

timento de “falta de existência”, como se ele ficasse repentinamente em déficit para com o mundo: separa-se da família, da residência, dos amigos e começa a experimentar um constante desfazer de suas certezas e identidades; suas diferenças de sexo, idade tendem a ser anuladas em favor da condição de paciente; ele deixa de ter direitos sobre o próprio corpo e se vê separado, de modo abrupto, da vida que, dia a dia, construía e reconstruía sua identidade. Em diversas alas do hospital, a ausência de rostos, paisagens e objetos familiares acentua a perda de referências e o sentimento de abandono. Nas unidades de terapia intensiva (UTIs), esse aspecto ganha contornos mais graves. Nesses locais, os pacientes deitados em seus leitos parecem diminutos diante de toda a aparelhagem à qual seus corpos estão ligados (Sant’Anna, 2001).

Ortiz e Freitas (2005, p. 35) acrescentam que nesse universo complexo há uma espécie de penetração na esfera das relações pessoais e entre todos. Os profissionais, pacientes e seus familiares assumem um pacto de fortalecimento presente nos diálogos, nos gestos, nos olhares e nos silêncios, revelando toda a intensidade subjetiva que perpassa uma situação de risco. Os sentimentos variados são consequências da insegurança que essa nova situação traz, além do medo, um desfecho mais drástico, seja este uma longa permanência, reincidências ou, ainda, a morte. Para as autoras (2005): “É um processo de desestruturação do ser humano que se vê em estado de permanente ameaça” (p. 27). Nesse processo, o hospital, integrado à escola, pode ser um grande espaço de aprendizagem, formal e informal, não só para os doentes, mas para toda a comunidade escolar, o que até agora não foi percebido claramente pelo sistema educacional como um todo (Moran, 2014).

Vasconcelos (2006), analisando o processo, entende que, para a criança ou o adolescente, o ficar afastado da escola possui um significado muito maior do que o mero prejuízo acadêmico. A instalação de uma doença, qualquer que seja, altera o ritmo de vida da criança, de modo que esta se vê privada de muitas atividades próprias de seu cotidiano. Isso torna sua participação social limitada e pode interferir significativamente em sua autoestima.

Holanda e Colett (2011) complementam que alguns desses educandos, por causa das frequentes hospitalizações, das sintomatologias geradas pela doença, do tratamento e das limitações físicas e emocionais, necessitam se ausentar da escola, o que acarreta, certamente, atraso e prejuízo ao seu aprendizado. Algumas dessas patologias, segundo os autores, provocam dificuldade em manipular objetos; comprometimento dos membros superiores impedindo a escrita; dificuldades na fala e na deambulação; astenia. Assim, durante a realização de práticas educativas, dependendo da doença e do tratamento da criança ou do adolescente, alguns cuidados especiais podem ser necessários, como repouso mais prolongado, pausa nas atividades para medicação, ou mesmo atendimento isolado. Todavia, excetuando esses momentos críticos, não há dúvida de que eles podem e devem estar integrados em programas educacionais.

Para Funghetto, Freitas e Oliveira (1999), na classe hospitalar, o desenvolvimento dos conteúdos ou temáticas ocorrerá de acordo com as fases do desenvolvimento de cada educando, e a presença de crianças ou adolescentes com idades mistas possibilita uma nova prática pedagógica. Ao passo que se focando os objetivos vinculados aos conteúdos explorados, devem-se adequar às necessidades e aos interesses dos alunos, prevendo uma série de possíveis alternativas a fim de que, caso haja imprevistos na sala de aula, estes possam ser aproveitados como se fossem “deixas”, ousando-se a ir com os alunos por caminhos que possam provocar mudanças no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (Fonseca, 2003). Isto propiciará ao aluno maior capacidade de agir sobre o mundo, acomodar-se a este e diferenciar-se qualitativamente (Luria, 2008).

Gonçalves e Bresan (1999) afirmam também que tais tarefas devem ser adequadas à situação peculiar de cada aluno e, para isso, é necessário conhecer o seu repertório para promover tarefas escolares e possibilitar novas aprendizagens. Não se trata de adaptar o modelo escolar ao hospital, mas de produzir modelos de ação pedagógicos que respondam às peculiaridades do espaço hospitalar, de cada hospital e da situação existencial da criança concreta, aquela diante de nós em todas as suas circunstâncias de vida (Taam, 2004).

No geral, a permanência desses alunos no serviço é bastante variável, assim como os motivos pelos quais se encontram hospitalizados: aqueles com anos de internação e outros que lá estão apenas um dia; frequentam a classe crianças e jovens internados para exames ou para uma intervenção cirúrgica relativamente simples, mas também pacientes oncológicos, anoréxicos e com outras graves enfermidades. Se a internação dura mais de três dias, a escola de origem é contatada para que se acompanhe o estágio em que se encontra o aluno. Quando da alta hospitalar, o aluno leva consigo um relatório das atividades realizadas na classe.

Nessa interlocução, as atividades escolares realizadas têm uma maior regularidade e se assemelhem muito aos moldes das escolas oficiais, muito embora, em alguns momentos, essas crianças ou os adolescentes, mesmo que no hospital, se sintam indispostos e não possam acompanhar as programações escolares (Paula, 2002 p. 13).

Nesse contexto, independentemente do tempo de permanência, idade, raça, etnia do educando, o atendimento escolar ajuda o educando a se desvincular das restrições do ambiente hospitalar, dando um significado importante para o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Outra contribuição importante refere-se ao fato de levar o enfermo a perceber-se de modo produtivo e com atividades semelhantes aos demais sujeitos da sua idade. Como a escola é um espaço no qual a criança, além de aprender habilidades escolares, desenvolve e estabelece elos sociais diversos, ficar à margem desse espaço de vivências pode ser penoso para a criança ou adolescente hospitalizados (Ceccim & Carvalho, 1999).

Sob essa ótica, Ceccim e Carvalho (1997) acreditam que, mesmo doente, a criança ou o adolescente podem brincar, aprender, criar e principalmente continuar interagindo socialmente, pois isso ajudará em sua recuperação e no estabelecimento de atitudes mais ativas diante da situação. Matos e Mugiati (2008, p. 65) afirmam que, nesse processo, a criança ou o adolescente hospitalizados devem receber sempre, e com o máximo empenho, esse atendimento a que fazem jus, nessa tão importante fase de sua vida, da qual depende a sua futura estrutura, como pessoa e cidadão.

Para tanto, o professor da classe hospitalar deve atuar com planos e programas abertos, móveis, mutantes, constantemente reorientados pela condição especial e individual de cada criança sob atendimento. Nesse processo, o educador aparece como um mediador do conhecimento diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. Ele precisa construir conhecimentos a partir do que faz (Gadotti, 2006). Nesse processo, o professor será um sujeito ativo da sua prática, pois a organizará e, a partir dela, produzirá os seus saberes. Saberes estes que não dizem respeito só à prática, mas a teorias, conhecimentos e saber-fazer específicos da profissão.

Zanotto (2009) defende que, nesse contexto, o professor, em termos comportamentais, é aquele que conhece as possibilidades do aluno, levando-as em consideração ao planejar as condições adequadas para uma aprendizagem eficiente e sem dificuldades. Além disso, deve transcender os aspectos médicos, pois, sem uma visão abrangente das relações da criança com as figuras significativas (família, escola, hospital), o êxito do tratamento pode ficar comprometido, e que quando não corretamente identificadas, podem acarretar imediatos e futuros prejuízos escolares até mesmo naquelas crianças que possuem bom desempenho intelectual (Vygotsky, 2003).

Dessa maneira, o autor aposta no abandono de uma pedagogia hospitalar-medicamentosa que vê a aprendizagem e o desenvolvimento sob uma perspectiva puramente biológica na busca de uma pedagogia criativamente positiva, por meio de uma educação social. Uma pedagogia que se dê conta de que o sujeito aprendiz é um ser integral e que sua racionalidade, sua intelectualidade, é apenas uma dentre as várias frentes das quais o ser humano lança mão. Prega-se, então, uma pedagogia mais construtiva, mais humana, voltada para uma educação social, buscando as capacidades dos sujeitos, compartilhando uma ideia em meio aos diversos programas no campo da saúde e da educação e à população crescente de pessoas envolvidas na atenção de crianças e adolescentes de que o risco para os processos de aprendizagem e desenvolvimento não está atrelado apenas as suas fragilidades físicas, sendo necessárias as apostas nas interações sociais, educacionais e vínculos afetivos precoces e constantes.

Ao retornar à escola nesse período, é comum que alguns desses educandos apresentem dificuldades de atenção, memória, raciocínio lógico-matemático, hiperatividade, distração, impulsividade, dificuldade para se concentrar, completar trabalhos, seguir pautas, distorção na percepção, déficit na organização e na sequência de tarefas, bem como mal de memória para assuntos acadêmicos. A esse respeito, é importante que se realize pesquisa sobre sua evolução neuropsicológica, pois isso afeta a motivação e o interesse à adaptação e à aprendizagem, além da integração social com seus pares (Appel, 2000).

O autor acrescenta, ainda, que, algumas vezes, quando essa criança chega à escola, ainda traz alguns efeitos colaterais do tratamento (e/ou da internação) que, em determinadas situações, é longo e invasivo. Isso faz com que ela represente uma nova população dentro da escola que, por suas características, não pertence ao tradicional grupo de alunos especiais, constituídos por crianças com algum tipo de deficiência visual, auditiva ou intelectual. São, geralmente, antigos alunos da escola que, agora, vitimados por uma doença, necessitam de cuidados especiais, transitórios e distintos de acordo com a fase de tratamento.

Sobre essa questão, Vygotsky (2005) compreende que a instalação de um possível defeito ou problema físico, qualquer que seja sua natureza, desafiará qualquer tipo de organismo, pois ela enfraquece o organismo, mina suas atividades e age como uma força negativa. Por outro lado, precisamente porque torna a atividade do organismo difícil, o defeito ou a inabilidade age como um incentivo para aumentar o desenvolvimento de outras funções no organismo, pois ela ativa, desperta o organismo para redobrar atividade, que compensará o defeito e superará a dificuldade.

Essa seria uma lei geral, igualmente aplicável à biologia, à psicologia e à pedagogia de um organismo, pois o caráter negativo de um defeito ou de uma inabilidade, quando não em alto grau de comprometimento, age como um estímulo para o aumento da aprendizagem e do desenvolvimento.

Vygotsky (2003) destaca que, apesar de o organismo possuir, em potencial, essa capacidade de superação, esta só se realizará a

partir da interação e da contribuição de fatores ambientais, pois o desenvolvimento se dá no entrelaçamento de fatores externos e internos. Assim, todo e qualquer defeito ou inabilidade poderá se converter no ponto de partida e na força propulsora do desenvolvimento psíquico, da aprendizagem e da personalidade de toda criança, pois, conforme esse autor, se origina de estímulos para a formação da compensação ou da superação.

Nos casos em que os tratamentos originam efeitos colaterais provenientes das fortes medicações, como a autoimagem afetada, os movimentos motores limitados fazem com que o aluno não se sinta apto a enfrentar a sociedade; com isso, os familiares devem respeitar seu momento e deixá-lo livre para que esse momento chegue de forma tranquila, sem pressões.

No tocante à lei geral da compensação, refere o autor, aplica-se da mesma forma ao desenvolvimento dito “normal” e ao “complicado”, sendo esse princípio de muita valia na compreensão sobre a importância da realização de intervenções realizadas com famílias e instituições ou serviços responsáveis por essa criança. Em vez de se centrar a atenção na noção de déficit ou lesão que impede ou limita o desenvolvimento, o autor sugere que a atenção seja focalizada no ambiente social e cultural, podendo mediar relações significativas entre a criança e o meio, de modo que ela tenha acesso ao conhecimento e à cultura.

A deficiência, o defeito ou o problema não constituiriam, em si, um impedimento para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. O que poderia constituir esse impedimento seriam as mediações estabelecidas, as formas de se lidar com o problema, negando possibilidades de trocas e relações significativas da criança (Vygotsky, 2005). A interação social estimulada nesse processo amplia o universo de cada um; estimula o conflito e a percepção de teses, antíteses e a busca da síntese, ainda que mais precária nesse período e mais acentuada na criança perante suas condições físicas e emocionais vividas no momento (Vygotsky, Luria, & Leontiev, 2001).

Desse modo, a reintegração ao espaço escolar do educando que ficou temporariamente impedido de frequentá-lo por motivo

de saúde deve levar em consideração alguns aspectos, como: o desenvolvimento da acessibilidade e da adaptabilidade; a manutenção do vínculo com a escola durante o período de afastamento por meio da participação em espaços específicos de convivência escolares previamente planejados (sempre que houver possibilidade de deslocamento); momentos de contato com a escola por meio de visita dos professores ou colegas do grupo escolar e dos serviços escolares de apoio pedagógico (sempre que houver a possibilidade de locomoção, mesmo que esporádica); garantia e promoção de espaços para acolhimento; escuta e interlocução com os familiares dos educandos durante o período de afastamento; preparação ou sensibilização dos professores, funcionários e demais alunos para o retomo do educando para a convivência escolar e retorno gradativo aos espaços de estudos sistematizados.

A criança passa a ser, nesse instante, concebida não mais como um ser doente, mas alguém com aptidão para o desenvolvimento sujeita a programas que maximizem suas potencialidades em um ato intencional de dirimir os danos causados pela hospitalização. Em contrapartida, diante da pós-hospitalização, o cuidado para que a criança não se sinta insegura e excluída no retorno à escola é fundamental para não acarretar um atraso no desenvolvimento da aprendizagem (Freitas & Ortiz, 2005).

Em geral, esses conflitos que a criança ou o adolescente passam, decorrentes da internação, são bem-administrados por alguns, mas não por outros. Por isso é que se torna fundamental que a equipe escolar auxilie o educando com os familiares nesse processo de inclusão à vida estudantil e social, preparando a turma, proporcionando atividades recuperatórias dos conteúdos que não foram desenvolvidos na classe hospitalar e garantindo a receptividade por parte de educadores, colegas e amigos.

Diante desse fato, a atuação de professores e demais profissionais da educação deve, nesse contexto, levar em conta a hospitalização infantil, com todo o impacto os sentimentos de angústia e temor vivenciados pelas crianças a serem acompanhadas. Tais fatores podem estar presentes em possíveis dificuldades de aprendizagem já que, para ocorrer sucesso nela, é necessário haver um

equilíbrio entre os fatores biológico, cognitivo, social e emocional (Lima & Natel, 2010), sendo nesse processo a intervenção do outro como algo bastante significativo para a aprendizagem e para o desenvolvimento (Vygotsky, Luria, & Leontiev, 2001).

E, transformando o ambiente hospitalar, em um espaço de aplicação de saberes oriundos de teorias vindas da academia, um espaço de produção e de mobilização desses saberes articulados aos demais saberes construídos e concebidos a partir dos pertencimentos culturais de cada sujeito (Fonseca & Ceccim, 1999). Em consequência, muda-se a percepção do educando que não se vê mais apenas como um doente, o que refletirá também nas atitudes do familiar para com a criança e em relação ao ambiente hospitalar, pois o estresse e as dificuldades passam a ser encarados diferentemente. Assim, o ser integral, como se escolheu chamar, não é doente, e sim, está doente.

Considerações Finais

Entendendo melhor o significado da escolaridade como elemento fundamental para o processo de recuperação e cura desde o momento do diagnóstico, o professor e a equipe de profissionais de saúde detêm condições ótimas de demonstrar que o atendimento pedagógico-educacional no ambiente hospitalar em muito colabora para que a criança não se sinta presa no hospital e possa, além de melhorar a sua compreensão sobre o ambiente hospitalar em que está inserido, de forma a estabelecer, manter ou estreitar os seus laços com o mundo lá fora (Fonseca, 2003).

Para realizar esse papel, necessita de preparo, de estar ciente de seus processos e limites, de seus desejos, de seus estados de ânimo, de suas carências e de suas possibilidades. Precisa, igualmente, buscar garantir a sua saúde e o seu bem-estar. Sobretudo, educador precisa ser amoroso, em primeiro lugar, consigo, o que significa se reconhecer, se acolher, se nutrir, se sustentar e se confrontar. Só mesmo ao proceder a esse autoexame, ou por outra, essa percepção sobre si mesmo e a sua condição como sujeito singular, é que terá condições de construir esse exercício na relação

comprometida com o educando. Torna-se urgente, portanto, reestruturar e incentivar uma política de formação de professores que (re)formule e invista em programas docentes, que possam interferir significativamente nas práticas e nas interações desencadeadas no cotidiano escolar, nas experiências vivenciadas nas classes hospitalares.

Nesse processo será a escola de origem que irá receber a criança após a alta e que poderá contribuir significativamente para suavizar sua transição de casa para o hospital e vice-versa. Esse processo pode ser facilitado pelas autoridades educacionais locais em colaboração com os serviços de saúde mental e de assistência social do hospital, conforme previsto nas estratégias e orientações para essa modalidade educacional. Os aspectos como a rotatividade dos alunos, a rotina diária, o fluxo e a dinâmica das internações fazem com que os professores pensem em estratégias adequadas às exigências e necessidades, contemplando a criança hospitalizada (Arosa & Schilke, 2008). Assim, a educação que se processa por meio desta não pode ser identificada como um simples depósito de conhecimentos, mas sim um suporte psicopedagógico, pois ameniza para a criança a condição de doente e a mantém integrada em suas atividades da escola e da família, sendo apoiada pedagogicamente por profissionais capacitados para ampará-la no decorrer da internação.

Inúmeros estudos apontam o reconhecimento da importância do trabalho em parceria e que uma equipe multidisciplinar, ou mais ainda, funcionando de forma inter ou transdisciplinar e bem-preparada, poderá ser um elemento indispensável para a educação bem-sucedida de indivíduos que dela necessitem. E, como destaca Rogers (1997), apenas se conseguem reunir as competências construídas ao longo do processo histórico da humanidade à medida que se consiga perceber e respeitar a especificidade que delimita cada área de atuação profissional.

Somos sujeitos sociais e, como tal, não podemos e nem conseguimos viver no isolamento. Assim, viver de modo saudável pressupõe poder gozar do direito de conviver. E conviver de modo saudável. No desejo da manutenção da saúde, e na reciprocidade

desses atravessamentos culturais que empreendemos, construímos nosso repertório de informações, conhecimentos, saberes, que vamos agregando, utilizando e, por que não dizer, passando adiante, enquanto ampliamos o nosso círculo de pares com os quais convivemos.

Este trabalho traz, também, a possibilidade de agregar e articular uma equipe multidisciplinar que entende o gênero humano como um ser multifacetado e, por isso mesmo, vai lançar mão dos conhecimentos em potencial aportados pelos diversos profissionais das várias áreas do conhecimento, no sentido de, ao construir espaços de interlocução, novos saberes possam ser colocados à disposição para mudar o foco da experiência negativa das impossibilidades e impedimentos causados quando se está doente, para a experiência positiva das possibilidades que pode construir, ainda que se esteja doente.

Referências

- Angelo, T. S., & Vieira, M. R. R. (2010, abril//junho). Brinquedoteca hospitalar: Da teoria à prática. *Arquivo Ciências da Saúde*, 17(2), 84-90.
- Appel, S. (2000). *Siempre es tiempo de aprender*. Declarado do Interés Educativo. Mansilla, Argentina; Buenos Aires, Capital Federal: Ministerio del Interior Subsecretaria de Relaciones con la Comunidad; Ministerio de Cultura y Educacion de la Nación.
- Arosa, A.C., & Schilke, A. L. (2008). *Quando a escola é no hospital*. Niterói, RJ: Intertexto.
- Brasil. (1969). *Decreto-Lei n. 1.044*, de 21 de outubro de 1969. Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica. Brasília, DF: Imprensa Oficial.
- Brasil. (1982). Lei 6.988, de 13 de abril de 1982. Brasília, DF: Imprensa Oficial. Dispõe sobre a organização política e administrativa dos Municípios dos Territórios Federais.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial.

- Brasil. (1990). *Lei n. 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Imprensa Oficial.
- Brasil. (1994). Ministério da Educação e Cultura. *Política nacional de educação especial (Livro 1)*. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil. (1995). Ministério da Educação e Cultura. *Resolução n. 41*, de 13 de outubro de 1995. Direitos da criança e do adolescente hospitalizados. Brasília, DF: Imprensa Oficial.
- Brasil. (1996, 23 de dezembro). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Executivo, Brasília, DF, p. 27833. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.
- Brasil. (2001, 14 de setembro). Ministério da Educação e Cultura. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, n. 177, seção I-E, p. 39-40.
- Brasil. (2002). Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: Estratégias e orientações*. Brasília, DF: MEC/SEESP.
- Brasil. (2006). Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 1*, de 15 de maio de 2006. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia. Brasília, DF: CNE/CP.
- Camaru, T., & Goldani, M. (2004, abril). Os direitos da criança hospitalizada no Hospital de Clínicas de Porto Alegre. *Revista do Hospital de Clínicas de Porto Alegre*, 24, 5-13.
- Ceccim, R. B., & Carvalho, P. R. (1997). *Criança hospitalizada: Atenção integral como escuta a vida*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Ceccim, R. B., & Carvalho, P. R. (1999, janeiro/junho). A situação brasileira do atendimento pedagógico-educacional hospitalar. *Educação e Pesquisa*, 25(1), 117-129.
- Costa, A. L., Júnior. (2005). Psicologia da saúde e desenvolvimento humano: o estudo do enfrentamento em crianças com câncer

- e expostas a procedimentos médicos invasivos. In M. A. C. Dessen, & Costa, A. L., Júnior (Orgs.), *Ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 171-189). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fonseca, E. S. (2003). Educador em plantão: aulas em hospitais asseguram continuidade dos estudos e desempenham papel fundamental na recuperação de alunos internados (entrevista). *Revista Educação*, 6(7), 18-22.
- Fonseca, E. S., & Ceccim, R. (1999). Atendimento pedagógico-educacional hospitalar: Promoção do desenvolvimento psíquico e cognitivo da criança hospitalizada. *Temas sobre Desenvolvimento*, 7(42), 24-36.
- Freitas, S. N., & Ortiz, L. C. M. (2005). *Classe hospitalar: Caminhos pedagógicos entre saúde e educação*. Santa Maria, RS: Editora UFSM.
- Funghetto, S. S., Freitas, S. N., & Oliveira, V. F. (1999). Classe hospitalar: uma vivência através do lúdico. *Pátio*, 3(10), 381-389.
- Gadotti, M. (2006). *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Gauthier, J. (2012). *O oco do vento: Metodologia da pesquisa socio-poética e estudos transculturais*. Curitiba, PR: CRV.
- Gonçalves, A. G., & Bresan, T. R. T. (1999). Atuação do pedagogo em ambiente hospitalar: relato de uma experiência [Resumo]. *Anais do II Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*, Londrina, UEL, 157.
- Holanda, E. R., & Collet, N. (2011). As dificuldades da escolarização da criança com doença crônica no contexto hospitalar. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 45(2), 381-389. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62342011000200012&script=sci_abstract&tlng=pt.
- Lima, M. C. C., & Natel, M. C. (2010). A psicopedagogia e o atendimento pedagógico hospitalar. *Revista Psicopedagogia*, 27(82), 127-139.
- Luria, A. R. (2008). *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Ícone.
- Marchesan, E. C., Bock, A. M. B., Petrilli, A. S., Covic, A. N., & Kanemoto, E. (2009). A não escola: Os sentidos atribuídos à escola

- e ao professor hospitalares por pacientes oncológicos. *Revista Ciência e Profissão*, 29(3), 476-493.
- Matos, E. L., & Mugiatti, M. T. F. (2008). *Pedagogia hospitalar: A humanização integrando a educação e a saúde* (3a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Moran, J. M. (2014). *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá* (5a ed.). Campinas, SP: Papirus.
- Organização Mundial da Saúde. (2007). *Beber e dirigir: Manual de segurança viária para profissionais de trânsito e de saúde*. Genebra: OMS.
- Ortiz, L. C. M., Freitas, S. N. (2005). Classe hospitalar – caminhos pedagógicos entre saúde e educação (1a ed.). Santa Maria, RS: Ed. UFSM.
- Paula, E. M. A. T. (2002, maio). Crianças e professores em hospitais: Aprendizes especiais na diversidade dos contextos hospitalares. *Anais eletrônicos do XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – EDIPE*, Goiânia.
- Rogers, C. R. (1997). *Tornar-se pessoa* (5a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Sant'Anna, D. B. (2001). *Corpos de passagem: Ensaio sobre a subjetividade contemporânea*. São Paulo: Estação Liberdade. 127p.
- Taam, R. (2004). *Pelas trilhas da emoção: A educação no espaço da saúde*. Maringá, PR: Eduem.
- Vasconcelos, S. M. F. (2006). Intervenção escolar em hospitais para crianças internadas: a formação alternativa re-socializadora. *Anais do I Congresso Internacional de Pedagogia Social*, São Paulo. Disponível em http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100048&lng=en&nrm=iso.
- Vygotsky, L. S. (2003). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2005). *Pensamento e linguagem* (J. L. Camargo, Trad.; 3a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. (2001). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone; EDUSP.

- Zanotto, M. L. B. (2000). *Formação de professores: A contribuição da análise do comportamento*. São Paulo: Educ/Fapesp.
- Zombini, E. V., Bogus, C. M., Pereira, I. M. T. B., & Pelicioni, M. C. F. (2012). Classe hospitalar: A articulação da saúde e educação como expressão da política de humanização do SUS. *Trabalho, Educação e Saúde*, 10(1), 71-86.

Diferentes Olhares Sobre as Garatujas: Arte, Cognição e Emoção

Arisa Ueno

Paula Beatriz de Oliveira Neves

Evelyn de Oliveira

Sonia Grubits

Os desenhos infantis, especialmente as produções de crianças pequenas, historicamente foram considerados como traços sem sentido, visto como um período de transição da criança e que visava o desenvolvimento motor. Embora o desenho da criança seja tema de interesse em vários campos de conhecimento, as garatujas, ou rabiscos, produzidos por crianças com faixa etária entre 2 e 3 anos aproximadamente, não despertam o mesmo interesse dos pesquisadores como as produções de crianças mais velhas que já apresentam indícios mínimos de esquema em sua produções.

Existem muitas discussões com relação ao desenho em sua fase inicial (fase das garatujas). Alguns defendem que quando uma criança segura o lápis e rabisca, ela se expressa através das linhas, já outros afirmam que nesse período a criança não se expressa e se comporta dessa forma devido ao prazer de se movimentar (Longobardi, Quaglia, & Iotti, 2015).

Crotti e Magni (2011) designam dois aspectos fundamentais no processo de desenvolvimento das garatujas, o primeiro é denominado de gesto, se caracterizando por manifestação objetivada, ou representada pela espontaneidade ou causalidade. O segundo aspecto é o traçado onde representa a destreza e domínio que a criança obtém. “De fato, nossas crianças com suas garatujas estão celebrando o nascimento da escritura. É um ato primitivo, mas carregado de sentido. É o início da aventura, o momento da construção da linguagem escrita que nos levará à comunicação” (Crotti & Magni, 2011, p. 17).

A garatuja possibilita a exploração de interpretações instintivas que denomina questões comportamentais. Garatujar se caracteriza por uma comunicação não verbal onde possibilita a transmissão do universo interno contribuindo para o estabelecimento de relações externas profundas (Crotti & Magni, 2011).

Por meio de revisão de literatura, buscou-se com o presente trabalho refletir sobre a concepção das garatujas em diferentes perspectivas do conhecimento. Com isso, será apresentado inicialmente as considerações da visão artística sobre as garatujas; seguidas das considerações da perspectiva cognitiva; e por fim será apresentado o olhar da Psicologia sobre a fase inicial dos rabiscos.

A Visão Artística das Garatujas

O conceito de arte tem um vasto campo de significados e tem divergência de significações para adultos e crianças. O termo "arte" para adultos já é bem estabelecido e geralmente se relaciona à questões de estética e beleza externa, enquanto para a criança à "arte" é um meio de expressão, de comunicação do pensamento, e durante o desenvolvimento ocorre modificações em sua expressão (Lowenfeld & Brittain, 1977). A arte pode contribuir de forma muito significativa para o desenvolvimento da criança, pois a aprendizagem, atitudes, sentido sobre si e a conquista de conhecimento se iniciam na interação da criança com o meio externo (Lowenfeld & Brittain, 1977). A arte por si só é uma atividade de resolução de problemas, ela exprime as relações do homem com seu meio, podendo então ser considerada um reflexo do desenvolvimento físico e emocional (Lowenfeld & Brittain, 1977).

O movimento corporal é um dos primeiros meios que a criança utiliza para se expressar e se comunicar. Ao chegar aos dois anos de idade as crianças começam a traçar linhas no papel, a princípio parecem ser incontrolados, mas logo percebe que pode realizar movimentos de acordo com sua vontade, assim sentirá que pode determinar o que irá criar e devido ao alto nível de satisfação repetirá incansavelmente essa ação (Lowenfeld, 1977). No início da vida

a criança apreende o mundo por meio do corpo. Por volta dos dois anos a criança inicia suas atividades gráficas “Nesse período está aberta a experiências, não tem medo de se arriscar, pois o seu corpo é ação e pensamento: ela pode tocar, cheirar, pensar e experimentar com o corpo” (Coletto, 2010, p. 140).

Quanto menor à criança, menores são seus meios de comunicação e de expressão, um bebê só consegue chorar e se movimentar para se expressar, aos dois anos a criança já consegue expressar-se um pouco melhor, entretanto sua fala ainda é pouco desenvolvida e não possui a capacidade de racionalizar (Lowenfeld, 1977). Apesar da capacidade vocal a garatuja é de extrema importância para o desenvolvimento, visto que que é o início da expressão não apenas para o desenho e a pintura, mas também para a palavra escrita (Lowenfeld & Brittain, 1977). Para uma criança traçar riscos no papel significa “alegria, felicidade, desafo e contribui principalmente, para o domínio de função importantíssima: a coordenação dos movimentos” (Lowenfeld, 1977, p. 95). Sentimentos são representados em traços deixados pela criança e suas vivências são exteriorizadas em desenhos que se denominam de acordo com a concepção simbólica experienciada no momento (Greig, 2004).

Ao iniciar a produção das garatujas, em torno de 2 anos de idade, a criança está manifestando a percepção acerca do ambiente através da grafia, contudo, as garatujas não se reduzem apenas ao grafismo, pois, elas podem ser acompanhadas por sons na tentativa de ampliar a captação do ambiente ao seu redor (Coletto, 2010).

De acordo com Coletto (2010) ao exprimir-se pela grafia a criança de modo livre desenvolve diversos rabiscos com traços na horizontal, vertical e inclinados e aos poucos começa a perceber a possibilidade de criar círculos de diversos tamanhos utilizando-se das linhas curvas, nesse processo é imprescindível que a criança receba estímulos para garatujar, pois os traços constituídos contribuem para a construção da expressão gráfica e a introdução para o desenvolvimento da escrita. É importante a transmissão de sugestões e alternativas que estimulem para que o objetivo principal seja a criança sentir que sua garatuja é resultado de suas escolhas e de seu próprio mérito (Lowenfeld & Brittain, 1977), uma vez que:

“Promover a liberdade de expressão gráfica desde os primeiros contatos com materiais artísticos e pictóricos é possibilitar a exposição da criação, do pensamento e dos sentimentos” (Federizzi & Cunha, 2015, p. 89).

A valorização dos traços da criança é imprescindível para o desenvolvimento e perpassa a independência e liberdade para criar, o incentivo com a criança durante o ato de garatujar deve ser fidedigno e não utilizar de atos pejorativos. Mesmo parecendo vários rabiscos sem nenhum significado para os adultos, as garatuja e suas representações estão carregadas de muita imaginação, de afetividade. Este prazer em fazer algo é quase sempre incompreendido pelos adultos (Rabello, 2014).

De acordo com Lowenfeld (1997), as garatuja são caracterizadas de acordo com a singularidade de cada criança e ao longo do desenvolvimento vão se tipificando, algumas possuem características tenazes produzidas por movimentos amplos, outras são desenvolvidas por traços delicados. É imprescindível o estímulo de movimentos livres e largos no desenvolvimento das garatuja, mas é necessário salientar que não são todas as crianças que se agradam com essas transições. A criança pode optar por distintos modos de produzir a garatuja, há crianças que sentem maior segurança em garatujar em papéis de tamanho pequeno, assim como outras optam por folhas maiores, nesse âmbito é necessário dar auxílio para flexibilidade fortalecendo o sentimento de segurança (Lowenfeld & Brittain, 1977).

Com o desenvolvimento a criança começa a perceber os desenhos que são realizados e o olho passa a seguir a mão há um notório prazer em realizar gestos acelerados e a imposição de repetição, quando o controle visual é adquirido o movimento caracterizado por rolinhos amplia-se denominando argolas que adentra em um plano superior em relação a outro movimento formando o rabisco circular (Greig, 2004).

Lowenfeld e Brittain (1977) afirmam que as garatuja podem ser classificadas em três categorias principais: as garatuja desordenadas, as garatuja controladas e as garatuja com atribuições de nomes. As garatuja desordenadas são os primeiros traços, estes

ocorrem por acaso, e a criança parece não saber que pode fazer deles o que quiser. Variam de comprimento e direção, de acordo com a movimentação do braço, aqui os dedos e o pulso não são utilizados para controlar o lápis ou pincel. Nesta categoria as garatujas não são tentativas de retratar o mundo externo e visual, mas sim no desenvolvimento físico e psicológico da criança.

As garatujas controladas, por sua vez, ocorrem quando a criança percebe que existe uma ligação entre seus movimentos e seus traços, devido ao desenvolvimento do controle visual. Nesta fase, as crianças vivenciam os traços com grande entusiasmo, além de estimular a criação de novos movimentos a fim de realizar novos traçados ou repeti-los, devido ao fato de um maior controle motor. Agora, os desenhos tomarão o dobro do tempo com as crianças dedicadas, e elas irão experimentar cores variadas em seus projetos. As garatujas se tornarão cada vez mais elaboradas e poderá haver uma pequena relação entre o desenho e o meio. O prazer agora não está apenas no ato de desenhar, mas na percepção do movimento e no seu domínio (Lowenfeld & Brittain, 1977).

Por fim, as crianças atribuirão nomes as suas garatujas, embora não seja ainda possível identificar cada personagem ou objeto, esta fase é de grande importância pois mostra a transformação do pensamento e o processo imaginativo. A criança utilizará de muito mais tempo para realizar essas garatuja, os traços apresentarão formas variadas e muitas vezes serão acompanhados por comentários verbais (Lowenfeld & Brittain, 1977).

A partir dos três anos a criança entra no desenvolvimento de traços, círculos e o início de figuras compostas, o círculo é uma figura imprescindível para a exatidão dos traçados, gradativamente vai surgindo a figura fechada e retrata falhas decorrentes das tentativas da criança em obter êxito no fechamento do círculo (Greig, 2004).

De acordo com Rabelo (2014), através das garatujas a criança transfere imagens mentais para a folha desenvolvendo sua obra, essa etapa se caracteriza por uma relação dialética entre a imaginação e desenho. Essa imaginação se converte em formas gráficas que a criança transmite uma série de sentimentos e desejos.

As características individuais e as particularidades nas oportunidades de acesso a materiais gráficos fazem com que as garatujas sejam produzidas de forma particular por cada criança. A perspectiva artística do desenho enfatiza os aspectos motivacionais na produção das garatujas para que estas sejam, além de uma forma de expressão, um meio facilitador no desenvolvimento das crianças

As Garatujas e a Perspectiva Cognitiva

Luria, um dos grandes pensadores do desenvolvimento infantil, afirma que o desenho compõe a pré-história da escrita. Por meio dos rabiscos inicialmente e depois pelo desenho, a criança desenvolve os pré-requisitos necessários para o desenvolvimento da linguagem grafada. À medida que a criança se desenvolve ela demonstra por meio de fatores como cor, tamanho, forma e quantidade os estágios que são percorridos até o surgimento de uma relação funcional entre as linhas e rabiscos produzidos pela criança na tentativa de expressar algum significado e a aquisição da linguagem escrita. Quando a criança faz suas primeiras anotações escolares, ela já desenvolveu um repertório de habilidades que a capacitará a escrever em um curto período (Luria, 1988).

Com o objetivo de investigar os processos que antecedem a escrita, o autor desenvolveu uma série de experimentos que consistiam em solicitar que crianças que não sabiam escrever "tomassem nota" ou "escrevessem" uma série de palavras e/ou sentenças que deveriam ser evocadas posteriormente tendo o material registrado como apoio (Luria, 1988). Com base nesses estudos, o autor identificou as fases pelas quais a criança percorre com sua produção gráfica até desenvolver a linguagem escrita.

Na primeira fase (dos rabiscos) chamada de pré-instrumental, há um total desconhecimento do processo da escrita. Não há ainda um significado funcional, por isso é comum a ocorrência de traços semelhantes que não apresentam qualquer significado funcional. O que aproxima a atividade gráfica desta fase à escrita é a tendência da criança em imitar a atividade do adulto (Luria, 1988). Não há

nenhuma intenção em representar algo. A produção é o fim em si mesma, e não uma tentativa frustrada de representação.

Após ser solicitada que anotasse a sentença "o rato tem o rabo comprido", uma criança de 5 anos "escreveu" uma série de rabiscos (Figura 1). Ao ser questionada sobre o que era sua produção, a criança respondeu "*É assim que você escreve*". Assim:

A criança só está interessada em "escrever como adultos"; para ela o ato de escrever não é um meio para recordar, para representar algum significado, mas um ato suficiente em si mesmo, um brinquedo. Tal ato não é de forma alguma, sempre visto como um recurso para ajudar a criança a lembrar-se mais tarde da sentença. A conexão entre os rabiscos da criança e a ideia que pretendem representar é puramente externa. (Luria, 1988, p. 149)

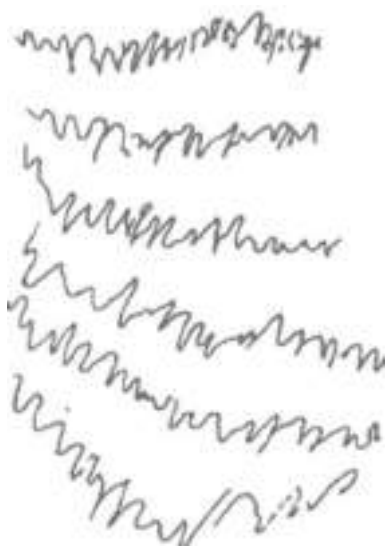


Figura 1. Criança de 5 anos.
Fonte: Luria (1988).

O desenvolvimento da escrita na criança e na história da civilização ocorre por meio da transformação do rabisco não diferenciado para um signo diferenciado. Neste longo caminho linhas e rabiscos dão lugar a figuras e imagens, e estas por sua vez enunciam a chegada dos signos (linguagem escrita) (Luria, 1988).

De forma semelhante a Luria, para Vigotski (1984/2007) a evolução do grafismo levará a criança das garatujas à linguagem escrita, pois considera que o gesto é portador do signo visual inicial que dará origem a escrita da criança, "assim como uma semente contém um futuro carvalho" (p. 128). Os gestos podem ser considerados como a escrita no ar, enquanto os signos escritos podem ser, gestos simples que foram fixados.

Vigotski (2009) considera a fase do rabisco (garatuja) (Figura 2) como uma "representação de elementos disformes" (p. 106), que é anterior ao desenvolvimento da escrita (Vigotski, 1984/2007). O autor diz que as crianças usam a dramatização, demonstrando por gestos o que elas deveriam mostrar nos desenhos; os traços constituem somente um suplemento a essa representação gestual, por exemplo:

Uma criança que tem de desenhar o ato de correr começa por demonstrar o movimento com os dedos, encarando os traços resultantes no papel como uma representação do correr. Quando ela tem de desenhar o ato de pular, sua mão começa por fazer os movimentos indicativos do pular; o que acaba aparecendo no papel, no entanto, é a mesma coisa: traços e pontos. Em geral, tendemos a ver os primeiros rabiscos e desenhos das crianças mais como gestos do que como desenhos no verdadeiro sentido da palavra (Vigotski, 2007, pp. 128-129).

Piaget foi outro importante estudioso do desenvolvimento infantil, que também interessou-se pelos desenhos das crianças. O autor descreveu as fases do desenvolvimento da criança subdividindo-o em estágios, e também o fez em relação a evolução do grafismo. Na teoria interacionista a aquisição de conhecimentos ocorre por meio da interação da criança com o objeto (Pillar, 2012). Isso não significa que a criança nasça destinada a desenhar naturalmente ou que o meio poderá determinar tal habilidade na criança, mas que o processo consiste na articulação contínua entre o sujeito e o objeto, ou seja, a criança aprende a desenhar, desenhando.

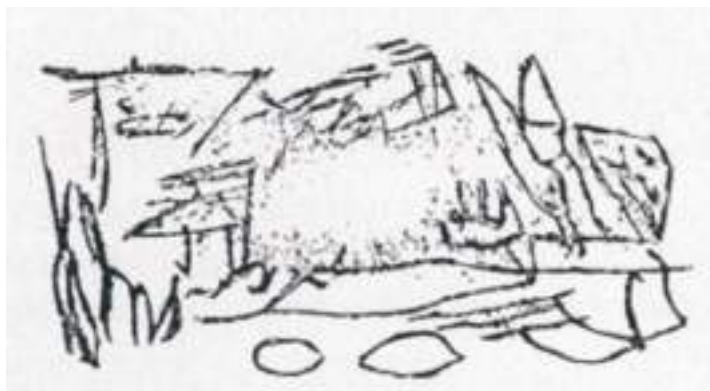


Figura 2. Garatuja.
Fonte: Vigotski (2007).

Por volta de 1 ano e meio e 2 anos quando a criança está a caminho da aquisição do jogo simbólico surge a função semiótica que é:

. . . fundamental para a evolução das condutas ulteriores, que consiste em poder representar alguma coisa (um ‘significado’ qualquer: objeto, acontecimento, esquema conceptual, etc.) por meio de um ‘significante’ diferenciado e que só serve para essa representação: linguagem, imagem mental, gesto simbólico, etc. (Piaget & Inhelder, 1985, p. 46)

A função semiótica é “a capacidade de evocar mediante um signo ou uma imagem simbólica o objeto ausente ou a ação ainda não consumada” (Piaget, 1982, p. 231). É esta função que possibilita que a criança possa representar algo ou alguém que não esteja em sua presença, e para isso a criança pode utilizar-se de recursos como a linguagem e o desenho.

A primeira fase do desenho para Piaget é a fase das Garatujas (que divide-se em Garatujas desordenadas e ordenadas e está relacionada ao período sensório-motor (0 a 2 anos) e início do período pré-operatório (2 a 7 anos) (Piaget, 1976) e “a primeira forma do desenho não parece imitativa e participa ainda de um jogo puro, porém de exercício: são as garatujas a que se entrega a criança de 2 anos a 2 anos e meio, quando lhe fornecem um lápis” (Piaget & Inhelder, 1985, p. 56).

Nas garatujas desordenadas (Figura 3) o desenho é realizado por prazer e não há ainda indícios de esquema corporal. O lápis é lançado de forma aleatória na superfície sem nenhum princípio de ordem. A criança rabisca inúmeras vezes no mesmo ponto da folha sem preocupação com o desenho em si. Não se atem a detalhes, tamanho, formas ou cores.

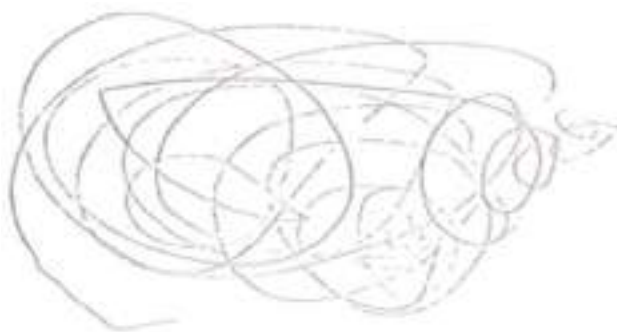


Figura 3. Garatuja desordenada.

Fonte: Méredieu (2006).

Nas garatujas ordenadas (Figura 4) a criança realiza suas produções com movimento mais amplos produzindo formas mais circulares. Nesta fase a criança já é capaz de conter os movimentos de certa e desenhar dentro dos limites do espaço proposto, mesmo que esse espaço seja amplamente utilizado. A criança se preocupa com a forma do desenho, enquanto cores, posição e tamanho ainda são negligenciados.



Figura 4. Garatuja ordenada.

Fonte: Méredieu (2006, p. 27).

Não há indícios de esquema corporal nas garatujas ordenadas, embora a formação da figura humana se dê de forma imaginária pois a criança:

... desenha o que pensa ou acha sobre determinado objeto, não havendo uma relação fixa entre este e sua representação, por isso antes mesmo de terminar seu desenho, o seu traçado pode se transformar em diversas coisas, como por exemplo, um risco pode ser uma árvore ou antes de terminar pode ser um cachorro correndo. (Bombonato & Farago, 2016, p. 191)

Considerada como fase preparatória para a aquisição da escrita e como ato motor sem intencionalidade, as garatujas são consideradas apenas como um momento de transição de algo instintivo e abstrato para algo objetivo, sistemático e organizado: o desenho com esquemas e a escrita.

A Psicologia e seu Olhar Sobre as Garatujas

O desenho é largamente estudado na área da psicologia e possui forte expressão no campo da avaliação psicológica com testes projetivos e de inteligência baseados no grafismo. No setting o desenho pode ser utilizado para estabelecimento de vínculo, investigação diagnóstica e intervenção psicoterapêutica e no âmbito da pesquisa o desenho como instrumento de coleta de dados mostra-se como recurso versátil e eficiente.

Embora o desenho da criança tenha papel fundamental das práticas em Psicologia, a fase das garatujas é pouco investigada pelos psicólogos, ficando frequentemente fora dos questionamentos dos estudiosos e consequentemente fora das temáticas de pesquisas. Autores como Winnicott (visão psicanalítica) e Oaklander (visão da Gestalt-terapia) apresentam intervenções baseadas nos rabiscos, contudo esses rabiscos são utilizados como meios para um fim, ou seja, são utilizados para investigação diagnóstica e intervenções terapêuticas, e não como algo que tem um fim em si mesmo e que potencialmente expressa estado emocionais como os desenhos da fase pré-esquemática em diante.

Winnicott (1984) utilizou em sua prática psicanalítica o que denominou de “Jogo dos rabiscos”. O autor utilizava-se desta técnica em suas consultas terapêuticas como forma de comunicação com a criança, ou ainda como “simplesmente um meio de se conseguir entrar em contato com a criança” (Winnicott, 1984, p. 11), e afirmava ainda que nessas entrevistas, o trabalho com o grafismo apresentava-se como uma introdução á um trabalho psicanalítico clássico. Contudo, antes de uma psicoterapia longa e intensa, esta intervenção pode produzir na criança a esperança em poder ser ajudada ou pelo menos de ser compreendida.

O jogo dos rabiscos consistia na produção traços alternados entre analista e a criança como segue na descrição do diálogo ente Winnicott e o paciente liro de 9 anos e 9 meses: *“Eu disse: ‘Fecharei os olhos e farei um risco a esmo no papel; você o transformará em alguma coisa e depois será sua vez e você fará o mesmo e eu transformarei seu traço em alguma coisa’”* (Winnicott, 1984, p. 20). Com base no que a criança identificava nos traços aleatórios produzidos por ambos, o terapeuta intervinha de forma a investigar o sofrimento da criança.

O jogo do rabisco não poderia ser chamado de técnica, uma vez que durante sua aplicação ocorre uma maior fluidez de intercâmbio entre terapeuta e o paciente do que num trabalho psicanalítico (Winnicott, 1984). Diante disso, se pode pensar que seja exatamente este maior intercâmbio que favoreça o estabelecimento de vínculo de confiança capaz de gerar na criança, expectativas positivas em relação ao processo psicoterapêutico.

Winnicott observava em sua prática as particularidades de cada ser humano e em relação ao jogo do rabisco e sua utilização alertava:

. . . essa técnica é extremamente flexível: não seria possível a alguém saber o que fazer baseando-se no estudo de apenas um caso. Vinte casos podem dar uma boa ideia, mas o fato é que não há casos semelhantes. Uma dificuldade adicional à contribuição para o entendimento deste trabalho é que não há possibilidade de se ensinar através da explanação sobre os casos. É necessário

exigir dos estudantes uma leitura cuidadosa e detalhada e estudo e aproveitamento dos casos em sua totalidade. (Winnicott, 1984, pp. 10-11)

Diferente do pensamento mecanicista, linear e causal da abordagem psicanalítica, Winnicott apresenta algo semelhante ao pensamento humanista, que confere a cada pessoa características únicas e sugere que diante de uma mesma técnica as crianças vivenciarão experiências distintas.

Violet Oaklander, principal referência do trabalho clínico com crianças em Gestalt-terapia, apresenta a utilização dos rabiscos como instrumento terapêutico e diagnóstico fundamentado em bases humanista, fenomenológica e existencial.

Assim como Winnicott, Oaklander não se utiliza da leitura dos rabiscos como fim em si mesmo, mas como um instrumento que possibilita o acesso ao mundo interno. Os dois autores apresentam trabalhos com crianças em faixas etárias que se encontram com produções na fase pré-esquemática do desenho.

O trabalho de Violet Oaklander com os rabiscos consiste nos seguintes passos: Solicita-se que a criança utilize o corpo todo para fazer um desenho no ar com movimentos largos; pede-se que a criança realize o desenho na folha de papel com os olhos abertos ou fechados; na sequência a criança deverá observar os rabiscos de várias perspectivas em busca de formas que constituam uma figura; e então completa-se a figura apagando os demais traços (Oaklander, 1980). As figuras encontradas nos rabiscos são as mais variadas em formas e tamanhos. Na continuidade da intervenção existem algumas possibilidades como pedir que a criança seja a figura encontrada ou que conte uma história sobre ela.

Melinda, 9 anos, na atividade com rabisco, desenhou uma grande cabeça de menina (Figura 5). Quando solicitou-se que contasse uma história sobre a figura encontrada, a criança relatou o seguinte:

Eu sou uma menina de cabelo despenteado e acabei de acordar. Meu nome é Melinda. Pareço um cachorro peludo. Eu não pareço bonita. Eu poderia parecer se o meu cabelo estivesse penteado.

O meu cabelo tem diversas cores. Eu fui à piscina e o meu cabelo é comprido e eu não coloquei touca, então ele fica de várias cores. Isso aconteceu com uma amiga – o cabelo dela ficou verde. Eu gostaria de ter cabelo comprido e vou ter. Eu gosto de cabelo comprido. (Oaklander, 1980, p. 52)



Figura 5. Rabisco de Melinda.

Fonte: Oaklander (1980).

Melinda revelou com a estória dados sobre sua autoimagem, o que sente e pensa sobre sua aparência, e como percebia a si mesma. Nesse caso o desvelar da intervenção se deu espontaneamente, mas na maioria das vezes outras intervenções com base no método fenomenológico são necessárias.

De forma diferente da visão psicanalítica e gestáltica dos rabiscos, a perspectiva dinâmica e estética concebe as garatujas de forma particular e inovadora, apresentando a possibilidade de interpretação das garatujas das crianças.



Figura 6. Anna (2 anos e 9 meses) desenhando o colega Enzo, com quem não tinha afinidade.

Fonte: Longobardi, Negro, Pagani e Quaglia (2001).

Em pesquisas com crianças em idade aproximada de 2 anos observou-se que a depender do estado emocional da criança em relação a algo ou alguém, seus traços na produção gráfica apresentavam características distintas. Os traços que foram produzidos em relação a sentimentos de desconforto, apresentavam-se por meio de linhas quebradas, marcadas e angulares (Figura 6) (Longobardi, Pasta, & Quaglia, 2012; Longobardi, Quaglia, & Iotti, 2015; Quaglia, Longobardi, Iotti, & Prino, 2015; Quaglia & Saglione, 1976) como vemos na produção de Anna ao desenhar o colega Enzo com quem não tinha afinidade. Já os traços que foram produzidos motivados por sentimentos de conforto e gratificação apresentavam contornos suaves e arredondados (Longobardi, Pasta, & Quaglia, 2012; Longobardi, Quaglia, & Iotti, 2015; Quaglia et al., 2015; Quaglia & Saglione, 1976) como observa-se em outro rabisco de Anna (Figura 7) que desenhou a si mesma (Figura 7, traço A) e a si mesma brincando com adesivos (Figura 7, traço b).

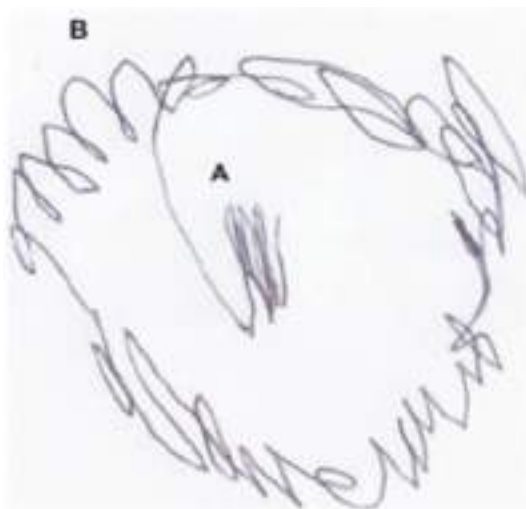


Figura 7. Anna (2 anos e 9 meses) brincando com miniaturas.
Fonte: Longobardi et al. (2001).

O fato das crianças que se encontram na fase das garatujas não possuírem ainda a linguagem verbal totalmente desenvolvida, dificulta aos estudiosos a compreensão da expressão de seus aspectos cognitivos e emocionais. A possibilidade de se interpretar o significado das garatujas das crianças apresentada pela perspectiva dinâmica e estética, inaugura uma nova e importante reflexão sobre as formas de acesso ao mundo interno de crianças pequenas.

Considerações

Embora mencionadas por alguns estudiosos, as garatujas são produções que despertam pouco interesse dos estudiosos, talvez, por não poderem ser associadas diretamente com objetos do mundo ao redor. Diferentes campos do saber apresentam distintas concepções sobre o desenho, contudo, apresentam considerações semelhantes quanto à relevância do grafismo no desenvolvimento da criança e como forma de investigação do mesmo.

Embora não enfatize as garatujas, o olhar artístico atribui ao grafismo a capacidade de estimular o desenvolvimento da habili-

dade criativa da criança. A perspectiva cognitiva considera a fase das garatujas como estágio constitutivo do processo de aquisição da linguagem escrita e não somente como fase preparatória para a mesma.

A psicologia, nas visões de Winnicott (1984) e Oaklander (1980), se utiliza dos rabiscos com um meio não sistematizado de investigação diagnóstica e intervenção terapêutica. Nestas estratégias não há uma interpretação das garatujas em si, o que ocorre é a utilização delas como um meio para a realização de intervenções.

A perspectiva dinâmica e estética, embora tenha a característica de dividir o desenvolvimento do grafismo em estágios como as teorias clássicas, diferente destas, não considera a produção das garatujas como simples produto psicomotor ou como fase preparatória para algo mais elaborado. Nesta ótica as garatujas expressam estados emocionais e possuem significados de acordo com a vivência acessada pela criança no momento da produção gráfica.

Referências

- Bombonato, G. A., & Farago, A. C. (2016). A etapas do desenho infantil segundo autores contemporâneos. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 3(1), 171-195.
- Cognet, G., & Cognet, A. (2019). *Compreender e interpretar desenhos infantis*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Coletto, D. C. (2010). A importância da arte para a formação da criança. *Revista Conteúdo*, 1(3), 137-152. Disponível em <http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/viewFile/35/34>
- Croci, E., & Magni, A. (2011). *Garatujas - Rabiscos e desenhos: A linguagem secreta das crianças*. São Paulo: Isis.
- Federizzi, R. B., & Cunha, R. (2015). Garatujas, evolução gráfica e letramento. *Revista Práxis*, 1(1), 88-98. Disponível em: <http://docplayer.com.br/28037692-Garatujas-evolucao-grafica-e-letramento.html>.
- Greig, P. (2004). *A criança e seu desenho: O nascimento da arte e da escrita*. Porto Alegre: Artmed.

- Longobardi, C., Negro, A., Pagani, S., & Quaglia, R. (2001). *Il disegno infantile. Una rilettura psicologica*. Torino, Itália: UTET Librería.
- Longobardi, C., Pasta, T., & Quaglia, R. (2012). *Manuale di disegno infantile: Vecchie e nuove prospettive in âmbito educativo e psicologico*. Torino, Itália: UTET Libreria.
- Longobardi, C., Quaglia, R., & Iotti, N. O. (2015). Reconsidering the scribbling stage of drawing: a new perspective on toddlers' representational processes. *Frontiers of Psychology*, 6, article 1227. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01227>.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1977). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou.
- Lowenfeld, V. (1997). *A criança e sua arte*. (2a ed.). São Paulo: Mestre Jou.
- Luria, A. R. (1988). O desenvolvimento da escrita na criança. In L. S. Vigotski, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 143-190). São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo.
- Oaklander, V. (1980). *Descobrendo crianças: A abordagem gestáltica com crianças e adolescentes*. São Paulo: Summus.
- Piaget, J. (1976). *Equilíbrio das estruturas cognitivas* (Marion M. S. Penna, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Piaget, J. (1982). *O nascimento da inteligência da criança*. São Paulo: LTC.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1985). *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Difel.
- Pillar, A. D. (2012). *Desenho e escrita como sistemas de representação*. Porto Alegre: Penso.
- Quaglia, R. (1997). *Il disegno infantile nell'arte e nei test*. Moncalvo, Asti, Itália: Sharón.
- Quaglia R., & Saglione G. (1976). *Il disegno infantile*. Giunti, Firenze, Itália: Nuove Linee Interpretative.
- Quaglia, R., Longobardi, C., Iotti, N. O., & Prino, L. E. (2015). A new theory on children's drawings: Analyzing the role of emotion and movement in graphical development. *Infant Behavior & Development*, 39, 81-91.

- Rabelo, N. (2014). *O desenho infantil*. Rio de Janeiro: Wak.
- Vigotski, L. S. (2007). *A construção social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática.
- Winnicott, D. W. (1984). *Consultas terapêuticas em psiquiatria infantil*. Rio de Janeiro: Imago.

Reflexões sobre o envelhecimento na atualidade e a visão de homem da Gestalt-terapia

Patrícia Teixeira Honório dos Santos

Sonia Grubits

Pessoas com mais de 60 anos compõem o perfil populacional que mais cresce no país, é o fenômeno da revolução da longevidade. Considerando a multiplicidade dos fatores que cercam o fenômeno do envelhecimento populacional e as repercussões na pessoa que envelhece, o objetivo deste capítulo é refletir, a partir da visão de homem da Gestalt-terapia e de revisão de literatura, nas possibilidades e desafios que podem emergir nesta fase do desenvolvimento humano e na experiência de uma vida longa. Precisamos refletir sobre a possibilidade de potência no envelhecer, sobre o que pode haver de criativo, saudável e inédito na vida do novo idoso e nos desafios ao seu bem-estar.

A temática central deste trabalho surgiu a partir de inquietações vividas por sua autora quase cinquentenária, inquietações decorrentes da passagem do tempo, da percepção madura de que já não há uma vida inteira para viver e que, com muita sorte, restam ainda algumas poucas décadas para existir. A sensação de juventude eterna que parecia tão real não faz mais sentido, fazendo nascer um senso de emergência quanto ao ser e existir no mundo, um desejo de desfrutar intensamente a chegada da última fase do desenvolvimento humano, afinal estamos todos envelhecendo.

Nossa sociedade e cultura estão em contínuo movimento, mudando em suas diversas dimensões e afetando também a subjetividade de forma complexa. No campo da psicologia é fundamental que se atente com espírito crítico para os acontecimentos que nos circundam. O trabalho daquele que faz ciência tem o desafio de desenvolver práxis que instituam novos sentidos, buscando respon-

der às demandas que surgem na contemporaneidade e o envelhecimento é um tema presente, urgente e desafiador.

Concordamos com Alvim e Castro (2015), ao conceber a psicologia como uma ciência e profissão que se interessa primordialmente pelo ser humano em situação, uma “práxis situada”, pautada nos desafios pertinentes a uma época específica, contemporânea à pessoas concretas e situadas, que são produtos e produtores da própria história. Desta maneira, justifica-se um olhar atento e qualificado a um fenômeno tão atual como o envelhecimento populacional brasileiro.

Estima-se que a cada segundo, duas pessoas no mundo completam 60 anos, Kalache (2019), denomina este fenômeno como revolução da longevidade. A perspectiva é que em 2050, uma a cada três pessoas terão 60 anos. Um dado positivo e também preocupante. Com o aumento da expectativa de vida, aumentam também os desafios da saúde pública e da sociedade. A longevidade traz consigo transformações que precisam ser compreendidas em suas especificidades a fim de que a população seja atendida em suas demandas e preservada em sua integridade. Contudo, é a preservação da saúde e o reconhecimento social que determinarão o grau de dependência do indivíduo, bem como suas possibilidades de autonomia, engajamento social e bem-estar.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), seja pela melhoria nas condições de saúde ou pela queda na taxa de fecundidade, o envelhecimento populacional é uma tendência mundial. No Brasil houve uma progressão expressiva, de 2012 a 2017 o país aumentou o número de idosos em 4,8 milhões, totalizando 30, 2 milhões de pessoas com mais de 60 anos de idade, um crescimento de 18%. A revisão 2018 da Projeção de População do IBGE indicou que em 2060 a população será de aproximadamente 228,3 milhões e um quarto dela (25,5% ou 58,2 milhões), deverá ser de pessoas com mais de 65 anos.

Quando denominamos alguém de idoso, velho ou vulnerável, devido sua posição cronológica na trajetória do desenvolvimento humano, corremos o risco de limitar suas possibilidades e julgar o todo potente pela parte vulnerável. É absolutamente verdade que

o vocábulo vulnerabilidade na vida idosa expressa as diversas mudanças e fragilidades que acompanham o envelhecimento, abrindo espaço para o desenvolvimento científico de pesquisas e práticas que promovam proteção e cuidado. No entanto, de maneira muito tênue a vulnerabilidade atribuída ao idoso, pode tornar-se um rótulo perigoso, um fator limitante de suas ações, confundindo o fenômeno da velhice com doença e impotência.

A Psicologia da Saúde e as Implicações do Envelhecimento Populacional na Pesquisa e nas Ações em Saúde

Este capítulo surge no contexto da psicologia da saúde, uma psicologia essencialmente comprometida com a sociedade, já que busca apreender as necessidades individuais do sujeito a partir do que emerge do coletivo, preocupando-se em teorizar e intervir em consonância com os processos de mudança que permeiam a existência do sujeito e sua saúde em sociedade, levando em consideração aspectos biopsicossociais e a influência dos fatores políticos e econômicos. Como afirmam Alvim e Castro (2015), a psicologia científica deve progredir em prol da sociedade, atribuindo às suas teorias e métodos um papel social e político.

Alves, Santos, Ferreira, Costa e Costa (2017), esclarece que a psicologia da saúde aplica-se à saúde geral, tendo como alvo proteger e promover a saúde, bem como prevenir doenças através da atenção e investimento nos aspectos saudáveis das pessoas e no potencial de saúde. Dentro de uma perspectiva que acredita na natureza biopsicossocial da relação saúde-doença, que para além das causas biológicas, leva em consideração a multicausalidade no surgimento das enfermidades, como os fatores socioambientais e as condutas pessoais das pessoas, a psicologia da saúde afirma-se como ampla em conhecimento e necessária em todos setores e níveis de assistência à saúde.

Estudioso do assunto há mais de 40 anos, o médico e pesquisador Alexandre Kalache (2008), há mais de uma década já previa e denominava o envelhecimento populacional no Brasil, para a década seguinte, como uma “mudança demográfica brutal”, que exigiria

da sociedade uma adequação, pautada em reflexões, trabalho científico e planejamento em políticas públicas. Kalache enfatizou que países europeus passaram pela mesma transição demográfica que o Brasil, contudo seu processo durou cerca de um século.

Países como França e Suécia envelheceram e enriqueceram na mesma proporção, o que incidiu em condições de vidas adequadas a este grupo social. Ao contrário, no Brasil, o envelhecimento populacional ocorreu em pouco mais de duas décadas e as condições financeiras não acompanharam o fenômeno, o planejamento e a adequação social necessárias não deram suporte às mudanças demográficas aumentando os desafios, principalmente considerando nossa condição de país em desenvolvimento, com problemas graves na área da saúde, que não atende as necessidades mínimas dos idosos brasileiros na atualidade (Kalache, 2008).

Seguindo este raciocínio e atentando ao fato de que o fenômeno do envelhecimento populacional é uma realidade global que inclui o Brasil de maneira significativa, é impreterível que a sociedade, se organize para lidar com as implicações de um acontecimento tão complexo, que afeta não somente o idoso individualmente, mas o desenvolvimento do país. Neste sentido, a psicologia da saúde, representada por seus pesquisadores e profissionais da saúde, tem um papel a desempenhar, no sentido de apreender o fenômeno da longevidade e cooperar para o desenvolvimento de uma nova mentalidade sociocultural quanto ao “ser velho”, que dê conta de suas fragilidades sem desprezar suas potencialidades, colaborando para o desenvolvimento de pesquisas, ações e políticas públicas que favoreçam as várias dimensões da vida da pessoa que envelhece, seus direitos e principalmente sua autonomia.

O Ser que Envelhece, Algumas Considerações Sobre Ser Idoso na Atualidade

O envelhecimento humano não é apenas um evento biológico, sendo diretamente afetado por fatores externos ao corpo orgânico (política, vida social, economia, etc.), evidenciando que o tema é complexo, polêmico e muito atual. Do ponto de vista legal, segundo

o Estatuto do Idoso (Brasil, 2003, artigo 1º), todo brasileiro com mais de 60 anos é categorizado como idoso, um padrão em países em desenvolvimento, embora alguns direitos específicos a este grupo etário só comecem a valer a partir dos 65 anos e outros, mais atualmente, aos 80 anos (como a prioridade em filas de aeroportos, por exemplo).

Em países desenvolvidos é preciso ter 65 anos para ser considerado idoso, mas este número já é considerado ultrapassado em algumas nações. Em 2008 a Sociedade Italiana de Geriatria e Gerontologia considerou haver evidências que, do ponto de vista físico e cognitivo, um cidadão italiano da atualidade não poderia mais ser chamado de idoso aos 65 anos de idade, aumentando o limite etário para 75 anos. Na Inglaterra já se cogita aumentar para 70 anos o limite para identificar alguém como idoso, pautando-se na crença de que ser idoso está mais ligado ao nível de dependência, que com a idade cronológica (Lima & Mendes, 2019).

Em um país de dimensões continentais, caracterizado por diferenças importantes em sua geografia, clima, cultura e forte desigualdade social, é muito complexo caracterizar o idoso por uma idade cronológica única para toda a população. Para além das diferenças individuais de cada ser humano, temos também as condições de vida sob as quais as pessoas envelhecem. Neste aspecto, a expectativa de vida de um brasileiro pode mudar dependendo da região onde vive, gerando múltiplas expectativas de vida (Lima & Mendes, 2019).

Há regiões do país com situação de envelhecimento populacional semelhantes à do Japão e outras semelhantes às da África subsariana (Lima & Mendes, 2019). Dados como estes nos levam a refletir com cautela sobre o fenômeno do envelhecimento, avaliando como a definição e a extensão destes limites etários acarretam consequências de ordem econômica, social, cultural, política e também psíquica, afetando diversos setores da sociedade, de modo direto as políticas públicas e também a forma como a pessoa que envelhece se reconhece e é reconhecida em seu meio social, o que muito nos interessa neste trabalho, já que a maneira como a pessoa se vê e é vista em seu meio social, interfere muito na forma como vive, podendo incentivar ou anular suas potencialidades.

No Brasil, desde 2013 pesquisadores defendem que o limite etário para ser idoso suba para 65 anos. Dada a complexidade das diferenças entre as populações brasileiras, uma decisão como esta não é simples, podendo não afetar em nada indivíduos de determinadas localidades e classes e prejudicar seriamente outras pessoas. O aumento da expectativa de vida põe em questionamento tudo que remete ao ser idoso, primeiro na definição de quem pode ou não assumir este *status* e depois quanto aos direitos que poderá usufruir, já que as políticas públicas são reguladas pela idade cronológica e as características biológicas atribuídas a esta faixa etária (Camarano, 2013). Contudo, há ainda as representações sociais e rótulos que remetem a este grupo social que passa cada vez mais a configurar nosso país; de repente o indivíduo que completa sessenta anos e recebe o título de idoso, ganha inúmeros direitos, mas também um novo olhar da sociedade e talvez de si mesmo. De um dia para outro suas fragilidades são exaltadas e suas potências questionadas e até invalidadas.

Cardella (2009), há uma década já falava de um comportamento social referente ao envelhecimento, que ainda nos é muitíssimo atual: a supervalorização da produtividade e da utilidade na cultura de consumo, onde envelhecer, adquirir o status de idoso atrelado ao sair do mercado de trabalho é um caminho para a marginalização e exclusão social, algo que pode gerar repercussões negativas e potencialmente destrutivas na subjetividade do indivíduo. Para esta situação, a autora enfatiza que há uma vivência de falta de lugar no mundo para este grupo social e uma tendência ao apego excessivo a tudo que possa negar o envelhecimento em detrimento da experiência plena de viver a velhice, negando suas possibilidades, sua beleza e as conquistas de toda uma história de vida, transformando a experiência de envelhecer em perda de sentido. Cardella (2009), assevera que “envelhecer passa a ser uma ameaça de ser jogado para fora da condição humana” (p. 169).

Quando uma pessoa é considerada idosa somente por sua trajetória cronológica ao completar 60 anos de idade, ainda que seja fato que ela está envelhecendo, há um risco iminente de conclusões e expectativas equivocadas e comprometedoras a seu respeito. O

conceito “idoso” carrega consigo uma conotação de potente poder prescritivo, podendo atrelar ao indivíduo pós-sexagenário, características que são associadas à velhice e suas muitas fragilidades e perdas, mas que não correspondem totalmente às características particulares de determinados indivíduos ou grupos locais, gerando entraves ao desenvolvimento do novo idoso e limitações que não coadunam e com suas possibilidades (Camarano, 2013).

Destaca-se, conforme Camarano (2013), que não há qualquer intenção de subestimar ou negar a importância da delimitação de grupos populacionais, principalmente no que se refere à formulação de políticas públicas, o que nos inquieta é o quanto estas delimitações podem naturalizar a heterogeneidade característica da população idosa no Brasil e omitir as diferenças que devem ser consideradas para um alcance expressivo e eficaz deste grupo etário. Há sexagenários que se encontram no auge de sua produtividade e não querem este rótulo associado a sua imagem e há idosos que estão sofrendo porque as representações sociais atreladas ao ser idoso pode erroneamente atribuir impotência e impossibilidade ao indivíduo, reprimindo seu crescimento e a relação atualizada e saudável com sua condição.

O Ser que Envelhece e a Visão de Homem da Gestalt-Terapia

Para apresentar a Gestalt-terapia nos apropriamos das palavras de Ribeiro (2012), que caracterizam bem nosso interesse em retratar a pessoa que envelhece como um ser de possibilidades, que situada no tempo, no mundo, de bem consigo mesma e com o outro, pode estar em harmonia com sua velhice e viver plenamente os anos que lhe restam: “a Gestalt-terapia como forma de aprendizagem existencial fenomenológica está atenta à duas coisas: aos limites que são frequentemente necessários para que a pessoa se possa situar no mundo, não se violentando, e à sua criatividade, ensinando as pessoas a lidar consigo próprias para encontrar dentro de sua realidade total a resposta efetiva às suas perguntas” (p. 166).

Fundamentada em pressupostos fenomenológico-existenciais (Ribeiro, 2012), a Gestalt-terapia ou abordagem gestáltica, tem

uma visão de homem que nos instiga a refletir sobre o envelhecimento com muita positividade. Há uma ênfase nas possibilidades que podem emergir nesta fase do desenvolvimento e as potencialidades que impulsionam o crescimento, sem negar contudo a senescência com suas fragilidades e vulnerabilidades. Busca-se um estilo de vida que entrando em contato com o que se é de verdade em cada período da vida e tentando extrair o melhor de cada um deles, possa resultar em uma jornada não somente longa, mas bem vivida.

Nascida oficialmente em solo americano, a Gestalt-terapia emergiu como parte do movimento humanista da década de 1960, chamado de a terceira força em psicologia, que mostrava-se insatisfeito com as teorias psicológicas da época, psicanálise e behaviorismo, e com os aspectos mecanicistas e materialistas predominantes na cultura ocidental. Os psicólogos adeptos do humanismo defendiam uma ampliação da visão de homem, que não levasse em consideração apenas aspectos isolados do homem, mas que considerassem o homem em toda sua complexidade, inclusive sua consciência, uma visão que buscava a totalidade do ser, havendo ainda um empenho para tornar o trabalho do profissional da psicologia, algo mais humanizado (Mendonça, 2013).

Percebe-se aí, de maneira destacada, a influência filosófica do existencialismo e da fenomenologia, dando ênfase a dois conceitos que marcam a Gestalt-terapia, a liberdade e o presente. Outra característica peculiar da nova abordagem é sua consideração pelo que há de saudável no indivíduo como forma de mapear suas forças e possibilidades, ou seja, a parte adoecida do indivíduo não corresponde ao seu todo e isso traz grandes desdobramentos na relação entre os conceitos de saúde e doença e na visão que se tinha do processo de adoecimento e nas formas de cuidado. Assim, nasce uma visão de homem que compreende o indivíduo como tendente à autorrealização, consciente, livre para escolher e situado no presente, um ser humano dotado de autonomia para fazer escolhas, decidir caminhos e viver em relação, mas independente (Mendonça, 2013).

Criada por Frederick Salomon Perls (1893-1970), um médico alemão, psiquiatra e ex-psicanalista, a Gestalt-terapia tem como data oficial de fundação o ano de 1951, ano em que foi publicado

o livro *Gestalt-therapy: excitement and growth in the human personality*, obra que é considerada a bíblia da Gestalt-terapia, escrita a partir das ideias de Perls com colaboração de Paul Goodman e Ralph Hefferline. Helou (2015), explica que em língua portuguesa, o subtítulo do original Gestalt-terapia: excitação e crescimento na personalidade humana, evidenciava um novo modo de enxergar o homem, que transcendia os processos patológicos que eram o foco na atuação clínica da época e valorizavam questões relacionadas a causa e cura, para uma abordagem que colocava os fatores saudáveis que favoreciam ao humano o crescimento e desenvolvimento em primeiro plano. Isto significava uma mudança de paradigma no modo de ver o homem e na atuação clínica.

Em nossa reflexão, tomamos o esclarecimento da autora para aguçar nosso olhar ao indivíduo que envelhece, focando sempre na força das suas possibilidades e valendo-se da sua capacidade de ajustar-se, para a partir de então falar de envelhecimento, já não mais como doença, embora possa ser acometido por ela, mas de saúde situada em um tempo específico e com condições típicas do envelhecer enquanto processo ainda de crescimento e desenvolvimento.

A partir da visão humanista de homem, Perls propunha que as intervenções clínicas fossem dirigidas para “a saúde, para o presente e para a autonomia da pessoa” (Helou, 2015, p. 149). É muito interessante e pertinente a este trabalho considerar que Perls tinha uma grande preocupação com o modo como as terapias da época atuavam, levando as pessoas a adaptação ao que era tido como comum e socialmente aceitável, intervenções que induziam ao conformismo e a absorção compulsória de estereótipos (Perls, Hefferline, & Goodmann, 1997), um percurso que nos parece mais próximo do adoecimento, que da saúde, algo muito similar a nossa realidade presente, quando pensamos nos movimentos de patologização da vida e em como isso afeta o modo de ver e oferecer cuidado à pessoa idosa.

Stevens (1978), ao comentar sobre o que significa uma terapia gestáltica bem-sucedida, anuncia que não se trata de ver alguém que foi curado ou que tenha recebido um acabamento que o melho-

rou, mas de ver emergindo uma pessoa que acha em si o recursos necessários para lidar com os desafios que surgem em sua vida e na medida em que surgem, o que é muito significativo, já que nos leva a pensar em temporalidade, processo, dinamismo e desenvolvimento, independente da idade que se tenha. Embora remeta à finitude e traga saudosismo, a velhice também é parte do desenvolvimento humano e tem muito a oferecer a quem consegue enxergar suas possibilidades no tempo do agora, evitando comparações com aquilo que já se foi e desistindo de tentar possuir a juventude que não volta mais.

Perls (1977), define que a tarefa da Gestalt-terapia está totalmente ancorada na promoção de crescimento enquanto algo processual e no desenvolvimento do potencial humano, seja qual for a etapa da vida. A pessoa parte da experiência vivida, do seu presente, para tomar consciência e apropriar-se do que lhe é vital, tornando-se apta a funcionar com efetividade, mobilizando seu potencial, porque aprendeu mais de si mesma, trilhando um caminho para a autorrealização. O que se percebe no pensamento de Stevens e de Perls é a tradução da visão de homem da abordagem, que remete a suas bases teóricas e a conceitos importantes da teoria e que se articulam com nossa reflexão, ao compreender o envelhecimento como uma parte do desenvolvimento humano com características que lhe são peculiares, mas que não lhe roubam as possibilidades de ajustar-se criativamente às novidades que acompanham este novo tempo.

Fukumitsu (2012) faz uma síntese interessante da Gestalt-terapia, compreendendo-a como uma teoria, que a partir de sua visão de homem, favorece um modo inovador de atuar em psicologia: a Gestalt-terapia parte de um modelo relacional que nivela o cliente ao terapeuta e que baseada na visão holística almeja a totalidade do ser. O foco é situar o cliente no presente, auxiliando-o a interpretar-se e dar sentido ao que emerge na relação terapêutica e a desenvolver um senso de responsabilização pelo seu modo de ser e estar no mundo. O cliente deve crescer na relação com o meio, posicionar-se, ampliar sua *awareness* e não simplesmente adequar-se ao mundo social, buscando compreender seu próprio funcionamento.

Apesar de que muito do que foi exposto até agora pareça referir-se ao trabalho clínico, a visão de homem e de mundo da abordagem gestáltica extrapola os limites da clínica para confirmar-se como um modo ético de olhar para todo indivíduo independente do contexto em que se encontre, independente da idade que tenha e do grupo etário no qual tenha sido incluído.

O Ser que Envelhece e os Desafios de Envelhecer na Atualidade

Segundo Cardella (2017), na visão gestáltica o envelhecimento é sinônimo de processo de crescimento, uma auto-atualização que ocorre durante toda a vida, começando no nascimento, mediante a realização de potencialidades e da presença do outro, encerrando com a morte. O homem é um ser em processo. O processo é sempre criativo, não sendo impedido com o avanço da idade, o que ocorre é que as experiências vão sendo resignificadas com o passar do tempo. O que nos leva a pensar que o envelhecimento em si mesmo não deve ser um problema, mas talvez a maneira como é interpretado e acolhido socialmente é que pode transformá-lo em dor e sofrimento.

Costa (2000) diz algo interessante: “. . . A velhice, de modo algum, significa um final, mas, ao contrário, este momento parece relacionar-se a uma série de (re) significações e recomeços que muitas vezes só foram possíveis nesta etapa da vida” (p. 31). Contudo, como o homem é um ser essencialmente relacional, dependente das repercussões de suas relações com o meio em que vive, mesmo com toda potência e possibilidades que lhe são características, há desafios a vencer. Parece que os problemas começam quando esta etapa não pode por algum motivo ser reconhecida, aceita, abraçada, como algo natural e bem vindo.

Na velhice surgem necessidades que são pertinentes somente a esta fase específica da vida. Quando há a negação do envelhecimento, uma resistência ou falta de condições para que ele ocorra de maneira fluida e saudável, muitas potencialidades passam despercebidas, necessidades não são satisfeitas e várias formas de adoeci-

mento podem surgir. Percebe-se então, que um olhar estereotipado para o envelhecimento, seja ele da sociedade como um todo ou do próprio indivíduo que envelhece, traz consequências desastrosas, das quais, nem a pessoa que envelhece e nem a sociedade ficam imunes.

A partir deste raciocínio pontua-se dois acontecimentos possíveis: a negação da identidade atual, que suprime as potencialidades que emergem no contexto específico do envelhecimento e a falta de significado da experiência vivida, gerando falta de sentido da vida e adoecimentos que seriam evitáveis se houvesse aceitação e confirmação da nova condição e suas benesses.

A depressão, por exemplo, uma das psicopatologias que mais acometem os idosos, tem um significado ideológico de falta de poder, impotência diante de um mundo desigual, individualista, sem sentido. Há uma imposição de padrões e ideais altamente excludentes, inclusive aos idosos, caracterizando a entrada na velhice como algo não natural e abjeto. Excluindo as causas puramente biológicas, há uma vigor enorme nas patologias produzidas e mantidas socialmente, por ideais e padrões que levam a um contínuo descontentamento, a uma busca alucinante por algo inalcançável, que abrem buracos existenciais, vazios de significados, que nunca são preenchidos (Moreira, 2002) O resultado catastrófico pode ser negação do eu presente, apego excessivo ao passado, obsessão com o futuro ou dedicação extrema a coisas e hábitos que podem dar suporte a uma realidade que responde ao meio, mas não responde às próprias necessidades, gerando um viver não significativo, *gestalten* ou necessidades que nunca se fecham.

Moreira (2002), comenta que o viver significativamente implica em uma harmonia entre o sentir, pensar e agir, que dentro de um padrão de saúde e normalidade, deve ocorrer de forma crítica e reflexiva, de modo que as experiências no mundo e os significados atribuídos a elas sejam conscientes e potencializados pela capacidade do indivíduo de fazer escolhas livremente, decidindo seu caminho. O viver significativamente tem então, desdobramentos de emancipação, consciência, potência, liberação e uma vida desideologizada. O indivíduo que vive significativamente vive na relação,

não está encarcerado em si mesmo, mas localiza-se na história, acha lugar no mundo para desenvolver-se e projetar sua vida, é constituído pelo mundo ao mesmo tempo que o constitui, o que vai de encontro ao homem gestáltico, que pode sim adoecer quando as condições não são propícias ao desenvolvimento saudável.

É interessante notar que as reflexões citadas nos remetem a muitos conceitos fundamentais da Gestalt-terapia, que explicam o homem gestáltico na sua interação com o meio, a relação organismo-meio que permeia toda a obra de Perls, e no seu modo de ajustar-se às demandas da vida para suprir as próprias necessidades. Em Gestalt-terapia, a maneira holística de ver o homem o concebe como um ser biopsicossocial, com necessidades que surgem nas suas diversas dimensões. Toda experiência é relacional, ocorrendo na interação do indivíduo com seu ambiente, mediada “pela *awareness* e pelo contato”, dois conceitos fundamentais da gestalt-terapia. Enquanto *awareness* expressa a capacidade ou consciência que indivíduo tem de perceber o que ocorre dentro e fora de si mesmo, no tempo presente, através de recursos perceptivos e emocionais, o contato e suas funções organizam a percepção e dão significados aos sentimentos (Frazão, 1999).

Para que haja *awareness* precisa haver contato. A importância destes conceitos está no fato de que a qualidade do processo de contato incide sobre a interação do indivíduo com o ambiente, de maneira que ele possa extrair do meio o que é necessário para nutrir-se e possa vivenciar mudanças no seu campo relacional pessoa-ambiente, resultando em crescimento e desenvolvimento. Se não há boa *awareness*, o contato fica prejudicado, as trocas com o ambiente são empobrecidas e as necessidades não são satisfeitas (Frazão, 1999).

Outro conceito gestáltico que se interpõe na questão da experiência e da satisfação das necessidades é o de ajustamento criativo, que capacita o indivíduo a interagir com o ambiente para responder às demandas de necessidades que lhe surgem. É uma capacidade pertinente a todo indivíduo podendo porém, ser saudável ou não. O ajustamento criativo saudável pressupõe além da *awareness* das próprias necessidades a capacidade de discriminar o que é

prioridade, já que em todo tempo temos várias necessidades ocorrendo ao mesmo tempo (Frazão, 1999). Neste sentido, conceitos como *gestalten*, ajustamento criativo, autorregulação e tantos outros, enquanto funções do organismo na relação com o meio, vão se interpondo, de maneira que quando há falha em um, os outros são prejudicados.

Focando na saúde, a visão de homem da Gestalt-terapia se sustenta na crença de que os indivíduos são potencialmente tendentes a autorregulação, a sabedoria organísmica. É uma visão otimista, que privilegia a pessoa em detrimento da doença e do sintoma, sem erroneamente negar a existência de uma e outra coisa e sua relevância nas condutas terapêuticas e em suas reflexões teóricas. Em relação ao envelhecimento, a grande questão não é negar a senescência e seus desdobramentos no organismo integral, mas buscar no próprio indivíduo o suporte necessário para sua autonomia e desenvolvimento, levando-o a ajustar-se criativamente aos novos tempos de sua vida e às necessidades que irrompem em cada fase. Conforme Carvalho e Costa (2010), na visão da abordagem gestáltica o indivíduo é visto como ser de possibilidades, com sabedoria organísmica, mesmo em meio a momentos conflituosos da sua existência.

Os autores reiteram que sabedoria organísmica e autorregulação são partes essenciais dos processos de mudanças de qualquer indivíduo, a pessoa saudável está continuamente em processo de busca de equilíbrio e ajustamento às condições internas e externas que se interpõem na dinâmica da vida. A normalidade em Gestalt-terapia, a partir de um posicionamento fenomenológico, é a capacidade de adaptar-se ao novo, às situações da vida conforme vão surgindo. O que se considera aqui, refletindo sobre o envelhecimento, é que não há um processo isolado do mundo, a situação “envelhecer” exige uma atualização do organismo, que deve ocorrer conjuntamente com o mundo, para que ocorram ressignificações, mudanças e a fluidez de um processo saudável.

O saudável e o normal porém, podem ser ameaçados, na medida em que na busca de satisfação de suas necessidades, o organismo depare-se com um meio arredo, que rejeita sua presença, nega sua potência e não confirma suas possibilidades. Embora o

envelhecimento populacional, enquanto fenômeno mundial, esteja despertando a atenção e um novo olhar dos mais variados ramos da sociedade, ainda há muitos estereótipos, rótulos, preconceitos e toda uma cultura que colocam o idoso de lado, como quem o convida a sair de cena, por improdutividade, data de validade vencida, um objeto que perdeu sua utilidade. Em condições como essas, o homem gestáltico, na melhor das suas *performances* pode adoecer, porque ele é um ser de relação, e depende da confirmação do outro e do mundo para existir. Holanda (1998), é bem claro ao citar que em Gestalt-terapia o adoecimento expressa um indivíduo em desarmonia relacional com o mundo em geral ou consigo mesmo.

Considerações Finais

O aumento da esperança de vida amplia as formas de ser e existir no mundo, novos papéis sociais são agregados na rotina do indivíduo e determinadas formas de olhar para este humano que envelhece e vive mais, pode exigir que ideias antigas sejam reavaliadas. Parece notório que na atualidade ser idoso e estar envelhecendo tem uma conotação biopsicossocial bastante diferente de poucas décadas atrás, anos de vida foram acrescentados ao ciclo vital do indivíduo e precisam ser experimentados da melhor maneira possível.

Não se trata de desconsiderar as nuances de envelhecer, as perdas, lutos, fragilidades e vulnerabilidades e nem os recursos modernos da medicina, como os tratamentos estéticos. A proposta é resistir ao modo gerontofóbico com que a cultura reverencia a juventude e despreza a velhice, a ponto de localizar-se o velho bem resolvido como aquele que não aparenta sua idade (Cardella, 2009), o que pode ser considerado cruel e pouco ético.

O culto à juventude transmite àquele que envelhece a percepção de inadequação, gerando sofrimento, negação e a perda de um tempo que não pára, precioso, único e finito. Cardella (2009) acrescenta que a velhice tem sido cercada por preconceito e paternalismo, evidenciando um adoecimento cultural e distorcendo realidades humanas. Contudo, assegura que a velhice pode ser um tempo de

crescimento pessoal, de abertura para a vida, associada à consciência da finitude e o desejo de uma velhice bem vivida. Um tempo de completude.

Em consonância com a visão de homem da Gestalt-terapia, acreditamos em todo o potencial humano para ajustar-se às demandas da vida em cada etapa da existência, mas lembrando de que o homem é um ser essencialmente relacional e integrado ao meio que vive, despertamos para a responsabilidade que há em cada um de nós para com o processo de ser e existir no mundo do outro. Envelhecer é um fenômeno individual e singular na medida em que diz respeito a experiência única de alguém situado no mundo, mas é também um fenômeno social, que diz respeito a todos nós, pesquisadores, profissionais da saúde e cidadãos do mundo, na medida em que compreendemos que nossa existência está sempre vinculada a um outro, que nos transforma e é transformado por nós em todo tempo. Como afirmamos no início desta reflexão, estamos todos envelhecemos, e por isso este é um assunto que fala e deve interessar e preocupar a cada um de nós, porque é na relação que nossas potencialidades ganham forças ou são anuladas.

Referências

- Alves, R., Santos, G., Ferreira, P., Costa, A. & Costa, E. (2017). Atualidades sobre a psicologia da saúde e a realidade Brasileira. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 18(2), 545-555. doi: <https://dx.doi.org/10.15309/17psd180221>.
- Alvim, M. B., & Castro, F. G. (Orgs.). (2015). *Clínica de situações contemporâneas: Fenomenologia e interdisciplinaridade*. Curitiba: Juruá.
- Brasil. (2003). Lei n. 10.741, de 1 de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF.
- Camarano, A. A. (2013). *Estatuto do Idoso: Avanços com contradições*. Rio de Janeiro: IPEA (Texto para discussão, 1840). Disponível em http://www.ampid.org.br/v1/wp-content/uploads/2014/08/td_1840.pdf.

- Cardella, B. H. P. (2009). *Laços e nós: Amor e intimidade nas relações humanas*. São Paulo: Ágora.
- Cardella, B. H. P. (2017). *De volta para casa*. Amparo, SP: Gráfica Foca.
- Carvalho, L. C., & Costa, I. I. (2010). A clínica gestáltica e os ajustamentos do tipo psicótico. *Revista da Abordagem Gestáltica*, 16(1), 12-18. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672010000100003&lng=pt&tlng=pt.
- Costa, M. A. F. (2000). *O tempo, a traça e um doce modo: Sexualidade e auto-estima na mulher idosa* (Monografia do Curso da Residência em Psicologia Clínico-Institucional do HUPE, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro).
- Frazão, L. M. (1999). *A compreensão do funcionamento saudável e não saudável a serviço do pensamento diagnóstico processual em Gestalt-terapia*. Palestra apresentada em plenária “A Visão de saúde e Doença na Gestalt-terapia” no V Encontro Goiano da Abordagem Gestáltica, Goiânia.
- Fukumitsu, K. (2012). *O suicídio e Gestalt-terapia*. São Paulo: Digital Publish & Print.
- Helou, F. (2015). *Frederick Perls, vida e obra: Em busca da Gestalt-Terapia*. São Paulo: Summus.
- Holanda, A. (1998). Saúde e doença em Gestalt-Terapia: Aspectos filosóficos. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 15(2), 29-44. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X1998000200002&script=sci_arttext.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2018). *Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação*. Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21837-projecao-da-populacao-2018-numero-de-habitantes-do-pais-deve-parar-de-crescer-em-2047>.
- Kalache, A. (2008, março). Uma política para o bem-envelhecer. *Revista Pesquisa FAPESP*, 145.
- Kalache, A. (2019). Uma revolução da educação em resposta à revolução da longevidade. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, 22(4), 1-6.

- Lima, K. C., & Mendes, T. C. O. (2019). Qual o limite etário ideal para uma pessoa ser considerada idosa na atualidade? *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, 22(5), 1-3. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/rbgg/v22n5/pt_1809-9823-rbgg-22-05-e190298.pdf.
- Mendonça, M. M. (2013). A psicologia humanista e a abordagem gestáltica. In L. M. Frazão, & K. O. Fukumitsu (Orgs.), *Gestalt-terapia: Fundamentos epistemológicos e influências filosóficas* (pp. 76-98). São Paulo: Summus.
- Moreira, V. (2002). O significado ideológico da depressão no mundo contemporâneo. In V. Moreira, & T. Sloan, *Personalidade, ideologia e psicopatologia crítica* (pp. 189-200). São Paulo: Escuta.
- Perls, F. S. (1977). *Gestalt-terapia explicada* (11a ed.). São Paulo: Summus.
- Perls, F., Hefferline, R., & Goodman, P. (1997). *Gestalt-terapia* (3a ed.). São Paulo: Summus.
- Ribeiro, J. P. (2012). *Gestalt-terapia: Refazendo um caminho* (8a ed. rev.). São Paulo: Summus.
- Stevens, B. (1978). *Não apresse o rio: Ele corre sozinho* (19a ed.). São Paulo: Summus.

Um Entendimento Analítico-Comportamental da Dor e da Ansiedade em Pessoas com Fibromialgia

Luziane de Fátima Kirchner

Marina Castana Fenner

Introdução

A Fibromialgia (FM) caracteriza-se por uma síndrome músculo esquelética crônica, com dor em pelo menos onze de dezoito pontos do corpo (*tender-points*) avaliados mediante apalpação, além de rigidez matinal, fadiga, distúrbios do sono, dentre outros sintomas avaliados clinicamente (Provenza et al., 2004). O conceito de dor afasta totalmente a explicação de que há uma lesão específica no corpo que é percebida com dor pelas vias cerebrais. Isto é, o modelo biopsicossocial (Engel, 1977), e a *International Association for the Study of Pain* (IASP, 1994) instituiu que fatores psicológicos, sociais e culturais interagem para determinar a experiência de dor. Estes modelos enfatizam o papel significativo do humor e das emoções sobre as características biológicas da dor, de maneira que depressão e ansiedade sejam estudadas como importantes contribuintes neste processo.

Estudos apontam a alta prevalência da sintomatologia para ansiedade e depressão, que tendem a comprometer o quadro algico e o funcionamento diário, conforme a sua gravidade (Thieme, Turk, & Flor, 2004). A prevalência da sintomatologia de ansiedade é mais alta nos indivíduos com FM em comparação a pessoas com outros diagnósticos de dor crônica (Friedrich, Hahne, & Wepner, 2009), ou na população em geral (Raphael, Janal, & Nayak, 2004). O estudo de Santos et al., (2012) identificou que 88% dos fibromiálgicos entrevistados relataram sintomas de ansiedade, sendo que 43% deles

apresentaram queixas de graves comprometimentos relacionados à dor. Neste estudo os sintomas de ansiedade foram identificados como mais frequentes e graves que os sintomas de depressão. Para Blozik, Quintans, Fraga, Macieira e Bonjardim (2012) o nível de ansiedade também foi relacionado à intensidade e duração da dor, assim como a outras comorbidades como, por exemplo, os distúrbios do sono. Conforme afirma Woo (2010), a presença da ansiedade impacta nas respostas de evitação à estimulação aversiva, catastrofização e hipervigilância à dor, uma vez que ela direciona a atenção do indivíduo para nocicepção, aumentando a percepção do quadro algico. Nesta direção, McCracken e Gross (1998) sugerem que a ansiedade poderá comprometer a eficácia dos tratamentos direcionados ao gerenciamento da dor. Compreender e intervir na ansiedade poderá impactar, de forma mais abrangente, a saúde de pessoas com fibromialgia. A Psicologia, sobretudo a Análise do Comportamento, pode oferecer contribuições relevantes para o entendimento e manejo das respostas de dor e ansiedade relacionada à dor, o que será discutido no presente capítulo. O primeiro tópico apresenta uma descrição das características da ansiedade, em especial em casos de dor crônica. O segundo tópico descreve formas de avaliação da ansiedade por meio de entrevista e do uso de instrumentos padronizados. Por último, são descritas algumas formas de tratamento e manejo dos sintomas ansiosos em quadros algicos a partir da abordagem analítico-comportamental.

Definições de Ansiedade e de Ansiedade Relacionada à Dor

A ansiedade é compreendida pela comunidade científica em geral como um estado fisiológico caracterizado por sintomas físicos, cognitivos e emocionais, que produzem comportamentos de medo e evitação. Exemplos de sintomas físicos são palpitações, tremor nas pernas, sudorese, sensação de desmaio e falta de ar, enquanto o componente cognitivo implica em pensamentos relacionados à perigo e/ou ameaça, a baixa concentração e o medo de perder o controle, e o componente emocional à possibilidade de sentir-se assustado, irritado, aterrorizado, apreensivo frente a determina-

das demandas. Os sintomas de ansiedade passam a ser reconhecidos como patológicos quando são exagerados, desproporcional em relação ao estímulo, ou qualitativamente diferente do que se observa como normal para determinada faixa etária. Além disso, os prejuízos devem ser capazes de impactar a qualidade de vida, o conforto emocional ou o desempenho diário dos indivíduos acometidos (Castillo, Racondo, Asbahr, & Manfro, 2000). Alguns manuais, como o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) e a Classificação Internacional de Doenças 10 (CID-10), apresentam critérios específicos para classificar os subtipos de ansiedade, tais como o Transtorno de Ansiedade Generalizada, Transtorno do Pânico, Transtorno Obsessivo-Compulsivo, Transtorno de Estresse Pós-traumático, Fobia social e específica. Esses subtipos de ansiedade devem ser identificados por meio de avaliação clínica, por profissionais capacitados na área. Assim como se observa a frequência de sintomas isolados de ansiedade em pessoas com dor crônica, é frequente observar também a comorbidades com esses diagnósticos, com destaque para o Transtorno de Ansiedade Generalizada, o Transtorno do Pânico e o Transtorno de Estresse Pós-traumático, que são três vezes mais comuns em pacientes com dor crônica em comparação a outros problemas de saúde (McCracken, Gross, Aikens, & Carnrike, 1996).

A coexistência de dor e ansiedade talvez não seja surpreendente, uma vez que ambos sinalizam perigo iminente e a necessidade de ação que confere valor de sobrevivência ao indivíduo (Angelotti, 2001). A ansiedade relacionada à dor é o termo usado para resumir um conjunto de respostas complexas, compostas por medo (resposta emocional), cognição (comportamento verbal), reações fisiológicas (sensações) e comportamentos de fuga-esquiva diante da ameaça potencial de estimulação dolorosa. Na perspectiva analítico-comportamental, essas respostas ocorrem a partir do processo de condicionamento operante, sendo destacados os estímulos com propriedades discriminativas, motivacionais, reforçadoras e aversivas (Lundervold, Talley, & Buermann, 2006).

A cognição da ansiedade relacionada à dor (por exemplo, o pensamento catastrófico) é um comportamento verbal que possui fun-

ções discriminativas ou evocativas, ou seja, elas servem como uma contingência que especifica estímulos ou como uma regra que define a ocasião para o comportamento. Como uma operação motivacional (OM), o comportamento verbal altera a força das consequências que afetam o comportamento da dor. Por exemplo, “Minha dor vai piorar se eu varrer o chão” aumenta a força relativa do reforçador negativo (nocicepção) pelo comportamento de esquiva (repousar). Adicionalmente, como a intensidade da dor flutua ao longo do tempo (como é o caso da Fibromialgia), mesmo que possa existir uma previsão relativa de diferentes comportamentos que poderão implicar na produção da dor futura, o sujeito comumente desconhece a existência desta relação, o que faz com que ele experimente a sensação de incontrollabilidade frente à dor, aumentando assim as respostas de ansiedade (Huzinker, 2010). O indivíduo passa então a sentir respostas emocionais como o medo da sensação dolorosa e tenta evitá-la, aumentando a frequência de comportamentos de repouso, ingestão de medicação, isolamento social e afastamento do trabalho, entre outras respostas de fuga-esquiva (Angelotti, 2001). Tais respostas podem também ser fortalecidas por outras consequências reforçadoras além da eliminação da estimulação aversiva, como por exemplo, o ganho de atenção e cuidados de pessoas importantes (Banaco, 2001).

Guilhardi (2004) ainda argumenta que as respostas ansiosas ocorreriam nas situações em que o indivíduo não possui um repertório de respostas adequadas para o enfrentamento da estimulação aversiva, seja porque elas não foram reforçadas ou porque foram altamente punidas na história de aprendizagem do indivíduo. Esse argumento se aplica a situações aversivas, como se expor a uma determinada atividade física com a probabilidade de sofrer uma lesão ou mesmo se expor a uma interação social no trabalho com a probabilidade de que isso produza algum risco de conflito interpessoal. Daí a importância do desenvolvimento de um repertório de enfrentamento em situações diversas do ambiente físico e social, o qual atuaria na ampliação do contato do indivíduo com reforçadores e na instalação de respostas alternativas às respostas ansiosas (Zamignani & Banaco, 2005).

Os estudos têm apontado que esse conjunto de respostas advindas da ansiedade relacionada à dor impacta de forma expressiva na redução da qualidade de vida de pessoas com dor crônica (Turk, Robinson, & Burwinkle, 2004). Lundervold, Talley e Buermann (2008) argumentam que a incapacidade está mais fortemente associada à ansiedade relacionada à dor do que propriamente à intensidade da dor, além de sugerir que as respostas de ansiedade levam a experiências mais severas da dor, como o aumento de respostas de fuga-esquiva, que se tornam contraproducentes no enfrentamento da dor. Não obstante, os participantes bem-sucedidos nos tratamentos para dor crônica apontam o manejo do medo e da ansiedade como chave para o seu sucesso (ainda ressalta que quaisquer que sejam as respostas de ansiedade observadas em pessoas com dor crônica, elas devem ser identificadas a partir da história de aprendizagem de cada indivíduo. Uma série de medidas de avaliação são utilizadas neste processo, e incluem as ferramentas para identificação de antecedentes e consequentes relacionados às respostas de ansiedade, bem como os instrumentos para identificar a sua frequência e gravidade. Tais medidas serão tratadas no tópico a seguir.

Ferramentas de Avaliação da Ansiedade

De modo geral, as medidas mais aceitas na avaliação da ansiedade para pessoas com dor crônica caracterizam-se por instrumentos padronizados e psicometricamente testados, cujas variáveis de investigação variam em termos de compreensão do comportamento ansioso. Alguns exemplos de instrumentos traduzidos e adaptados para a população brasileira são o *Fear Avoidance Beliefs Questionnaire* (FABP) (Abreu, Faria, Cardoso, & Teixeira-Salmela, 2008), que avalia como as crenças do paciente sobre a atividade física e o trabalho podem afetar a dor; o *Fibromyalgia Impact Questionnaire* (FIQ) (Paiva et al., 2013), que avalia a capacidade funcional diante de alguns sintomas incluindo a ansiedade; o Inventário de Ansiedade de Beck (Cunha, 2001), a Escala Hospitalar de Ansiedade e Depressão (HAD) (Castro et al., 2006) e a Escala

de Ansiedade de Hamilton (HAM-A) (Kummer, Cardoso, & Teixeira, 2010), que medem os sintomas e níveis de ansiedade em geral. Embora sejam de baixo custo e de rápida aplicação, tais instrumentos são respondidos pelo indivíduo que vivencia os sintomas, e por isso referem-se à percepção dele acerca da presença, frequência e gravidade do quadro ansioso. As respostas fornecidas são comparadas a uma amostra normativa, e atribui-se um escore e uma possível interpretação para como o indivíduo percebe o problema.

Outra maneira de coletar esses dados é por meio da entrevista, que pode ser aplicada tanto ao paciente quanto ao cônjuge e familiares envolvidos, para a compreensão do quadro de dor e da ansiedade. Conforme aponta Keefe (1982) a entrevista tem vantagens práticas óbvias, pois ela pode ser direcionada a um tema específico, e pode auxiliar tanto na análise da especificidade situacional quanto da consistência temporal do comportamento. Embora a percepção da dor e suas comorbidades sejam as preocupações primárias do paciente, o relato do paciente (ou dos familiares) pode trazer baixa confiabilidade na detecção do problema, uma vez que ele pode estar sendo influenciado por diversos fatores contextuais. Keefe (1982) descreveu, por exemplo, estudos nos quais os autores perceberam que os pacientes apresentavam mais queixas de saúde ao serem entrevistados na presença do cônjuge do que quando eram entrevistados na presença da secretária da clínica.

As respostas de ansiedade podem ser identificadas no que diz respeito à sua ocorrência, frequência ou intensidade, por meio de instrumentos como os supracitados, ou por meio de medidas fisiológicas, como *biofeedback* com eletromiograma para avaliação do índice de suor palmar, variação da taxa cardíaca e fluxo sanguíneo. As medidas fisiológicas são capazes de identificar a topografia das respostas de ansiedade, ou seja, “o produto da atividade motora de um organismo em um dado momento” (Lopes, 2008, p. 6), que pode ser entendida como o ponto de partida, mas não o suficiente para explicar a ansiedade, na perspectiva analítico-comportamental. Conforme aponta Lopes (2008), um episódio comportamental só pode ser compreendido a partir da relação entre os eventos comportamentais (topografia) e os estímulos físicos e sociais do am-

biente, que atribuem sentido para esses eventos (funções). Matos (1999) ainda ressalta que a alta ou baixa frequência dos eventos comportamentais depende, em grande parte, da relação com o ambiente. Nesta direção, seriam caracterizados como patológicos os comportamentos típicos que ocorrem em uma frequência ou intensidade que causam desconforto ou que acontecem em um contexto inapropriado (Banaco et al., 2012). Os autores ainda esclarecem que “excessos ou déficits comportamentais encontrados nos transtornos psicopatológicos foram selecionados na relação que determinado indivíduo estabelece com seu ambiente (é, portanto, uma relação adaptativa), que leva a sofrimento em algum grau e que apresenta reações emocionais bastante intensas” (p. 155). Esse argumento sinaliza a importância de investigar as variáveis do ambiente que atuam na manutenção ou enfrentamento da dor e da ansiedade, incluindo aspectos do relacionamento interpessoal, situações de estresse às quais o sujeito foi exposto ao longo da vida e suas estratégias de enfrentamento (Keefe, 1982). Conhecendo a função dos comportamentos ansiosos no dia-a-dia do cliente, é possível intervir para alterar as contingências que operam nesses comportamentos e com isto promover mudanças.

A ferramenta essencial nesta avaliação é a Análise Funcional (AF), que visa identificar as variáveis contextuais, antecedentes e consequentes dos comportamentos, considerando aspectos funcionais e topográficos das respostas. As informações podem ser identificadas por meio de entrevistas, como já apontado acima, ou a partir do registro diário, onde o paciente descreve tanto o comportamento quanto os eventos antecedentes e consequentes que influenciam neste comportamento. Os pacientes com dor crônica, Segundo Keefe (1982), podem subestimar o comportamento de dor e ansiedade, seja em decorrência de ganhos secundários, como auxílios financeiros e afastamento do trabalho, seja porque não desenvolveram em sua história de aprendizagem a capacidade para descrever e relatar acuradamente o seu próprio comportamento.

Sturmey (1996) aponta que o autorregistro é um comportamento operante discriminado, que pode ou não estar presente no repertório do paciente. Caso não esteja, ele poderá precisar de

treino para aprender esta tarefa. Por exemplo, ao perguntar para o paciente com Fibromialgia quando ele está sentindo dor, é comum que ele responda “todo o tempo”. Adicionalmente, o processo de aprender a discriminar e relatar comportamentos pode ser particularmente difícil se a relação entre eventos ambientais e o comportamento é sutil ou complexa, como ocorre no caso da dor crônica. A história de contingências do paciente relacionada à dor e ansiedade pode ser tão longínqua e complexa, que torna-se difícil esclarecer a relação entre esses comportamentos e os eventos do ambiente que estão operando em determinado tempo e espaço. Contudo, ao se deparar com esta forma de registro, é possível que o paciente passe a identificar os eventos antecedentes e consequentes implicados no processo, e passe a modificar o comportamento que está sendo analisado. Isso quer dizer que a AF é uma ferramenta utilizada não só no levantamento de hipóteses, no planejamento e na análise dos resultados do tratamento, como também é capaz de contribuir para gerar as mudanças comportamentais.

Considerando que a ansiedade relacionada à dor é antecipatória ao quadro algico, atuar para identificar e intervir nas respostas ansiosas pode ser uma estratégia efetiva na condição de saúde do paciente. Keefe (1982) ainda argumenta que estratégias para prevenir problemas relacionados à dor destacam-se como uma importante área de pesquisa. Acredita-se que uma ampla análise das variáveis envolvidas nos comportamentos problema pode ampliar satisfatoriamente as estratégias terapêuticas, para além daquelas padronizadas para tratamento de ansiedade.

Tratamento e Manejo da Ansiedade Relacionada à Dor

Os pilares do tratamento da ansiedade são psicológicos e farmacológicos. No caso do tratamento farmacológico para pessoas com dor crônica, o protocolo deve respeitar a proposta da Organização Mundial da Saúde (OMS), e muitos pacientes, sobretudo com Fibromialgia, podem se beneficiar dos efeitos dos ansiolíticos e antidepressivos nas respostas de dor, além dos efeitos que pode ser observados na redução dos sintomas de ansiedade e depressão

(Provenza et al., 2004). Considerando a psicoterapia como foco do tratamento, a atuação requer uma abordagem individualizada, que leve em consideração os múltiplos aspectos envolvidos nas respostas de dor e de ansiedade do indivíduo (Hunziker, 2010). Dessa forma, em um tratamento com base na análise do comportamento deve-se promover a melhora no funcionamento geral do cliente, de forma que ele passe a estabelecer relações de controle mais saudáveis, socialmente reforçadoras e menos aversivas.

No processo terapêutico, o contexto socioverbal deve ser modificado para que a mudança comportamental ocorra. Muitas estratégias vêm sendo utilizadas possibilitando intervenções eficazes a pessoas com dor e ansiedade, dentre as quais a Terapia Comportamental Operante, a Psicoterapia Analítica Funcional (FAP), a Terapia de Aceitação e Compromisso (ACT), Tratamento de Ativação Comportamental (BAT), e as intervenções multidisciplinares, que congregam a atuação psicológica com outras áreas profissionais.

Na Terapia Comportamental Operante, as estratégias de intervenção são pautadas na elaboração de análises funcionais, e destacam-se o desenvolvimento de repertórios de enfrentamento, habilidades sociais e resolução de problemas, a ampliação do contato do paciente com eventos reforçadores, a utilização de relaxamento frente ao comportamento ansioso, e o fornecimento de informações ao indivíduo acerca da sua condição. Aconselha-se associar as intervenções com os pacientes às orientações familiares, objetivando a promoção da generalização dos ganhos terapêuticos. No que se refere as práticas psicoterapêuticas da chamada Terceira Onda, a Terapia de Aceitação e Compromisso (ACT) e a Psicoterapia Analítica Funcional (FAP), tendem a enfatizar estratégias de mudança contextuais e experienciais visando a construção de repertórios amplos, flexíveis e efetivos ao invés de uma abordagem eliminativa de problemas estreitamente definidos. Em vez de lutar para mudar pensamentos e sentimentos desconfortáveis, essas novas abordagens buscam instalar uma atitude de aceitação sem julgamentos em relação a todas as experiências humanas, a fim de aumentar o bem-estar psicológico (Martins & Vandenbergh, 2006). O Tratamento de Ativação Comportamental (BAT), baseado na lei

de correspondência aplicada a populações deprimidas, visa auxiliar na reorganização de contingências para aumentar a frequência de comportamentos públicos saudáveis, e assim, reduzir a cognição disfuncional (Hopko, Robertson, & Lejuez, 2006). Tais estratégias também auxiliam o cliente a perceber que pode exercer algum controle sobre as situações que o ameaçam, podendo ajudá-lo a reduzir o nível da ansiedade.

Vandenbergh, Cruz e Ferro (2003) enumeram algumas metas necessárias ao tratamento em grupo da dor crônica, a ver: 1) informar o paciente sobre a dor e analisar regras; 2) analisar as queixas em relação às variáveis determinantes e a história de vida do sujeito; 3) refinar o repertório de auto-observação e de discriminação dos estímulos que antecedem a dor; 4) diferenciar níveis de dor e as contingências em que eles ocorrem; 5) tornar o paciente mais sensível às contingências e menos a regras; e 6) valorizar a relação terapêutica como ambiente de mudança comportamental. Nota-se que a maioria dessas metas é comum ao tratamento de outras condições, visto que o comportamento de dor não assume, para a análise do comportamento, caráter diferenciado de outros comportamentos.

Em um dos estudos que compõem o livro *Psicoterapia Comportamental e Fibromialgia – Alvos para intervenção Psicológica* de Queiroz (2009), o objetivo foi construir um conjunto de alvos psicoterapêuticos para o tratamento psicológico de pessoas com Fibromialgia com base na Análise Comportamento, durante processos psicoterapêuticos de grupo. Para avaliação das metas terapêuticas foram examinadas as verbalizações obtidas nos registros relativos às sessões de intervenção. As informações foram organizadas em cinco categorias: 1) *Vivências interpessoais*: vivências traumáticas, relações coercitivas, conflitos familiares e sobrecarga familiar; 2) *Estratégias de enfrentamento interpessoal*: esquiva emocional, esquiva interpessoal, controle interpessoal, dependência e submissão, assertividade interpessoal; 3) *Vivências subjetivas*: significado da dor, catastrofização, autoavaliação negativa; 4) *Emoções negativas*: raiva e revolta, frustração e culpa, angústia, medo e desesperança; e 5) *Emoções positivas*: esperança, autonomia e autocons-

ciência. As informações referentes à história de reforçamento e aos comportamentos públicos e privados (assim como algumas de suas funções) presentes nos casos de Fibromialgia estudados por Queiroz (2009), compartilham semelhanças com aqueles encontrados em outras pesquisas nacionais e internacionais.

Angelotti (2001) resume alguns dos possíveis tratamentos para a redução dos efeitos da ansiedade sobre a dor, como o uso de fármacos, o esclarecimento do tratamento e da sua situação atual ao paciente e as técnicas de relaxamento comuns na redução dos níveis de ansiedade na dor crônica. Já as estratégias para manejo da dor incluem o aumento do contato com atividades que promovem reforçamento positivo, realização de exercícios físicos, reforçamento positivo de comportamentos concorrentes ao comportamento-queixa e desenvolvimento de habilidades sociais e de repertório assertivo. O uso de técnicas como o Relaxamento muscular progressivo reduz os espasmos e tensão musculares além da ansiedade, melhorando o sono e alterando o foco da atenção do paciente antes direcionado à dor. Já a realização de exercícios físicos, além de tornar o sujeito menos vulnerável à dor, por meio da distração da experiência dolorosa, favorece a força e resistência muscular, reduzindo a dor.

No que se refere ao treinamento de habilidades sociais, Souza, Pimentel, Carvalho e Lopes (2006) afirmam que a promoção e o reforço positivo de habilidades sociais apresentadas pelo cliente ansioso são formas alternativas de exercer influência sobre o comprometimento funcional e social do mesmo. Nota-se que tanto a ansiedade quanto a Fibromialgia podem estar associados a diversos aspectos. Dentre eles, a uma história de reforçamento com privação de reforço positivo, a baixa variabilidade comportamental e a um repertório de habilidades sociais empobrecido. Fatores como esses devem ser levados em consideração quando da intervenção em casos de comorbidade. Os procedimentos adotados nesses casos podem se dirigir à instalação de um novo repertório e na ampliação dos ambientes frequentados pelo cliente, de forma que ele entre em contato com novas fontes de reforçamento positivo. Essas novas fontes de reforçamento competiriam com aquelas já presentes

no ambiente do indivíduo, de forma que as respostas a elas relacionadas tivessem sua frequência reduzida, enquanto as respostas referentes às novas fontes de reforço aumentariam de frequência.

Conclusão

O presente capítulo visou descrever as características da ansiedade relacionada à dor, em condições crônicas dolorosas, bem como a sua forma de avaliação e manejo. O capítulo destacou a Fibromialgia, que caracteriza uma síndrome dolorosa crônica com alta prevalência de quadros psiquiátricos, como a ansiedade e a depressão. Já é estipulado na literatura que a depressão e a ansiedade exercem uma importante influência na experiência dolorosa, e quando há a presença dessas comorbidades verifica-se maior comprometimento na qualidade de vida do indivíduo.

Conforme mencionado neste capítulo, dentre as condições que impactam a dor encontram-se os relacionamentos interpessoais, assim como as situações de estresse às quais estes indivíduos foram expostos ao longo da vida, suas estratégias de enfrentamento e o significado que atribuem à dor. A ansiedade também sofre grande influência na dor, uma vez que ambas as condições (dor e ansiedade) interagem produzindo comportamentos de medo e evitação, que são contraproducentes no reestabelecimento da capacidade funcional do indivíduo. Diante disso, alguns autores pontuam que o manejo da ansiedade deveria ser alvo de avaliação e intervenção.

Considerando o impacto da FM na qualidade de vida do indivíduo, os fatores complexos envolvidos na dor e na ansiedade, e o custo do tratamento, parece crucial que protocolos e procedimentos de intervenção sejam implementados e avaliados, criando um corpo maior de informações qualificadas sobre o fenômeno. Contudo, uma das limitações encontradas na área é a carência de estudos que descrevem e avaliam intervenções para o manejo da ansiedade em casos de dor crônica, em especial, a Fibromialgia. Este capítulo destina-se a incitar e a convidar futuros pesquisadores a testarem a eficácia das intervenções analítico-comportamentais amplamente fundamentadas na literatura, direcionando-as ao manejo da ansiedade.

Referências

- Abreu, A. M., Faria, C. D. C. M., Cardoso, S. M. V., & Teixeira-Salmela, L. F. (2008). Versão brasileira do *Fear Avoidance Beliefs Questionnaire*. *Cadernos de Saúde Pública*, 24(3), 615-623.
- Angelotti, G. (2001). Dor crônica: Aspectos biológicos, psicológicos e sociais. In V. A. A. Camon (Org.), *Psicossomática e a psicologia da dor* (pp. 113-130). São Paulo: Pioneira.
- Banaco, R. A. et al. (2012). *Psicopatologia*. In M. M. C. Hübner, & M. B. Moreira (Orgs.), *Fundamentos de Psicologia: Temas clássicos da psicologia sob a ótica da análise do comportamento* (pp. 154-165). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Banaco, R. A. (2001). Alternativas não aversivas para tratamento de problemas de ansiedade. In M. L. Marinho, & V. E. Caballo (Orgs.), *Psicologia clínica e da saúde* (pp. 197-212). Londrina, PR: Atualidade Acadêmica.
- Blozik, E., Laptinskaya, D., & Herrmann-Lingen, C. (2009). Depression and anxiety as major determinants of neck pain: A cross-sectional study in general practice. *BMC Musculoskeletal Disorder*, 10(13), 1-8.
- Castillho, A., Racondo, R., Asbahr, F. R., & Manfro, G. G. (2000). Transtorno de ansiedade. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 22(2), 20-23.
- Castro, M. M. C., Quarantini, L., Batista-Neves, S., Kraychete, D. C., Daltro, C., & Miranda-Scippa, A. (2006). Validade da escala hospitalar de ansiedade e depressão em pacientes com dor crônica. *Revista Brasileira de Anestesiologia*, 56(5), 470-477.
- Cunha, J. A. (2001). *Manual da versão em português das Escalas Beck*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science*, 196(4286), 129-136.
- Fordyce, W. E. (2000). Learned pain. Pain as behavior. In J. Loeser, C. Butler, C. R. Chapman, & D. C. Turk (Orgs.), *Bonica's management of pain* (pp. 478-482). Philadelphia: Wolters Kluwer.
- Friedrich, M., Hahne, J., & Wepner, F. (2009). A controlled examination of medical and psychosocial factors associated with low

- back pain in combination with widespread musculoskeletal pain. *Physical Therapy*, 89(8), 786-803.
- Guilhardi, H. J. (2004). Controle coercitivo e ansiedade - Um caso de "transtorno de pânico" tratado pela Terapia por Contingências de Reforçamento (TCR). In M. Z. Brandão (Org.), *Sobre comportamento e cognição - Contingências e metacontingências: Contextos socioverbais e o comportamento do terapeuta* (Vol. 13, pp. 402-410). Santo André, SP: ESETEC Editores Associados.
- Hopko, D. R., Robertson, S. M. C., & Lejuez, C. W. (2006). Behavioral activation for anxiety disorders. *The Behavior Analyst Today*, 7(2), 212-232.
- Hunziker, M. H. L. (2010). Comportamento de dor: Análise funcional e alguns dados experimentais. *Temas em Psicologia*, 18(2), 327-333.
- International Association for the Study of Pain*. (1994). Part III: Pain terms, a current list with definitions and notes on usage. In H. Merskey, & N. Bogduk (Eds.), *Classification of chronic pain* (2a ed., pp. 209-214). Seattle: IASP Press. Disponível em <http://www.iasp-pain.org>.
- Keefe, F. J. (1982). Behavioral assessment and treatment of chronic pain: Current status and future directions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50(6), 896-911.
- Kummer, A., Cardoso, F., & Teixeira, A. L. (2010). Generalized anxiety disorder and the Hamilton Anxiety Rating Scale in Parkinson's disease. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, 68(4), 495-501.
- Lopes, C. E. (2008). Uma proposta de definição de comportamento no behaviorismo radical. *RBTC*, 5(1), 1-13.
- Lundervold, D. A., Talley, C., & Buermann, M. (2006). Effect of behavioral activation treatment on fibromyalgia pain and pain anxiety cognition. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 2, 73-85.
- Lundervold, D. A., Talley, C., & Buermann, M. (2008). Effect of behavioral activation treatment on chronic fibromyalgia pain: Replication and extension. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 4(2), 146-157.

- Martins, M. A., & Vandenberghe, L. (2006). Psicoterapia no tratamento da fibromialgia: Mesclando FAP e ACT. In H. J. Guilhardi, & N. C. Aguirre (Orgs.). *Sobre comportamento e cognição* (Vol. 18, pp. 238-248). Santo André, SP: ESETEC Editores Associados.
- Matos, M. A. (1999). Análise funcional do comportamento. *Revista Estudos de Psicologia*, 16(3), 8-18.
- McCracken, L. M., & Gross, R. T. (1998). The role of pain-related anxiety reduction in the outcome of multidisciplinary treatment for chronic low back pain: Preliminary results. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 8(3), 179-189.
- McCracken, L. M., Gross, R. T., Aikens, J., & Carnrike, C. L. M. (1996). The assessment of anxiety and fear in persons with chronic pain: A comparison of instruments. *Behaviour Research and Therapy*, 34(11-12), 927-933.
- McCracken, L., Zayfert, C., & Gross, R. (1992). The pain anxiety symptoms scale: Development and validation of a scale to measure fear of pain. *Pain*, 50(1), 67-73.
- Paiva, E. S., Heymann, R. E., Rezende, M. C., Helfenstein, M., Martinez, J. E., Provenza, J. R., Ranzolin, A., Assis, M. R., Pasqualin, V. D., & Bennett, R. M. (2013). A Brazilian Portuguese version of the Revised Fibromyalgia Impact Questionnaire (FIQR): A validation study. *Clinical Rheumatology*, 32(8), 1199-1206.
- Provenza, J. R., Pollak, D. F., Martinez, J. E., Paiva, E. S., Helfenstein, M., Heymann, R., Matos, J. M. C., & Souza, E. J. R. (2004). *Fibromialgia*. São Paulo: Sociedade Brasileira de Reumatologia. Disponível em <http://www.saudedireta.com.br/docsupload/1331325834052.pdf>.
- Queiroz, M. A. M. (2009). *Psicoterapia comportamental e fibromialgia: Alvos para intervenção psicológica*. Santo André, SP: ESETEC Editores Associados.
- Raphael, K. G., Janal, M. N., & Nayak, S. (2004). Familial aggregation of depression in fibromyalgia: a community-based test of alternate hypotheses. *Pain*, 110(1-2), 449-460.

- Santos, E. B., Quintans, L. J., Junior, Fraga, B. P., Macieira, J. C., & Bonjardim, L. R. (2012). Avaliação dos sintomas de ansiedade e depressão em fibromiálgicos. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 46(3), 590-596.
- Souza, F., Pimentel, F. C., Carvalho, T. T., & Lopes, E. B. (2006). A contribuição do treinamento de habilidades sociais para a intervenção em casos de transtorno de ansiedade. In H. J. Guilhaardi, & N. C. Aguirre (Orgs.). *Sobre comportamento e cognição* (Vol. 17, pp. 162-167). São Paulo: ESETec Editores Associados.
- Sturmey, P. (1996). *Functional analysis in clinical psychology*. England: John Wiley & Sons.
- Thieme, K., Turk, D. C., & Flor, H. (2004). Comorbid depression and anxiety in fibromyalgia syndrome: Relationship to somatic and psychosocial variables. *Psychosomatic Medicine*, 66(6), 837-44.
- Turk, D. C., Robinson, J. P., & Burwinkle, T. (2004). Prevalence of fear of pain and activity in patients with fibromyalgia syndrome. *Pain*, 5, 483-490.
- Vandenberghe, L., Cruz, A. C., F., & Ferro, C. L. F. (2003). Terapia de grupo para pacientes com dor crônica orofacial. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 5, 31-40.
- Woo, A. K. M. (2010). Depression and Anxiety in Pain. *British Journal of Pain*, 4(1), 8-12.
- Zamignani, D. R., Banaco, R. A. (2005). Um panorama analítico-comportamental sobre os transtornos de ansiedade. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 7, 77-92.

Fronteira Brasil X Bolívia: Uma Reflexão das Relações Interculturais de suas Populações e Contradições do Poder do Capital

Ana Maria de Vasconcelos Silva

Luciane Pinho de Almeida

Introdução

A região de fronteira, por ser um território rico em diversidade cultural, apresenta-se como um campo fecundo para diversas investigações de horizontes e formações teóricas diversas, na busca de compreender a construção socioterritorial das fronteiras. São também caracterizadas por intensas trocas culturais, econômicas e sociais entre Estados nacionais, assim como por conflitos advindos das diferenças étnicas, culturais, econômicas e políticas.

Este capítulo tem por objetivo fazer uma reflexão a respeito da relação intercultural da fronteira Brasil-Bolívia sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético de Marx.

Nessa perspectiva, a formação humana é analisada na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social. A dialética entre objetivação e apropriação é a dinâmica essencial do trabalho e, por decorrência disso, a dinâmica essencial do processo de produção e reprodução da cultura humana.

A teoria social de Karl Marx estrutura-se a partir do estudo que seu autor empreendeu sobre o modo de produção capitalista permitindo, assim, a compreensão e elaboração do materialismo histórico-dialético. Nessa perspectiva, Marx (1978) resgata o trabalho como finalidade, conferindo-lhe um caráter prático que se efetiva na relação do homem com a natureza. Marx (1984) atribui ao trabalho o centro de referência para o estabelecimento do homem em

si mesmo. Desta forma, é nos Manuscritos econômicos e filosóficos de Marx (1844) que, pela primeira vez na história da filosofia, as categorias econômicas aparecem como as categorias da produção e da reprodução da vida humana, tornando assim possível uma exposição ontológica do ser social sobre bases materialistas (Luckás, 2012).

Por esse prisma, na abordagem marxista, as dimensões filosófica, política e teórico-científica se apresentam de forma imbricadas e inseparáveis, ou seja, a metodologia científica não prescinde de todo o conjunto de fatores que determinam o método. Em outras palavras, é a partir da base material do processo histórico-social que se produzem as condições para o humano, pois

... na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência. (Engels, 1990, p. 301)

Nesse sentido, o homem é um ente genérico, um ser social e comunitário, que só pode levar uma vida humana na sua relação com os demais homens e em consequência dessa relação. A sociabilidade humana origina-se no trabalho, numa atividade humana específica e, a partir dela, as formas de sociabilidade estão relacionadas com a evolução das forças produtivas (Urt, Silva, & Almeida, 2017).

Nessa perspectiva, organizamos o texto em três fases. Na primeira apresentamos alguns conceitos relacionados à fronteira: fronteira internacional, linha de fronteira, região de fronteira e zona de fronteira, no segundo eixo discutimos as políticas de reordenamento territorial implementadas pelos Estados brasileiro e boliviano,

na mobilização e distribuição da população e no terceiro e último eixo a relação intercultural como produto e produtor dessa fronteira na perspectiva do materialismo histórico dialético de Marx.

Fronteira Brasil x Bolívia

O termo fronteira, etimologicamente, está pautado em conquista territorial e estabelecimento de limites relacionados ao âmbito militar, ao *front*. Albuquerque (2010) pondera que é no contexto da Europa moderna que se dá a divisão do mundo em Estados territoriais e, desse modo, o termo fronteira vincula-se aos limites políticos dos Estados nacionais. Nessa direção, a fronteira, a partir da formação e expansão do Estado-nação, passa a ser sinônimo de limite de soberania, ou seja, a linha de fronteira representa os limites internacionais. Nessa perspectiva, as noções de fronteira e limite foram modificando-se historicamente, reposicionando a abordagem da fronteira de uma concepção linear para uma concepção de área ou região de fronteira, como explica a geógrafa Machado (2006):

. . . o conceito de fronteira internacional se refere a uma área indefinida, uma zona percorrida pelo limite internacional e que se aproxima da noção geográfica de região. No entanto, do jeito que as coisas são, o ambiente geográfico de fronteira é mais complexo do que aquele simbolizado pelo limite, pois se faz pela territorialização de grupos humanos e de redes de circulação e intercâmbio, unidos pela permeabilidade dos limites estatais através da comunicação entre populações pertencentes a diferentes sistemas de poder territorial. Não se confunde, portanto, com a permeabilidade dos limites estatais atribuída à Internet e aos fluxos mundiais de capital (abstrato). É a posição geográfica singular, de começo e fim do estado nacional, que confere a fronteira uma territorialização definida pela proximidade entre populações formalmente separadas pelo limite internacional. A noção de zona de fronteira, neste caso, se refere a um espaço relacional e não dicotômico. Nesse sentido de espaço relacional não é um paradoxo que a zona de fronteira seja ao mesmo tempo lugar de comunicação e troca, e lugar de tensão e conflito. O

que nos parece interessante neste último caso é que as partes em litígio podem fazer valer o limite internacional em oposição à fronteira como lugar de comunicação e de mobilidade trans-fronteiriça. (p. 61, grifos da autora)

Dessa forma, as fronteiras internacionais apresentam um contexto complexo para desenvolver políticas públicas, por envolver interesses econômicos, elementos espaciais e legislação de países distintos. Nessa direção, uma forma encontrada para tratar dos fluxos de bens, capitais e pessoas que caracterizam esses espaços é a noção de zona de fronteira. A zona de fronteira é definida pelas faixas de cada lado do limite internacional e caracteriza-se por interações que, embora internacionais, criam um meio geográfico próprio de fronteiras que só pode ser compreendido na escala local/regional, caso dos municípios que compõem a fronteira em foco, Puerto Suarez/Puerto Quijarro (BO) e Corumbá e Ladário (BR).

Na formação de um território nacional, na acepção política ou geopolítica, a fronteira é a demarcação no espaço do poder de um estado soberano. É a formação da fronteira que vai identificar os confins do poder jurídico do Estado nacional.

A dominação ibérica na América do Sul foi marcada por diferenças políticas e ações de dominação e posse nas disputas de territórios entre Impérios e Coroas. Assim, os países ibéricos mantiveram, por três séculos, vigilância permanente na posse das terras atribuídas a Portugal e Espanha pelo meridiano de Tordesilhas. Considerando o avanço dos bandeirantes para além da linha tordesilhana, período de invasão, exploração e povoamento do território da América austral, os ibéricos registravam os acidentes geográficos que possibilitassem o perfil cartográfico das possessões à formação das fronteiras das colônias ibero-americanas fundamentadas no Tratado de Madri de 1750. Assim, a exploração das riquezas e dos nativos avançou pelo Mediano e dominou o Austral sob a égide das monarquias ibéricas, absolutistas, de clero católico com ação catequista. O sistema de colonização nas regiões centro, sul e norte no continente americano apresentaram-se, portanto, com expressivas variações. Costa (2013) pontua que:

Esse processo favorável ao capital e à colonização interna dos territórios nacionais nas Américas está na base de conflitos sociais estruturais na história do continente. A expropriação de populações nativas – como é o caso dos mapuches na Araucania e Patagônia chilena e argentina, ou da “marcha para o oeste” nos Estados Unidos e no Brasil – baseia-se em discursos que ora invisibilizam a presença dessas populações, reforçando o mito das “terras livres”, ora as associam ao atraso, à barbárie e ao estado de natureza que precisa ser domada. A fronteira ganha então novos significados como frente pioneira de avanço da civilização e do progresso. (p. 149)

Nessa perspectiva, a relação de dominação, em especial nas Américas, estava vinculada à forma básica do monopólio comercial (metrópole-colônias), que não se sustentaria num mundo em processo de transformação. Sabe-se que, com a revolução industrial na Europa ocidental, tornara-se imperativa a expansão de novos mercados.

Assim, a fundação de Corumbá se deu pela imposição de um decreto presidencial da capitania mato-grossense, motivado por interesse geopolítico do Estado Português, preocupado com a garantia do rio como fronteira natural da colônia lusitana. A política de defesa do território nacional tinha como base a navegação pelo rio Paraguai, na época, importante via de acesso às minas de ouro de Cuiabá e escoamento de mercadorias das regiões originárias tanto do norte do estado de Mato Grosso quanto do sul, tais como a borracha, o charque, a erva-mate e a ipecacuanha. Pereira (2007) esclarece que

Ainda em seus primórdios no século XVIII, sob a forma de uma fortificação militar, a cidade servia como ponto de apoio à garantia da navegabilidade no rio Paraguai – face à instabilidade na segurança da fronteira e aos constantes ataques dos índios paiaguás que povoavam o Alto Paraguai, hostis à presença dos colonizadores – possibilitando a segurança das embarcações que se dirigiam às minas de Cuiabá levando suprimentos e novas levadas de aventureiros em procura de ouro, e que de lá re-

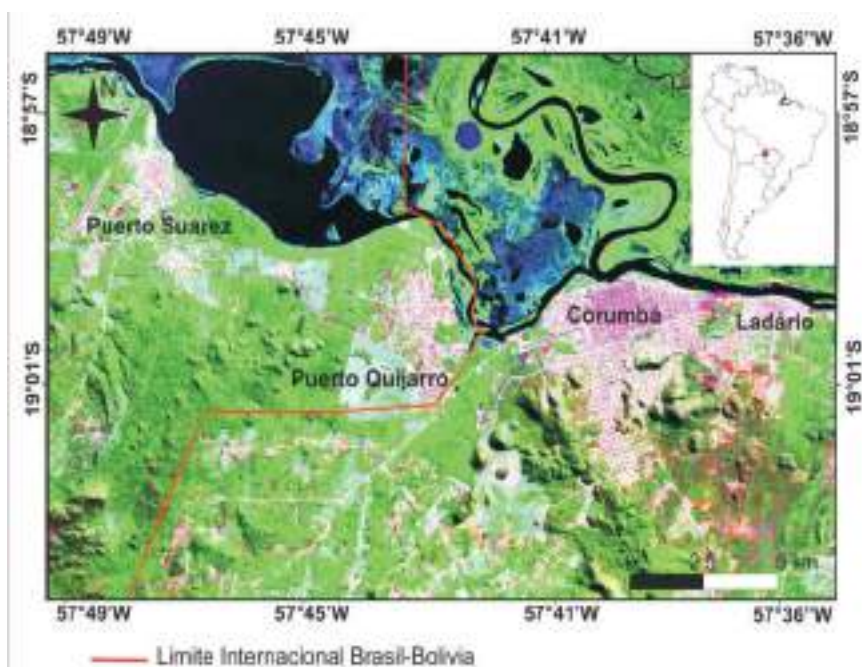
tornavam trazendo os recursos explorados remetidos à corte.
(p. 73)

Nessa perspectiva, as discussões bilaterais entre Brasil e Bolívia para a integração e o desenvolvimento transfronteiriços ocorrem em vários níveis e envolvem uma grande variedade de atores. Assim, a formação da fronteira do Brasil com a Bolívia inicia-se em 1867, quando foi firmado o primeiro Tratado de Limites na cidade de La Paz, seguido pelos Atos diplomáticos, a saber: Questão do Acre – Tratado de Petrópolis (1903); Limites e Vinculação Ferroviária – Tratado de Natal (1928); Tratados de Vinculação Ferroviária e Tratado de Saída e Aproveitamento do Petróleo Boliviano (1938) e, por último, os Acordos (Tratado) de Roboré (1958), consolidando uma longa fronteira fluvial e seca, com 3.125 km de extensão. O Tratado de Roboré encontra-se em vigência até hoje, resultado do projeto final de desenvolvimento dos estados limítrofe entre o Brasil e a Bolívia (Amaral, 2013).

O Brasil é o quinto maior país do mundo em extensão territorial e o maior da América do Sul. Faz divisa com quase todos os países da América do Sul, em seu entorno, com exceção do Chile e Equador. Tem cerca de 23.086 km de fronteira, com 7.367 km de fronteiras marítimas e 15.719 km com os países do continente sul-americano (Torchi & Silva, 2014).

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu um perímetro de 150 km, a partir do limite internacional, como área de segurança nacional ou faixa de fronteira e, dessa forma, os municípios localizados nessa faixa podem ser considerados como cidades de fronteira para efeito de políticas de desenvolvimento urbano. Desse modo, não apenas a cidade que faz divisa com outro país é considerada fronteiriça, mas também as outras cidades que ficam dentro desses 150 km. A legislação brasileira para a faixa de fronteira é direcionada, principalmente, para a segurança nacional, uma vez que a fronteira é percebida a partir do conflito, da ameaça, da repressão e do controle estabelecido pelos Estados Nacionais. Assim, é uma área provida de normas jurídicas que definem e normatizam legalidade e ilegalidade nacional e internacional.

A população urbana fronteiriça de Corumbá, localizada ao oeste do estado de Mato Grosso do Sul, a qual limita-se territorialmente a leste com Ladário, MS, do lado brasileiro, e a oeste com Arroyo Concepción, distrito de Puerto Quijarro, da província Germán Busch, departamento de Santa Cruz, no lado oriental boliviano, somadas, perfazem cerca de 170.000 habitantes, sendo aproximadamente 45.000 do lado boliviano. Essas cidades são consideradas gêmeas, pois estão situadas aos pares ao longo do limite internacional de um país e apresentam uma paisagem específica e uma dinâmica própria em relação a sua localização junto ao limite internacional. Ou seja, apresentam-se como composição de uma trama com a perspectiva de ambos os lados da fronteira, como ilustrado a seguir no Mapa 1.



Mapa 1. Mapa do Limite Internacional Brasil – Bolívia.

Fonte: Google Maps (2019).

Destaca-se aqui a interdependência entre brasileiros e bolivianos pelo distanciamento geográfico entre os principais centros ur-

banos, já que as cidades de Corumbá e Ladário estão distantes da capital Campo Grande em torno de 420 km; já Puerto Quijarro e Puerto Suarez, distantes do grande centro urbano Santa Cruz de La Sierra em mais de 600 km.

Por essa proximidade geográfica e pelas relações historicamente construídas entre brasileiros e bolivianos na região, resultaram intensas interações fronteiriças sociais e econômicas, uma vez que essas cidades, mesmo mantendo os limites físicos, partilham serviços e ações, tais como educação, saúde, lazer e comércio, como também desenvolvem intensas trocas de serviços e ações transnacionais, como empresas sediadas num lado da fronteira, mas que retiram matéria-prima no país vizinho (Brasil, 2005).

Dessa forma, para entender a formação dessa fronteira, faz-se necessário conhecer a mobilização e a distribuição populacional do oeste brasileiro e oriental boliviana. Assim, iniciamos com o lado brasileiro, seguido do boliviano.

A Mobilidade Populacional do Oeste Brasileiro e Oriental Boliviana

As profundas transformações ocorridas em diferentes dimensões da realidade brasileira no século XIX provocaram importantes impactos no início do século XX, quais sejam: a abolição da escravidão, a intensa imigração, a transição de uma economia baseada na agricultura de exportação para a expansão industrial, como também o início de uma fase intensa de redistribuição da população, com destaque para a exploração de novas terras a oeste do Brasil.

Os anos 30 marcaram o início do que foi considerado como o segundo grande ciclo da fase de desenvolvimento da sociedade capitalista em termos do capital monopolista – etapa diferenciada do desenvolvimento do capital e que iniciou sua conformação no último quartel do século XIX. Com isso, a sociedade brasileira experimentou grandes transformações econômicas e sociais determinadas pela expansão industrial, que teria o seu ápice a partir de 1930, exigindo, assim, novas demandas de mão de obra, sobretudo para o trabalho qualificado e promovendo uma nova configuração

na distribuição da população brasileira, particularmente nos estados da região Sul. A repercussão dessas transformações se estende desde a transferência do centro econômico do Brasil, do nordeste para o sul, como também, pela intensa migração, especialmente de europeus para a região.

Um dos fatores determinantes para essa mudança de foco da migração interna brasileira, nesse período, é o alto componente urbano da população na fronteira do Centro-Oeste, onde há necessidade de uma rede de centros comerciais para canalizar a produção distante da região numa grande área geográfica (Balán, 1973).

Balán (1973) aponta “. . . o ano de 1930 como data chave para separar períodos históricos no Brasil” (p. 41) e, nesse sentido, destaca-se que, no caso do Centro Oeste, 1970 é uma outra data chave, considerando que, em meados dessa década, Mato Grosso do Sul se desmembrou do Mato Grosso, formando o Estado que abriga a região de fronteira com a Bolívia.

A localização privilegiada do município de Corumbá, situado às margens do rio Paraguai, a meio caminho dos centros urbanos de maior destaque em âmbito regional (Cáceres e Cuiabá, em Mato Grosso, e Campo Grande, em Mato Grosso do Sul), na bacia do Alto Paraguai, desponta como cidade brasileira estratégica na fronteira do Brasil com a Bolívia. Essa região apresenta uma extensa rede de drenagem formada por rios navegáveis, cuja logística dependia, de forma quase exclusiva, e com a contiguidade da Bolívia demarca o seu desenvolvimento. Convém ressaltar que, com articulação entre sistemas produtores do oeste do Brasil e outros espaços consumidores, os quais impulsionam a dinâmica econômica da região, Corumbá se tornou o centro articulador de toda a economia regional, controlando o fluxo de mercadorias e capital em todo território mato-grossense (Baeninger, 1999).

Nessa dinâmica econômica e migratória na fronteira oeste do Brasil, merece especial atenção a presença boliviana na região, bem como de outros grupos, como os paraguaios e argentinos, por se tratar de um fluxo migratório não decorrente das trajetórias observadas no Brasil. Essa conformação, por ser tão singular, até hoje causa impactos nos espaços que o compõem (Peres, 2009).

Nesse sentido, Souchaud, Fusco e Carmo (2007) apontam que a migração de bolivianos em Corumbá está relacionada à política de desenvolvimento que o governo da Bolívia implementou na segunda metade do século XX, com a transferência de importantes contingentes de população da região andina para a região baixa.

No caso de Santa Cruz existe, desde a década de 1950, um importante programa oficial e nacional de reforma agrária com incentivos à colonização dos departamentos orientais. Mas esse movimento, até hoje, se concentrou no extremo oeste de Santa Cruz e não alcançou a fronteira brasileira. Houve, realmente, nos últimos 50 anos, uma transferência importante da população boliviana desde as zonas altiplânicas até as regiões baixas do Oriente. Esse movimento é o responsável pelo crescimento importante de Santa Cruz de la Sierra, hoje principal cidade do país. (p. 45)

Souchaud e Baeninger (2008) afirmam que o papel específico do departamento de Santa Cruz e sua capital Santa Cruz de La Sierra é fundamental para a compreensão dos processos internos de reorganização no processo de redistribuição da população da região andina para a região baixa. “A população do departamento de Santa Cruz cresceu a uma taxa geométrica anual de 4,33% em 25 anos, passando de 697.245 para 2.010.445 habitantes, entre 1976 e 2001” (p. 273). Segundo os autores, esse crescimento foi possível pela migração de moradores de departamentos do altiplano.

Historicamente, a distribuição desses grupos no país segue uma diferenciação geográfica elementar entre regiões montanhosas e planícies das regiões baixas. Assim, Souchaud e Baeninger (2008) explicitam:

Esse fato é reforçado por diferenças culturais importantes: as civilizações andinas formaram parte do Império Inca, que se distingue por sua alta estruturação tanto social (estrutura fortemente hierarquizada), a qual permitiu a integração de vários povos andinos, quanto espacial (urbanização, infraestruturas de comunicação). Assim, desde larga data, existe uma forte diferenciação

entre a civilização andina – estruturada e integrada pelo Império Inca – e o mosaico étnico das regiões baixas, composto por povos menos numerosos e mais dispersos, organizados em sistemas sociais não tão marcados pela expansão e o controle territorial duradouro. Esses dois tipos de modelos territoriais são simbolizados pela presença/ausência da cidade. Isto é importante nos Andes, pois a civilização inca é antes de tudo urbana (Cuzco, que significa umbigo em quíchua, era sua capital); a cidade não existe nas regiões baixas fora das “importações” incas. (p. 272)

Essa distribuição implica diferentes aspectos culturais, territoriais e etnolinguísticos entre bolivianos do altiplano (departamentos de Chuquisaca, La Paz, Potosí, Oruro e Cochabamba) e bolivianos das terras baixas (Santa Cruz, Beni, Pando e Tarija), ilustrado no Mapa 2. Essa separação se reproduz espacialmente em Corumbá nos processos de urbanização e periferização evidenciadas nas desigualdades sociais dessa população (Souchaud & Baeninger, 2008).



Mapa 2. Mapa político da Bolívia.

Fonte: Disponível em <http://espanol.mapsofworld.com/continents/sur-america/bolivia/boliviamapa.html>.

Essa distribuição segue uma diferenciação geográfica e identitária (Mapa 2). Assim, ao sudeste temos: Potosí, Oruro e La Paz, constituindo a região andina; na região central Cochabamba e Chuquisaca, são os vales. Os habitantes dessas regiões são conhecidos como *collas*; ao norte e leste: Pando, Beni e Santa Cruz compõem a planície boliviana, chamada região oriental ou *camba*, cujos habitantes são designados da mesma forma, *cambas*; por último, ao sul do país, Tarija, Departamento em que os moradores locais são denominados *chapacos*.

Em tal contexto, além da identificação geograficamente delimitada, vinculada à pertença territorial, outra forma de identificação associada a ela diz respeito aos aspectos sociais, físicos e culturais, ou seja, são identificados por características relacionadas ao fenótipo, vestimentas, costumes, variedade do castelhano falado, como também por hierarquias socioeconômicas. Portanto, uma identificação fundamentada em estereótipos criados culturalmente e disseminados na sociedade boliviana dentro e fora das fronteiras nacionais. Esses fenômenos culturais geram novas fronteiras entre os países, além das fronteiras políticas (Mancilla Barreda, 2017).

Nesse sentido, deriva dessa distribuição e diferenciação histórica e pré-colombiana o termo *collas* (hoje existe na oposição aos *cambas*). Esse termo é originário da palavra *collasuyo*, que indicava um dos quatro setores (distritos) do Império Inca, ou seja, refere-se, grosso modo, à atual região andina. Assim, o termo *colla* é atribuído aos que são ou vêm do altiplano; já as *cambas* são membros das comunidades nativas das regiões baixas. Essa oposição entre os dois termos expressa tensões sociais profundas e demonstram a complexidade dos processos de formação identitária do boliviano com base na procedência regional. Tal fato tem como base elementos políticos e econômicos que se manifestam no antagonismo entre o ocidente e o oriente, situação análoga à oposição entre as regiões altas (andinas, altiplânicas) e baixas, ou seja, entre *cambas* e *collas* (Blanchard, 2005 citado por Souchaud & Baeninger, 2008).

Em tal contexto, a divisão oriente e ocidente, em função do entendimento de que a pertença está vinculada ao espaço geográfico habitado, é conhecida como “a questão *camba-colla*”, polarização

delimitada pela territorialidade das diferenças e peculiaridades como assinalam os sociólogos Souchaud e Baeninger (2008, p. 272).

Abordaremos a questão *camba-colla* com o olhar no oriente boliviano – Andes/Vales – especialmente em Santa Cruz, pois esse é o Departamento em que está localizado o município de Puerto Quijarro, fronteira com Corumbá, no Brasil, região onde desenvolvemos este trabalho e, para entender o contexto referido, é importante conhecer o processo de colonização.

Portanto, diferentemente do que acontecia com as culturas do altiplano boliviano, os senhorios aimarás e o império incaico, as terras baixas do oriente eram compostas de povos originários, em sua maioria caçadores e coletores, muitos deles de hábitos nômades. Também é importante considerar que, enquanto o altiplano e vales estavam submetidos ao Alto Peru, no oriente a conquista foi mais tardia, em vista de a área ser de difícil acesso. Além disso, na região oriental não foram encontrados metais valiosos, fato que não atraiu os conquistadores para essa localidade. Para impedir a entrada e permanência das bandeiras portuguesas, formaram-se reduções jesuíticas com o aldeamento e evangelização dos povos indígenas a cargo dos missionários dessa congregação. Dessa forma, com o passar do tempo, essas missões se converteram em centros de produção e comercialização de produtos alimentícios exportados ao Alto Peru e ao sul do continente. Em meados do século XIX, esses povos já haviam se tornado produtores de carne, arroz, banana, mandioca, milho, batata, com atividades de exploração de silvicultura na região, e isto tudo constituiu um bloco de prestígio social com base na gleba, sob o domínio dos detentores de propriedades e meios de produção. Já no período da independência, o movimento *criollo* pró-independência de Santa Cruz vinculou-se ao Rio da Prata e não ao Alto Peru, como ocorreu com o restante da Bolívia. Finalmente, em 1825, Santa Cruz de La Sierra tornou-se uma província independente (Mancilla Barreda, 2017).

O Estado boliviano organizou-se como República Unitária também em 1825, tendo o altiplano como eixo sociopolítico e econômico do país, pois estavam nos Andes as reservas minerais que movimentavam a economia de então. Em 1896, iniciou-se o período de

extração da borracha no oriente, alcançando uma projeção econômica significativa, porém isso acrescentou poucos benefícios para a região. Souchaud e Baeninger (2008) explicam que

... a transferência das centralidades, ou pelo menos o re-equilíbrio a favor do oriente, se fez sem transferência dos poderes políticos. Desse modo, hoje, o oriente, liderado por Santa Cruz de la Sierra, contesta o histórico predomínio político de La Paz e, de forma mais geral, da região andina, sobre o país, pedindo a autonomia de departamentos orientais". (p. 273)

Desta forma, as regiões orientais vivenciaram um grande desenvolvimento econômico ligado aos setores agrícola, industrial e energético (as reservas de petróleo e gás estão no oriente).

Relação Intercultural como Produto e Produtor da Fronteira

Assim, partindo do entendimento de que a fronteira é um espaço vivo e vivido, construído também pelos seus moradores e, por esse motivo, os fronteiriços devem ser vistos como agentes de sua própria história. Nesse sentido, Marx (2011), enfatiza, "os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles que escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram" (p. 25). Assim, no entendimento do pensamento marxista, se a lógica dialética permite e exige o movimento do pensamento, a materialidade histórica diz respeito à forma de organização dos homens em sociedade através da história.

Nessa perspectiva, em uma fronteira, as concepções derivam de um jogo de forças em que um dos países pode ser considerado mais desenvolvido com relação ao "outro". Assim, manifestam diversas assimetrias, visto que o desempenho econômico, a dimensão geográfica e as condições sociais, entre outros aspectos, marcam peculiaridades existentes entre os Estados-Nação. Dessa forma, Costa (2013) pondera:

... não apenas o Brasil se posiciona como um país cada vez mais imperialista e hegemônico economicamente na América do Sul

– ao passo que a Bolívia se configura como o país mais pobre do continente, mas também, localmente, o município de Corumbá se caracteriza como um polo de atração para os moradores dos municípios bolivianos vizinhos, em função dos serviços públicos e das condições de trabalho. (p. 144)

Nessa perspectiva, a região de fronteira coloca-se frente a frente à identidade nacional como um gesto naturalizado: ou se é de um país ou se é do outro. A nacionalidade constitui uma categoria central na vida dos moradores fronteiriços “... o espaço cotidiano, determina o acesso a direitos ou define a situação de estrangeiros, e é condição para tornar-se pessoa na vida local” (Costa, 2015, p. 38). O autor ainda chama a atenção para a questão da identidade na fronteira Brasil-Bolívia, pois esta pode ser problematizada não apenas por

... critérios de nacionalidade (brasileiros/bolivianos), mas também por critérios étnicos (índios/não índios). Há uma dupla alteridade do boliviano em solo brasileiro: ao mesmo tempo em que é visto como um “outro” nacional (estrangeiro), é representado como um “outro” indígena, duplicando, em grande medida, o estigma social que recai sobre o grupo. (Costa 2015, p. 38)

Nesse sentido, Costa (2015) aponta o fato de muitos indivíduos de origem boliviana serem nascidos em Corumbá, possuírem documentos de identidade brasileiros, estudarem nas escolas brasileiras, prestarem o serviço militar obrigatório, serem bilíngues em sua maioria, demonstrando a situação intersticial de suas identidades. Mesmo assim, continuam sendo chamados de bolivianos pelos brasileiros.

Em tal contexto, situações de caráter preconceituoso com os fronteiriços, especialmente com os moradores ou descendentes de origem boliviana, lançam evidências de entraves étnicos, econômicos e culturais na fronteira Brasil-Bolívia, assinalando para os múltiplos desafios discriminatórios com que se convive nessa fronteira. Esse entrave fica evidenciado na fala da estudante Nilda, participante da pesquisa realizada por Silva e Almeida (2020), cujo

objetivo foi de compreender o processo de constituição do sujeito com foco no estudante de Ensino Médio, que vive e estuda fronteira Brasil/Bolívia:

. . . dizem que no Brasil não tem discriminação, mas da minha parte eu falo que tem. Nem todos conseguem suportar. Tenho exemplo do meu primo que veio estudar aqui e não se adaptou. Os garotos maiores batiam nele por ele não falar português, chegava roxo, e eu ensinava o português para ele. Ele não conseguia aprender, aí minha tia o tirou da escola. . . . A discriminação vem em forma de brincadeira também, chamando a gente de choca, boliviana. Desde pequena que estudo em Corumbá, mas em muitos momentos me senti mal, porque falam: se você é da Bolívia por que você não estuda lá? (Nilda - pais bolivianos – moradora de Puerto Quijarro (BO)).

Este recorte da fala da estudante demonstra o boliviano em solo brasileiro estigmatizado como um “outro” nacional (estrangeiro), e como um “outro” indígena, imprimindo assim, ao brasileiro certa superioridade cultural sobre o boliviano, como também a percepção da fronteira como o lado de lá, ou seja, o lado boliviano, com um entendimento linear de fronteira representado pelos limites internacionais e não por área ou região de fronteira.

Na perspectiva do materialismo histórico-dialético de Marx, para se compreender essa relação intercultural de fronteira, exige que se considere a determinação historicamente construída por um modo de produção dominante, no caso, o capitalista. O modo de produção capitalista está atrelado à apreensão das mediações concretas pelas quais os entes singulares (os indivíduos, as classes, as nações etc.) se fazem/constituem parte de uma totalidade. Isto é, a forma pela qual se inter-relacionam de maneira a não se configurarem como junção de coisas distintas, nem como entes abstratos nas relações sociais concretas.

A universalidade do modo de produção capitalista não é simplesmente o produto homogêneo dessa base material tendencialmente global do capital, mas as formas particulares (modos de ser) pelas quais essa tendência universalizante se objetiva na vida

concreta, nas experiências singulares. Essa tendência é própria do modo de produção capitalista, não se restringe a determinadas regiões, ela se universaliza, redefinindo as relações sociais. Assim, para compreender tais relações, é preciso compreender a base da construção da sociedade capitalista e de sua forma de organização, considerando a economia (infraestrutura) como fator determinante das relações sociais e das demais instituições (superestrutura), tais como o direito, a educação, o trabalho e a própria cultura.

A relação intercultural, de acordo com o materialismo histórico dialético é produto e produtora de um processo histórico e social. Assim, essa configuração socioeconômica e histórica da fronteira descrita acima, aponta a materialidade das condições estruturais e suas consequências na manutenção ou transformação das condições superestruturais da sociedade construída na região de fronteira Brasil/Bolívia.

Desse modo, a relação intercultural se constrói ao longo do processo interativo do homem com seus semelhantes, em seu tempo e em seu espaço, isto é, são historicamente situadas, não fazendo sentido fora do processo histórico.

Considerações Finais

A formação da região da fronteira, foi construída com base no sistema de produção capitalista, a qual, as relações econômicas são relações sociais e que estas são relações de classes. Por conseguinte, a leitura e as representações sociais estão fundamentadas nos interesses das classes dominantes.

Assim, ficam evidentes as contradições inerentes ao sistema político, econômico, social e cultural pela forma como os acordos regionais foram e são discutidos. A contradição não é decorrente das escolhas governamentais e dos processos de regionalização em si, mas "... está na raiz das premissas do capitalismo, cujo fundamento se pauta na ordem social burguesa que defende como direito mais importante o direito à propriedade privada que se sobrepõe aos demais direitos" (Silva, 2014, p. 113).

É neste contexto de análise que se percebe a fronteira Brasil X Bolívia que se revelam num jogo de forças e contradições que são desvelados em suas relações interculturais e em representações fundadas em domínios e premissas inerentes ao poder do capital.

Referências

- Albuquerque, J. L. (2010). Conflito e integração nas fronteiras dos “brasiguaios”. *Caderno CRH*, 23(60), 579-590.
- Amaral, M. R. (2013). *Formação da Fronteira Brasil-Bolívia e o Tratado de Roboré* (Dissertação de Mestrado em Estudos Fronteiriços, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, Corumbá, MS, Brasil).
- Baeninger, R. (1999). *Região, metrópole e interior: Espaços ganhadores e espaços perdedores nas migrações recentes - Brasil, 1980-1996* (Tese de Doutorado em Ciências Sociais, Universidade de Campinas, SP, Brasil).
- Balán, J. (1973). Migrações e desenvolvimento capitalista no Brasil: ensaio de interpretação histórico-comparativa. *Estudos CEBRAP*, 5, 7-79.
- Brasil. (2005). Ministério da Integração Nacional. Secretaria de Programas Regionais. Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira. *Proposta de Reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira*. Brasília: Ministério da Integração Nacional.
- Costa, G. V. L. (2013). O muro invisível. A nacionalidade como discurso reificado na fronteira Brasil-Bolívia. *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*, 25(2), 141-156.
- Costa, G. V. L. (2015). Os bolivianos em Corumbá-MS. *Mana*, 21(1), 35-63.
- Engels, F. (1990). Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In K. Marx, & F. Engels, *Obras escolhidas* (Vol. 2). São Paulo: Alfa-Ômega.
- Lukács, G. (2012). *Para uma ontologia do ser social* (Vol. I). São Paulo: Boitempo.

- Machado, L. O. (2006). Cidades na fronteira internacional: Conceitos e tipologias. *Anais do II Conferência Internacional de Desenvolvimento Urbano em Cidades de Fronteira* (pp. 58-69). Foz de Iguaçu: IAB.
- Mancilla Barreda, S. V. (2017). *Interculturalidades no contexto Puerto Quijarro (Bolívia)-Corumbá (Brasil). Português língua de fronteiras: Ensino, aprendizagem e formação de professores* (Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, SP, Brasil).
- Marx, K. (1978). *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural. (Coleção Os Pensadores).
- Marx, K. (1984). *Manuscritos, economia y filosofía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marx, K. (2011). *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo.
- Pereira, J. G. (2007). *O patrimônio ambiental urbano de Corumbá/MS: Identidade e planejamento* (Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, SP, Brasil).
- Peres, R. G. (2009). *Mulheres na fronteira: a migração de bolivianas para Corumbá – MS* (Tese de Doutorado, Universidade de Campinas, Campinas, SP, Brasil).
- Silva, M. A. (2014). *A institucionalização do Parlamento do Mercosul (Parlasul) e os desafios da integração regional Mercosul e globalização: dinâmicas e desafios da integração regional*. Dourados, MS: UFGD.
- Silva, A. M. V., & Almeida, L. P. (2020). *Constituição do sujeito em contexto intercultural: Um estudo sobre estudantes brasileiros e de origem boliviana na fronteira Brasil-Bolívia* (Tese de Doutorado, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, Brasil). (no prelo).
- Souchaud, S., & Baeninger, R. (2008). Collas e cambas do outro lado da fronteira: Aspectos da distribuição diferenciada da imigração boliviana em Corumbá, Mato Grosso do Sul. *Revista Brasileira de Estudos de População*, 25(2), 271-286.

- Souchaud, S., Fusco, W., & Carmo, R. L. (2007). Mobilidade populacional e migração no Mercosul: Uma fronteira do Brasil com Bolívia e Paraguai. *Teoria e Pesquisa*, 16(1), 39-60.
- Torchi, G. F. C., & Silva C. P. (2014). A expansão do Programa Escolas Interculturais de Fronteira no estado de Mato Grosso do Sul. *Revista GeoPantanal*, 17, 33-46.
- Urt, S., Silva, A. M. V., & Almeida, L. P. (2017). Educação profissional: Reflexões acerca da qualificação para o trabalho. *Anais XIII CONPE – Congresso Nacional de psicologia Escolar e Educacional pela democratização da educação*. Salvador, BA.

Bienestar Personal, Eficacia y Apoyo Directivo y su Relación con el Clima y Violencia Escolar en Docentes de Preescolares

Alba Elisa Ruiz Ayala

Nydia Morales Ledgard Beatriz

Adriana Parra Quijada

Claudia Karina Rodríguez Cavajal

José Ángel Vera Noriega

Introducción

La calidad del clima del aula es determinada en gran parte por las contribuciones hechas por el profesor y también el perfil de los estudiantes que asisten a la clase. En este sentido, la educación preescolar es la primera experiencia escolar del niño que puede favorecer de manera importante el desarrollo de sus capacidades personales. Esta capacidad para sortear obstáculos puede ser fundamental para prevenir el riesgo del fracaso escolar y social (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2004). Ante esto, la violencia escolar dentro del aula, y en este caso con niños preescolares, es una de las inquietudes que preocupa a nivel mundial y que se vive de manera directa o indirecta en los espacios educativos. Aguilera y Quezada (2017) reconocen que los docentes tienen un importante papel para apoyar a los preescolares en el manejo pacífico de los conflictos que se les presenten, pues son ellos quienes deben establecer reglas y normas, así como prácticas disciplinarias al interior de la escuela que respeten la dignidad de cada niña y niño, y así contribuir a la conformación de una escuela segura y de bienestar del estudiante. Por su parte, Díaz y Rodríguez (2010) expresan que el papel del docente es primordial para mediar la

violencia escolar, plantean que no solo es el esfuerzo y el trabajo bien hecho por parte del profesor/a, sino también el respeto mutuo y la disciplina que han de reinar en el aula si se quiere educar eficaz y correctamente.

La convivencia escolar es un elemento fundamental en la prevención de la violencia escolar y su concepción no se limita a la relación entre las personas, sino que incluye en las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman la comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos quienes participan del proceso educativo, directivos, profesores, estudiantes y padres de familia (Sandoval, 2014).

La violencia en general resulta ser un tema muy complejo y se presenta de diversas maneras ya que tiene varias clasificaciones y tipos, mismos que hacen difícil definirla, agreguemos a ello los aspectos culturales o sociales donde esta se manifieste. Sin embargo, la violencia puede entenderse como “un ejercicio de poder injusto o abusivo, particularmente cuando es repetido y sistemático” (OCDE, 2004, como se citó en Muñoz, 2008, p. 1199). Por lo tanto, no es ajeno en el contexto escolar pues la peculiaridad con la que emerge es precisamente que se da entre los estudiantes, alcanzando también a otros agentes como los profesores y demás gestores educativos. En este sentido, interesa ahondar este tipo de relaciones entre los mismos estudiantes, para ello Ruiz y Muñoz (2007) “proponen una clasificación de las formas o tipos básicos de violencia que existen entre alumnos, tales como: agresión física, verbal y social. Algunos autores identifican como una dimensión más la agresión psicológica y su asociación con la afectación de la autoestima o a la manifestación de temor”.

De tal manera que la violencia establecida por medio de la agresión entre pares puede ser en el supuesto de que los niños aprenden por imitación conductas agresivas que observan en otros y si dicho aprendizaje va en aumento es porque es recompensado, por el contrario es sujeto a un castigo, inhibirá esa conducta. Los niños que ejercen este tipo de violencia potencialmente es porque la aprenden sin repercusión o alguna consecuencia en su actuar

(Rodríguez, Martínez, Paíno, Hernández, & Hinojal, 2012). Así pues, la violencia entre pares:

Representa un fenómeno específico de comportamientos agresivos repetidos en los que existe una diferencia sistemática de poder entre abusador y víctima. Esto puede involucrar acciones físicas, verbales, de exclusión social o indirectas (como rumores) para afectar a una o varias personas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2013, p. 5).

Por lo que, donde se presente violencia o agresión entre pares, será muestra de un clima escolar negativo con resultados académicos bajos, esto de acuerdo a los autores manejados y a sus investigaciones realizadas por el contrario, una convivencia escolar o un clima escolar sano, libre de violencia, incide directamente en las satisfacciones de los miembros del contexto educativo y en los resultados positivos que obtengan como colegiado (Díaz-Aguado, 2005; Gottfredson & DiPietro, 2010; Román & Murillo, 2011). El niño que convive y resuelve pacíficamente sus conflictos presenta un puntaje alto de bienestar subjetivo y satisfacción con la vida, es el resultado de una estimación general que contempla la atención de elementos afectivos y cognitivos, es decir, valorar el estado anímico en relación a los logros obtenidos y las expectativas sobre la satisfacción con su vida. Es, de alguna manera, evaluar sentimientos y experiencias de las personas acerca de su vida (Calafell & García, 2002).

Por su parte, el concepto de eficacia colectiva refiere a un trabajo colegiado y los resultados óptimos del mismo con un efecto positivo desde la organización, enfatizando la capacidad de actuar todos en conjunto para lograr lo propuesto en el establecimiento de un compromiso que coadyuva un beneficio para la comunidad. Este “es instrumental para obtener un efecto determinado e implica un sentido de compromiso proactivo que la comunidad asume como sobreentendido” (Valenzuela, 2012, p. 198).

Dentro del contexto educativo, la gestión directiva es fundamental, esta conlleva un conjunto de acciones que conducen

al logro de objetivos previamente planteados con el fin de mejorar y fortalecer una institución. Esto se enmarca desde la misma organización con un trabajo permanente y constante dentro del contexto escolar y también fuera de él; este se proyecta hacia la comunidad. Según Tinco (2016), se trata de:

[un] conjunto de diligencias que dan lugar a procesos de liderazgo, de innovación, de vinculación entre organización y administración, para lograr la institución educativa, el desarrollo e integración de todas las fuerzas de la organización, en los diversos ámbitos y niveles de la educación (p. 31).

Es importante tomar siempre en cuenta que las metas deben ir vinculadas con el logro de los aprendizajes de los estudiantes, el fin común debe ser ese, buscar en todo momento que los resultados sean beneficiosos con una mayor productividad entre todos los agentes involucrados; profesores, directivo, alumnos y hasta la comunidad. A partir de lo anterior se propone como objetivo estudiar las relaciones entre el clima escolar y el apoyo directivo para enfrenar la agresión entre pares con la eficacia colectiva docente, violencia en el plantel, bienestar personal, enfrentamiento a la agresión entre pares y bienestar personal.

Metodología

Se utilizó un diseño expos-facto transversal de alcance descriptivo y correlacional. Se encuestaron a 156 docentes de 60 escuelas preescolares públicas, distribuidas en seis municipios en el Estado de Sonora. Todos los participantes fueron mujeres del turno matutino. Las escuelas seleccionadas se ubicaron en colonias que cuentan con un alto número de reportes de violencia en las diferentes categorías: violencia intrafamiliar, omisión de cuidados, negligencia, abuso físico, psicológico, sexual, drogadicción e incumplimiento de obligaciones (Banco Estatal de Casos de Violencia contra las Mujeres [BAESVIM], 2017). Las escuelas de educación preescolar que se excluyeron fueron: las de tipo multigrado, comunitarias, educación especial y centro de atención infantil.

Instrumentos

El instrumento utilizado se encuentra conformado por varias secciones o escalas, sumando un total de 88 reactivos. En primer lugar, se encuentran los datos personales del docente, sexo, edad; así como los datos escolares, siendo el número de horas que labora en la escuela, tipo de contratación, entre otros.

En segundo lugar, se incluye el Índice de Bienestar Personal (Cummins, Eckersley, Pallant, Vugt & Misajon, 2003) en escala tipo Likert de cinco niveles, los cuales van de *Totalmente insatisfecho* a *Totalmente satisfecho*. Está compuesta por cinco ítems que indagan sobre la situación económica, de salud, logros, relaciones personales, su colonia y seguridad en la vida, todas en lo personal; teniendo relación con el nivel de satisfacción de vida.

Seguido de esto se aplicó el instrumento de gestión institucional, tomado de una adaptación realizada por Tinco (2016) del instrumento de Gestión Educativa. El instrumento aplicado consta de ocho reactivos con cinco puntos que van de *Totalmente en desacuerdo* a *Totalmente de acuerdo*.

Los siguientes cuestionamientos fueron la dimensión de Compromiso del Estudiante, por ser esta la dimensión que arrojó mejores resultados en estudios anteriores de la escala de Clima Social Escolar adaptado del instrumento de Huang y Cornell (2015). Esta dimensión mide la responsabilidad de tipo afectiva y cognitiva de los estudiantes para realizar las tareas académicas, y consta de tres reactivos tipo Likert con cinco opciones de respuesta que van de *Totalmente en desacuerdo* a *Totalmente de acuerdo*.

En quinto lugar se aplicó la escala de Enfrentamiento Docente ante la Violencia Escolar de Vera, Lagarda, Navarro y Calderón (2016), que mide el estilo de enfrentamiento en los sucesos de violencia entre pares presenciados por la docente, y está conformada por 12 reactivos con modo de respuesta tipo Likert de cinco niveles (1= *nunca*, 2= *casi nunca*, 3= *a veces*, 4= *casi siempre*, 5= *siempre*), para medir la frecuencia de cada conducta presentada en el reactivo.

Posteriormente se aplicó la Escala de Eficacia Colectiva para el Manejo de la Agresión entre Pares, adaptación de una escala de Skaalvik y Skaalvik (2007) que mide la percepción de las docentes sobre la capacidad que tiene el equipo escolar, incluyéndose ella misma para manejar las situaciones de agresión entre pares. Este instrumento se conformó por siete reactivos tipo Likert con cinco opciones de respuesta que van de *Nunca* a *Siempre*.

Indicador General de Violencia. Evalúa el nivel general de percepción de violencia que existe en las escuelas (González, Peña, & Vera, 2017). Se le pregunta a cada docente: “En general ¿Cuál cree que es el nivel de violencia en su escuela. . . ?” y se le pide que responda en una escala tipo Likert que va de *Muy bajo* a *Muy alto*, con cinco puntos a cada una de las siguientes oraciones: “Entre alumnos”, “entre maestros”, “de alumnos hacia maestros”, “de maestros hacia alumnos” y “entre otras personas de la escuela”.

La séptima escala aplicada fue la Escala de Apoyo Directivo para el Manejo de la Agresión entre Pares. Se adaptó la escala de Littrell, Billingsley y Cross (1994) para medir la percepción de la docente sobre los comportamientos de la directora que le ayudan para manejar la agresión entre pares. El instrumento se conformó por 16 ítems que midieron tres tipos de apoyo: (a) *Emocional*, que son los comportamientos del/la director/a que muestran respeto y confianza en la docente para el manejo de situaciones de agresión entre pares; (b) *Informacional*, que incluye toda información que la directora provee a las docentes para ayudarlas en el manejo de la agresión entre pares; y (c) *Instrumental*, que se refiere a toda ayuda directa por parte de la directora para mejorar las habilidades de manejo de la agresión entre pares de la docente. El instrumento fue contestado por los y las docentes a partir de una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta que van desde 1 (*Totalmente en desacuerdo*) hasta 5 (*Totalmente de acuerdo*).

Procedimiento

En esta investigación fue necesario realizar las siguientes actividades: seleccionar las escuelas participantes, a partir de un

listado de escuelas proporcionado por la Secretaría de Educación y Cultura, a través del Departamento de Salud y Seguridad Escolar, tomando en cuenta aquéllas escuelas que estuvieran ubicadas dentro de los polígonos de violencia en las ciudades elegidas en el estado de Sonora; se procedió a solicitar permisos y autorizaciones en cada una de las escuelas seleccionadas, se organizó el operativo de trabajo de campo para aplicar instrumentos (con el consentimiento informado correspondiente) y conformar la base de datos correspondiente a este estudio.

Resultados

¿Cuál es el nivel general de violencia percibido por las docentes en escuelas preescolares públicas del estado de Sonora?

Al entrevistar a las docentes, se consideró el nivel de violencia que hay en su escuela entre estudiantes, docentes, de estudiantes a docentes, docentes a estudiantes y entre otras personas de la escuela (directivos, administrativos, intendentes, personal de cooperativas, etc.).

Cuando se les cuestionó sobre la violencia entre estudiantes, se reflejó el siguiente resultado por parte de la percepción de las educadoras, de *muy bajo* a *bajo* un 55.7% mientras que de *regular* a *muy alto* un 44.3 %. También se les cuestionó sobre la violencia entre docentes, encontrando que el 96.2% percibe de *muy bajo* a *bajo* nivel de violencia y el 3.8% de *regular* a *muy alto*. En relación a la pregunta de la violencia de estudiantes a docentes se encontró como resultado de *muy bajo* a *bajo* un 93.6%, mientras que de *regular* a *alto* una percepción de 6.4%, en sí, las respuestas en gran medida consideran que es muy baja la violencia que el alumno emite hacia el docente. Otras de las preguntas realizadas fueron de la violencia del docente hacia el alumno, y los resultados demuestran que de *muy bajo* a *bajo* una percepción de 98.1% mientras que de *regular* a *muy alto* 1.9%. Por lo que las docentes consideran en gran medida que es muy bajo el porcentaje que hay de violencia del maestro hacia el alumno.

Por último, el nivel de violencia considerado por las maestras entre otras personas de la escuela se basa de *muy bajo* a *bajo* un 94.9% mientras que de *regular* a *alto* 5.1%. De nuevo, el porcentaje en mayoría apuntó a que es muy baja la violencia que hay entre el personal que labora en la institución.

¿Qué relaciones se encuentran entre el clima escolar, eficacia colectiva docente, violencia en el plantel, bienestar personal y enfrentamiento a la agresión entre pares?

Se realizó una correlación de Pearson entre las variables continuas de Clima social escolar, Escala de eficacia colectiva, Indicador general de violencia, Satisfacción de vida, Enfrentamiento emocional, directo y evitativo. El Clima social escolar presenta una correlación significativa con las variables de Enfrentamiento emocional ($r = -.215$; $p = .00$), Eficacia colectiva ($r = .397$; $p = .00$) y el Índice general de violencia ($r = -.319$; $p = .00$). Por tanto, las docentes consideran que el estudiante tiene mayor responsabilidad afectiva y cognitiva para realizar sus tareas académicas, si el equipo tiene la capacidad para manejar la agresión entre pares, y disminuyen el enfrentamiento emocional para solucionar conflictos de violencia entre pares.

La Eficacia colectiva se relaciona con el Enfrentamiento emocional ($r = -.341$; $p = .00$) y el Índice general de violencia de forma negativa ($r = -.257$; $p = .00$), y con Enfrentamiento directo ($r = .399$; $p = .00$) de manera positiva. Las docentes al considerarse como equipo para atender las agresiones entre pares utilizan en menor frecuencia el enfrentamiento emocional, aumenta el uso del enfrentamiento directo y disminuye la percepción de violencia en el plantel.

La variable de Índice general de violencia tiene correlación significativa y positiva con Enfrentamiento emocional ($r = .418$; $p = .00$) y Enfrentamiento evitativo ($r = .279$; $p = .00$) y de manera negativa con el Clima social escolar ($r = -.319$; $p = .00$), Enfrentamiento directo ($r = -.308$; $p = .00$) y Eficacia colectiva ($r = -.257$; $p = .00$). La percepción de violencia aumenta cuando en el plantel el colectivo

utiliza estrategias evitativas o emocionales para resolver conflictos y disminuye cuando mejora la percepción del clima escolar, la eficacia colectiva y el enfrentamiento directo.

¿Cómo se relaciona la gestión directiva para la agresión entre pares con el clima escolar, bienestar personal y eficacia colectiva docente?

Al hablar de la gestión directiva, se realizó una correlación entre las variables de Apoyo directivo para la agresión entre pares, Clima social escolar, Bienestar personal y Eficacia colectiva. Se ha obtenido un valor del coeficiente de Pearson mayor a .20, por lo que se puede afirmar que hay correlación entre las variables, aunque baja.

La variable de Apoyo directivo para la agresión entre pares se correlaciona de forma significativa y positiva con el Clima social escolar ($r = .229$; $p = .00$), Satisfacción de vida ($r = .239$; $p = .00$), Eficacia colectiva ($r = .305$; $p = .00$), y de forma negativa con el Índice global de violencia ($r = -.202$; $p = .00$). Las docentes perciben que la gestión directiva brinda el apoyo para la agresión entre pares asumen que el alumno se compromete con sus actividades escolares, mejora su satisfacción personal y todo ello provoca que disminuya la percepción de la violencia.

A su vez, la variable de Clima social escolar, se correlaciona de forma significativa y positiva con el Apoyo directivo para la agresión entre pares ($r = .229$; $p = .00$), Satisfacción de vida ($r = .228$; $p = .00$), Eficacia colectiva ($r = .397$; $p = .00$) y negativa con el Índice global de violencia ($r = -.319$; $p = .00$). La percepción de las docentes sobre la responsabilidad de tipo afectiva y cognitiva del alumno para realizar las tareas académicas, mejora cuando percibe apoyo por parte de la función directiva, el colectivo se percibe trabajando de manera unida y solidaria ante las situaciones de agresiones entre pares y mejora la satisfacción con la vida.

Discusión y Conclusiones

El nivel de violencia que las docentes perciben en las escuelas de carácter público en general es bajo, esto es entre todos los agentes involucrados tanto como los mismos docentes, estudiantes y demás personal de las instituciones, inclusive, sigue siendo de baja frecuencia la violencia de los alumnos hacia los maestros. Con ello, las docentes consideran que el estudiante tiene mayor responsabilidad afectiva y cognitiva para realizar sus tareas académicas. Como lo manifiestan Centeno, Urday, Chocano, Verastegui y Zamora (2014) al plantear que las conductas solidarias entre pares se vinculan con la aceptación de sí mismos, con la claridad en las metas personales y aprovechamiento de sus capacidades académicas. Por consiguiente, si hay una capacidad de eficacia colectiva para manejar la agresión entre pares, el clima será más favorecedor, por lo que aumentará, por ende, el enfrentamiento directo para solucionar conflictos de violencia entre pares.

Las docentes considerándose como equipo para atender las agresiones entre pares utilizan en menor frecuencia el enfrentamiento emocional, aumentan el uso del enfrentamiento directo y disminuye la percepción de violencia en el plantel. Se considera que las escuelas que dedican atención a mantener la unidad, el liderazgo, la renovación y la colaboración, disminuyen la violencia, la exclusión y los conflictos entre estudiantes y entre los mismos docentes (Gibbons & Rossí, 2015, como se citó en Andino, 2018).

Las docentes perciben que al tener una adecuada gestión directiva se proporciona el apoyo necesario para resolver las situaciones que se generen con respecto a la agresión entre pares, por lo que asumen que el alumno se compromete más con sus actividades escolares teniendo como resultado una mejora del clima. De esta manera la satisfacción personal y la eficacia colectiva mejoran, lo cual conduce a que disminuya la percepción de la violencia de manera general; asimismo, González (2010) manifiesta que una adecuada gestión directiva es un proceso que relaciona la misión, visión y objetivos del establecimiento con

las características particulares de los miembros de la comunidad educativa y que posee un carácter evidentemente pedagógico, generando con ello una cultura y clima social escolar capaz de promover procesos de aprendizaje y fomento de buenas prácticas de convivencia escolar considerando los contextos externos como condiciones que influyen en la realidad de la escuela.

Referencias

- Aguilera, M. A., & Quezada, S. (2017, noviembre). *La convivencia escolar como condición básica para la enseñanza y el aprendizaje en preescolar*. Trabajo presentado en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí. Disponible en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2471.pdf>.
- Andino, R. A. (2018). Capacitación docente: Pilar para la identificación y gestión de la violencia escolar. *Alteridad*, 13(1), 108-119. doi: <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.08>.
- Banco Estatal de Casos de Violencia contra las Mujeres. (2017). *BAESVIM en Sonora de enero a diciembre de 2017*. Disponible en <http://baesvim.sspsonora.gob.mx/Indicadores/Analisis>.
- Calafell, J. P., & García, I. S. (2002). Resolución de conflictos en un centro de Primaria: Una propuesta práctica de convivencia escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(2), 12.
- Centeno, C. V., Urday, W. M., Chocano, A. D., Verastegui, R. P., & Zamora, J. C. (2014). Agresión entre pares y bienestar psicológico en estudiantes de una universidad pública de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 17(2), 93-115. doi: <https://doi.org/10.15381/rinvp.v17i2.11260>.
- Cummins, R. A., Eckersley, R., Pallant, J., Vugt, J. P., & Misajon, R. (2003). Developing a national index of subjective well-being: The Australian Unity Well-being Index.

- Social Indicators Research*, 64, 159-190. doi: <https://doi.org/10.1023/A:1024704320683>.
- Díaz, T. J., & Rodríguez G., J. (2010). El papel del docente en las situaciones de violencia escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 40(1), 53-68. Disponible en https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r2001_2010/r_texto/t_2010_1_03.pdf.
- Díaz-Aguado, M. (2005). *Condiciones básicas para mejorar la convivencia escolar*. Madrid, España.
- González, C. (2010). Percepciones sobre violencia en el ámbito escolar y gestión directiva: una aproximación a partir de la fase cuantitativa de un estudio en la Región de Valparaíso. *Psicoperspectivas*, 9(2), 105-135. doi: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-122>.
- González, E., Peña, M., & Vera, J. (2017). Validación de una escala de roles de víctimas y agresores asociados al acoso escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 224-239. doi: <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.41.16009>.
- Gottfredson, D. C., & DiPietro, S. M. (2010). School size, social capital, and student victimization. *Sociology of Education*, 84(1), 69-89. doi: <https://doi.org/10.1177/0038040710392718>.
- Huang, F., & Cornell, D. (2015). The impact of definition and question order on the prevalence of bullying victimization using student self-reports. *Psychological Assessment*, 27(4), 1484-1493. doi: <https://doi.org/10.1037/pas0000149>.
- Littrell, P. C., Billingsley, B. S., & Cross, L. H. (1994). The effects of principal support on special and general educators' stress, job satisfaction, school commitment, health, and intent to stay in teaching. *Remedial and Special Education*, 15(5), 297-310. doi: <https://doi.org/10.1177/074193259401500505>.
- Muñoz, G. (2008). Violencia escolar en México y en otros países. Comparaciones a partir de los resultados del INEE. *Revista*

- Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1195-1228.
 Disponible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v13n39/v13n39a8.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013). *Análisis del clima escolar: Poderoso factor que explica el aprendizaje en América latina y el caribe*. Santiago: Santillana. Disponibel en <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analisis-del-clima-escolar.pdf>.
- Rodríguez, F. J., Martínez, A., Paíno, S. G., Hernández, E., & Hinojal, R. (2012). Drogodependencia y familia: realidad en la conducta delictiva de una muestra penitenciaria. *Revista Española de Sanidad Penitenciaria*, 4(3).
- Román, M., & Murillo, J. (2011). América Latina: Violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL*, 104, 37-54.
- Ruiz, G., & Muñoz, G. (2007). Acoso escolar. In J. Sanmartín, J. R. Gutiérrez Lombardo, & J. Martínez Contreras (Eds.), *Reflexiones sobre la violencia* (pp. 161-184). España: Siglo XXI.
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: Claves de la gestión del conocimiento. *Ultima Década*, 22(41). doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007>.
- Secretaria de Educación Pública. (2004). *Programa de Educación Preescolar*. Ciudad de México: Autor.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>.
- Tinco, S. (2016). *Gestión educativa y su influencia con el clima laboral de los docentes de las instituciones educativas del nivel primario de la provincia de Islay* (Tesis de maestría inédita, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú).
- Valenzuela, A. (2012). La eficacia colectiva como estrategia de control social del espacio barrial: evidencias desde Cuernavaca, México. *Revista INVI*, 27(74), 187-215.

Disponibel en <http://revistainvi.uchile.cl/index.php/INVI/article/view/607>

Vera, A., Lagarda, A., Navarro, D., & Calderón, N. (2016). Percepción del docente sobre manejo de la violencia y su relación con factores de atributo y de gestión en la escuela. In A. Vera, & A. Valdés (Coords.), *La violencia escolar en México, temas y perspectivas de abordaje* (pp. 195-212). México: CIAD AC, AM Editores.

La Percepción de Clima y Violencia Escolar en Docentes de Primaria y su Relación con Enfrentamiento, Eficacia y Apoyo Directivo

José Ángel Vera Noriega

Jesús Nivardo Aguayo Pasos

Fabiola Alejandra Favela Ruiz

Introducción

La construcción de un clima escolar y de aula armónico es esencial para obtener buenos resultados en las instituciones educativas. “El clima escolar es el contexto o ambiente en el que se producen las interrelaciones, la enseñanza y los aprendizajes en el espacio escolar” (Ministerio de Educación República de Chile, 2013, p. 8). De igual forma, está condicionado por un ambiente específico en el que se ponen en juego conocimientos, habilidades y actitudes, que puedan facilitar o dificultar el aprendizaje. Las condiciones del clima escolar de una escuela pueden posibilitar o dificultar el aprendizaje, tanto de lo que se aprende en las asignaturas, como en la convivencia entre alumnos y personal docente y directivo, debido a las interrelaciones que se dan entre estos actores.

El fenómeno de la violencia escolar, así como el de convivencia escolar, se entiende inserto dentro de dinámicas relacionales de la escuela, que guardan relación con el clima de los espacios de aprendizaje y convivencia, así como con aspectos del entorno y de políticas del establecimiento educacional (López, 2014). Así que existen variables que pueden afectar el clima escolar de cada institución, dependiendo no solo del contexto, sino de la organización escolar y la manera de comprender la importancia que tiene la convivencia escolar en los aprendizajes. Una escuela en un organismo vivo, donde se ponen en juego diferentes tipos de

relaciones humanas y por lo que es inevitable que surja el conflicto, el cual es parte del crecimiento y aprendizaje de cualquier grupo social, así que lo importante es saber resolver y canalizar esos conflictos para el bien común (Fernández, 1998). Los conflictos dentro de los grupos escolares serán una constante dentro de los procesos de formación, pero lo que realmente importa es la manera en cómo los atendemos y los mismos alumnos accionan para solucionarlos de manera pacífica.

En los centros educativos el orden disciplinario se consigue principalmente mediante el trabajo colectivo, por lo que la percepción de eficacia de los docentes se expresa considerando tanto la capacidad propia como la de sus compañeros docentes para desempeñar una tarea específica (Skaalvik, E. & Skaalvik, S., 2007). Cuando los docentes tienen una percepción de que ellos y su colectivo son una pieza importante para modificar los comportamientos agresivos del alumnado se presenta un mayor involucramiento y las prácticas realizadas ante estos eventos son más efectivas (Kallestad & Olweus, 2003).

Es importante relacionar la eficacia colectiva docente con la satisfacción con la vida, que es la valoración global, de tipo cognitiva y racional en base a criterios propios de cada persona y realizada por ella misma sobre los diferentes ámbitos que conforman su vida (Pavot & Diener, 1993). La satisfacción con la vida es influenciada por las características de personalidad. Quienes tienen un buen nivel de satisfacción con la vida suelen tener un alto autoestima, son relajados y poseen un locus de control interno. Además, la satisfacción con la vida está íntimamente relacionada con las relaciones interpersonales (Huebner, 1991).

El acceso a una educación libre de violencia vista como un derecho fundamental prioriza la atención a la construcción de climas escolares favorables, los cuales incluyen los tipos de interacciones que se presentan entre todos los miembros de la comunidad escolar.

Desde el enfoque de derechos interesa valorar el clima escolar porque visibiliza la estructura social de la convivencia dada por

las interacciones de estudiantes, docentes y directivos, así como padres de familia, que pueden favorecer o no a los objetivos escolares, pero que deben ser acordes con la dignidad humana (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2014, p. 20).

En este sentido, el tipo de relaciones que se establecen entre la comunidad escolar determinan el clima que prevalece, el cual podrá favorecer o no los objetivos escolares.

El objetivo del documento es estudiar las relaciones entre el clima escolar y la eficacia colectiva docente, con la satisfacción con la vida, violencia en el plantel, enfrentamiento, gestión para enfrentar la agresión entre pares y escolar, a partir de los siguientes cuestionamientos:

- ¿Qué relaciones se encuentran entre la percepción del clima escolar y la eficacia colectiva docente, violencia en el plantel y enfrentamiento ante las situaciones de violencia?
- ¿Qué relación se tiene entre la eficacia colectiva docente con las dimensiones de gestión escolar, gestión para enfrentar la agresión entre pares y satisfacción con la vida?

Metodología

La población del estudio corresponde a 411 docentes de educación primaria de sostenimiento público, en el estado de Sonora, de turno matutino o vespertino, generales y de organización completa. El principal criterio de selección de las 127 escuelas participantes es que se ubique en una colonia que cuente con un alto número de reportes de violencia en las diferentes categorías: violencia intrafamiliar, omisión de cuidados, negligencia, abuso físico, psicológico, sexual, drogadicción e incumplimiento de obligaciones (Banco Estatal de Casos de Violencia contra las Mujeres [BAESVIM], 2017).

Tabla 1

Distribución de Docentes Evaluados por Municipio en Escuelas Primarias del Estado de Sonora

MUNICIPIO	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
SAN MIGUEL DE HORCACITAS	4	1.0%	1.0%
HERMOSILLO	86	20.9%	21.9%
NAVOJOA	65	15.8%	37.7%
NOGALES	59	14.4%	52.1%
CAJEME	50	12.2%	64.2%
GUAYMAS	94	22.9%	87.1%
CABORCA	51	12.4%	99.5%
EMPALME	2	.5%	100%
Total	411	100%	

El instrumento de medida es un cuestionario de 71 reactivos en escala de cinco puntos tipo Likert de frecuencia (1=nunca, 2=casi nunca, 3= a veces, 4=casi siempre, 5=siempre), o acuerdo (que van de Totalmente en desacuerdo a Totalmente de acuerdo), conformado por varias secciones. En primer lugar, se encuentran los datos personales del docente (R1 al R14), tales como sexo, edad, número de horas que labora en la escuela, tipo de contratación, entre otros. En segundo lugar, se incluye el Índice de Bienestar Personal (Cummins, Eckersley, Pallant, Van Vugt, & Misajon, 2003), compuesta por cinco ítems (R15 al R19) que indagan sobre la situación económica, de salud, logros, relaciones personales, su colonia y seguridad en la vida. Seguido de esto se aplicó el Instrumento de Gestión escolar, tomado de una adaptación realizada por Tinco (2016) del instrumento de Gestión Educativa, que consta de ocho reactivos (R20 al R27).

Los siguientes cuestionamientos fueron la dimensión de Compromiso del Estudiante, adaptado del instrumento de Huang y Cornell (2015), que mide la responsabilidad de tipo afectiva y cognitiva de los estudiantes para realizar las tareas académicas, y consta de tres reactivos (R28 al R30). En quinto lugar, se aplicó la escala de Enfrentamiento Docente ante la Violencia Escolar de Vera, Lagarda, Navarro y Calderón (2016) que miden estilo de enfrentamiento en los sucesos de violencia entre pares presenciados

por el profesor y está conformada por 18 reactivos (R31 al R43). Seguido de esto se aplicó la Escala de Eficacia Colectiva para el Manejo de la Agresión entre Pares, adaptación de una escala de Skaalvik y Skaalvik (2007) que mide la percepción de los docentes sobre la capacidad que tiene el equipo escolar, incluyéndose, para manejar las situaciones de agresión entre pares, conformado por siete reactivos (R44 al R50).

En séptimo lugar está el Indicador general de violencia, que evalúa el nivel general de violencia que existe en las escuelas entre los diferentes actores según la percepción del docente (González, Peña, & Vera, 2017), la cual consta de cinco ítems (R51 a la R55). En seguida se encuentra la Escala de apoyo directivo para el manejo de la agresión entre pares, la cual se adaptó la escala de Littrell, Billingsley y Lawrence (1994) para medir la percepción del docente sobre los comportamientos del director que lo ayudan para el manejo de la agresión entre pares, conformado por 16 ítems (R56 al R71) que midieron tres tipos de apoyo: Emocional, Informacional e Instrumental. El Emocional, son los comportamientos del director que muestran respeto y confianza en el docente para el manejo de situaciones de agresión entre pares. El Informacional, que incluye toda información que el director provee a los docentes para ayudarlos en el manejo de la agresión entre pares. El Instrumental, que se refiere a toda ayuda directa por parte del director para mejorar las habilidades de manejo de la agresión entre pares del docente.

En la investigación fue necesario realizar las siguientes actividades: seleccionar las escuelas participantes, a partir de un listado de escuelas proporcionado por la Secretaría de Educación y Cultura, a través del Departamento de Salud y Seguridad Escolar, tomando en cuenta aquéllas escuelas que estuvieran ubicadas dentro de los polígonos de violencia en las ciudades elegidas en el estado de Sonora, se procedió a solicitar permisos y autorizaciones en cada una de las escuelas seleccionadas, se organizó el operativo de trabajo de campo para aplicar instrumentos y conformar la base de datos. Una vez recolectada la información de la investigación, se ejecutaron una serie de análisis estadísticos, entre la percepción del

clima escolar y eficacia colectiva, para responder a las preguntas de investigación. Para ello, se utilizó el software SPSS versión 22.

Resultados

A continuación, se describe el análisis de correlación entre las diferentes variables, partiendo de los cuestionamientos planteados, arrojando los siguientes resultados. Todas las correlaciones son de Pearson y significativas al .000.

En relación con la percepción del clima escolar presenta una correlación moderada positiva con la eficacia colectiva docente ($r = .491$), lo que nos indica que se mejora la percepción de los docentes ante el clima escolar al presentarse eficacia en las acciones dentro de los colectivos. Hay una correlación baja positiva con las prácticas directas ($r = .305$), determinando que al atender los problemas de violencia en las escuelas, de manera directa con los involucrados, se percibe un mejor clima escolar.

De igual forma, con relación a la percepción de clima escolar, se presenta una correlación moderada negativa con el índice general de violencia ($r = -.431$), es decir, mientras más violencia se presenta en las escuelas, afecta la percepción de clima escolar por los docentes de manera negativa. Existe una correlación baja negativa con el enfrentamiento emocional ($r = -.222$) y enfrentamiento evitativo ($r = -.239$). Por lo tanto, este tipo de acciones afectan de manera negativa la percepción del clima escolar, al atender los problemas de violencia sin pensar en soluciones a largo plazo.

Así mismo, la eficacia colectiva presenta una correlación baja positiva con la gestión escolar ($r = .390$), es decir, que aumenta la eficacia colectiva al existir una gestión escolar donde todos los involucrados son tomados en cuenta en las decisiones escolares. El apoyo directivo para la agresión entre pares ($r = .394$), resultó significativo con una correlación baja pero igualmente positiva, indicando que cualquier tipo de apoyo por parte de esta figura educativa es importante en la atención a la violencia escolar según la percepción de los docentes. Además, la satisfacción de vida ($r = .280$) mostró resultados positivos, indicando que cuando el

docente siente que está satisfecho en los diferentes ámbitos de su vida, muestra mejor relación con la eficacia colectiva docente, para formar parte de un equipo escolar.

Por otro lado, se llevaron a cabo pruebas *t* de Student para factores dicotómicos, encontrando que el haber recibido capacitación para el adecuado manejo de la agresión entre pares mostró diferencias significativas ($t= 3.02$; $p=.007$) en la dimensión de enfrentamiento evitativo. Los docentes que reportaron haber sido capacitados obtuvieron una media de 1.91 mientras que los docentes que no han sido capacitados tuvieron una media de 1.64.

Para los factores politómicos, se realizó un análisis de varianza y se encontró que en relación con el impacto del factor edad del docente, se observa que está relacionada al clima social escolar ($F= 2.89$; $p=.001$). En la prueba post hoc se encontró que en ambas dimensiones la diferencia se encontraba entre el grupo de 18 a 25 años y el de 40 a 50 años de edad.

Así mismo, el número de horas que trabaja a la semana solo resultó significativo para la eficacia colectiva ($F= 2.97$; $p=.005$), enfrentamiento emocional ($F= 2.79$; $p=.004$) y enfrentamiento evitativo ($F= 3.01$; $p=.001$). En la prueba post hoc se encontró que la diferencia de medias significativas fue entre el grupo que trabaja de 0 a 20 horas y los que trabajan entre 21 y 30.

Los años de experiencia en la docencia provocó diferencias significativas en la satisfacción con la vida ($F= 3.12$; $p=.006$) con los grupos de edad de 21 en adelante con los de 6 a 10 y los de 11 a 20. En el clima social escolar ($F= 2.98$; $p=.005$) entre el grupo de menos de 5 con el de 11 a 20 y el de 21 a 30, y en el índice general de violencia ($F= 2.56$; $p=.017$) con los docentes que tienen menos de 5 años como docentes en comparación con de los de 21 en adelante.

Además, los años de experiencia laborando en la misma escuela solo mostraron diferencias significativas para el enfrentamiento evitativo ($F= 2.45$; $p=.019$) con los docentes con menos de 5 años y los que tienen de 6 a 10 años.

El número de alumnos con necesidades especiales que atiende resultó significativo en la dimensión de enfrentamiento directo ($F=$

2.56; $p = .018$) entre los profesores que no tienen ningún alumno con estas características y los que tienen 3 o más alumnos.

El tiempo que tarda en llegar de su casa a la escuela resultó ser un factor significativo para la dimensión de clima social escolar ($F = 2.53$; $p = .016$), entre los que duran de 6 a 10 minutos y los que duran más de 11 minutos.

Discusión

Existe una correlación importante entre la percepción del clima escolar, el apoyo directivo y la eficacia colectiva, manifestándose un mejor clima escolar desde el punto de vista de los docentes, al sentir apoyo por parte de su director y lograr las metas planteadas en sus colectivos para la atención a la violencia.

Una cultura escolar que promueve una convivencia pacífica se caracteriza, en definitiva, por potenciar el compromiso de toda la comunidad con la transformación de los conflictos. Esto se pone de manifiesto a través de la participación de toda la comunidad educativa en la política y decisiones de la escuela, especialmente en los procesos de elaboración democrática de las Normas y en la resolución de los conflictos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2009, p. 119).

Así resalta la relevancia del establecimiento de corresponsabilidad de los integrantes de la comunidad escolar y el impacto de la puesta en práctica de acciones de estos mismos en el establecimiento de una cultura de paz.

El haber recibido capacitación para el manejo adecuado de la agresión entre pares únicamente obtuvo diferencias significativas en la dimensión de enfrentamiento evitativo. Así los docentes pudieron cambiar su intervención en actos de violencia, para no omitir las agresiones.

La formación docente es un proceso inacabado que requiere de un perfeccionamiento progresivo mediante un proceso de

capacitación que se adecue a las necesidades del profesional de la educación y, de acuerdo a los resultados de mejora obtenidos con el estudio, la capacitación sobre identificación y resolución pacífica de la violencia escolar es un elemento trascendental en la lucha de habituación de la violencia, en una sociedad cada vez más inconsciente de problemas fundamentales que coartan la convivencia, la interculturalidad, el cambio y la paz (Andino, 2018, p. 14).

De manera similar, el número de horas que se trabaja a la semana fue un factor significativo para la dimensión de eficacia colectiva, enfrentamiento emocional y enfrentamiento evitativo. Siendo el grupo de 21 a 20 horas trabajadas a la semana el que percibe un mayor enfrentamiento evitativo y emocional y una menor eficacia colectiva. Los docentes que trabajan más de 30 horas y asumen contar con tres o más alumnos con Necesidades Educativas Especiales, utilizan de forma frecuente el enfrentamiento emocional y evitativo y perciben baja eficiencia colectiva. Así, dejando en evidencia que existe una relación entre las percepciones de los docentes y su efectividad ante las situaciones de violencia, la escuela se debe comprometer con la promoción de capacitación y apoyo a los docentes para que se garanticen dichas percepciones de capacidad para prevenir e intervenir ante comportamientos violentos (Stephenson & Smith, 2008).

En relación con la cantidad de alumnos con necesidades especiales que atiende el docente resultó ser un factor significativo en el enfrentamiento directo, siendo los docentes que no atienden a ningún estudiante con estas necesidades los que reportan un mayor enfrentamiento directo. “La escuela ha encontrado una forma particular de introducir este enfoque restaurativo caracterizado por el encuentro, las correcciones, la reintegración e inclusión, así como la implicación del centro escolar en el impulso de estrategias restaurativas” (Ramírez, 2017, p. 11). Esto se aprecia que lo desarrollan de forma más sencilla los docentes que se pueden enfocar en atender los actos de violencia sin involucrar a alumnos con necesidades especiales en el aula.

Respecto a la edad, tuvo efectos significativos en relación con el clima social escolar. Otro atributo de los educadores que resultó relevante fueron sus años de experiencia como docente. Este se ve reflejado en la dimensión satisfacción con la vida, el clima social escolar y el índice general de violencia. Además, la antigüedad en la misma escuela obtuvo diferencias significativas en el enfrentamiento evitativo. Por último, el tiempo en transportarse de la casa a la escuela tuvo diferencias significativas en el clima escolar. Así todos los aspectos ajenos a la organización de una escuela, intervienen en la percepción del clima escolar por parte de los docentes, donde sus problemas personales o situaciones de vida, los pueden afectar en la satisfacción que sienten al trabajar en esa institución.

Referencias

- Andino, R. (2018). *Capacitación docente: Pilar para la identificación y gestión de la violencia escolar*. Ecuador: Alteridad.
- Banco Estatal de Casos de Violencia contra las Mujeres. (2017). *BAESVIM en Sonora de enero a diciembre de 2017*. Disponible en <http://baesvim.sspsonora.gob.mx/Indicadores/Analisis>.
- Cummins, R. A., Eckersley, R., Pallant, J., Van Vugt, J., & Misajon, R. (2003). Developing a national index of subjective wellbeing: The Australian Unity Wellbeing Index. *Social Indicators Research*, 64(2), 159-190. doi: <https://doi.org/10.1023/A:1024704320683>.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea. Disponible en <https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=I-ykDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=clima+escolar&ots=eeDqCcbg2&sig=ELM7kJPzf1n3H5z9LeoKqJgSxw0#v=onepage&q=clima%20escolar&f=false>.
- González, E., Peña, M., & Vera, J. (2017). Validación de una escala de roles de víctimas y agresores asociados al acoso escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*,

- 15(1), 224-239 Disponible en <https://pdfs.semanticscholar.org/40fe/947daa51df4c7eef445b88bebf4b54d9bbc2.pdf>.
- Huang, F., & Cornell, D. (2015). Multilevel factor structure, concurrent validity, and test-retest reliability of the high school teacher version of the authoritative school climate survey. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(6), 536-549. doi: <https://doi.org/10.1177/0734282915621439>.
- Huebner, E. (1991). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly*, 6(2), 103-111. doi: <https://doi.org/10.1037/h0088805>.
- Instituto Nacional para la Evaluación en la Educación. (2014). *La convivencia escolar en las escuelas primarias de México*. Ciudad de México: Autor.
- Kallestad, J., & Olweus, D. (2003). Predicting teachers' and schools' implementation of the Olweus Bullying Prevention Program: A multilevel study. *Prevention & Treatment*, 6(21), Article 21. doi: <https://doi.org/10.1037/1522-3736.6.1.621a>.
- Littrell, P., Billingsley, B., & Lawrence, H. (1994). The effects of principal support on special and general educator's stress, job, satisfaction, school commitment, health and intent to stay in teaching. *Remedial and Special Education*, 15(5), 297-310. doi: <https://doi.org/10.1177/074193259401500505>.
- López, V. (2014). *Convivencia escolar*. Santiago, Chile: UNESCO. Disponible en <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE04-ESP.pdf>.
- Ministerio de Educación República de Chile. (2013). *Gestión de la buena convivencia. Orientaciones para el Encargado de Convivencia Escolar y equipos de liderazgo*. Santiago, Chile: Autor. Disponible en <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Gestion-de-la-Buena-Convivencia.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*. Santiago de Chile: Salesianos.

- Pavot, W., & Diener, E. (1993). The affective and cognitive context of self-reported measures of subjective well-being. *Social Indicators Research*, 28, 1-20. doi: <https://doi.org/10.1007/BF01086714>.
- Ramírez, M. (2017). *Enfoques escolares restaurativos: Una estrategia para el fortalecimiento de la convivencia inclusiva y el aprendizaje en la escuela*. En XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Memoria electrónica. San Luis Potosí, México: COMIE.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy and teacher burn out. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>.
- Stephenson, P., & Smith, D. (2008). ¿Por qué algunas escuelas no tienen acosadores? En M. Elliot (Ed.), *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas* (pp. 56-78). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Tinco, S. (2016). *Gestión educativa y su influencia con el clima laboral de los Docentes de las Instituciones Educativas del Nivel Primario de la Provincia de Islay - 2015* (Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación, Lima, Perú). Disponible en <http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1416/TM%20CE-Ge%203159%20T1%20-%20Tinco%20Tupa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Vera, J., Lagarda, A., Navarro, C., & Calderón, N. (2016). Validación de una escala para evaluar enfrentamiento ante la violencia escolar de docentes en el estado de Sonora. *REVALUE*, 4(2). Disponible en https://www.researchgate.net/publication/299657879_Validacion_de_una_escala_para_evaluar_la_manera_como_los_docentes_enfrentan_los_conflictos_de_violencia_escolar_en_el_Estado_de_Sonora.

Percepciones del Ciberacoso, el Rol Espectador

Dayanne Alejandra Quintana Chávez

Jesús Tánori Quintana

Heloisa Bruna Grubits Freire

José Ángel Vera Noriega

Introducción

Actualmente, el ciberacoso es considerado como un problema de salud a escala mundial (Craig et al., 2009; Herrera-López, Romero, & Ortega-Ruiz, 2018), de modo que ocasiona consecuencias negativas en el desarrollo integral, el bienestar y la salud mental de quien lo padece (Tippett & Wolke, 2014). En otras palabras, problemas emocionales, tales como baja autoestima, ansiedad, estrés, síntomas depresivos que se catalogan desde moderados a severos, el consumo de sustancias, ideación e intento suicida, trastornos de sueño y bajo rendimiento escolar (Bottino, Bottino, Regina, Correia, & Ribeiro, 2015; Castellanos-Cerón, Villa-George & Gámez-Guadix, 2017).

El acoso en el ámbito escolar no sólo se presenta en el salón de clases, patios o pasillos, sino que actualmente las agresiones persisten en algunas de las formas de comunicación virtual conocidas como redes sociales o redes digitales, de las que una asombrosa cantidad de jóvenes universitarios forma parte. La violencia a través de los medios virtuales, constituye una prolongación de lo que es llamado bullying convencional (Prieto, Carrillo, & Lucio, 2015).

Diversos estudios realizados en México han presentado una tendencia a investigar la violencia escolar a través de las redes digitales, ya que se consideran un medio de distribución y de alta accesibilidad que los estudiantes tienen (Velázquez, 2011). El desarrollo y uso de la tecnología, han permitido que el agresor se trans-

forme y pueda seguir a su víctima casi en cualquier lugar (Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2014; Washington, 2015).

En México poco más de 4 millones de jóvenes, se encuentran matriculados en instituciones de educación superior (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, 2016; Mendoza, 2018). Sin embargo, las relaciones conflictivas dentro del contexto escolar se han convertido en una de las mayores preocupaciones de la sociedad (Cardozo-Rusique, Martínez-González, Peña-Leiva, Avedaño-Villa, & Crissien-Borrero, 2019). Dentro del fenómeno, se ven involucradas variables personales, familiares, escolares y ambientales (Pelegrín & Garcés, 2008).

Investigaciones recientes informan que los estudiantes universitarios son objeto de campañas donde son desprestigiados a través de las redes digitales, que incluye comentarios racistas, homofóbicos, sexistas o incluso amenazas de violencias física (Gilroy, 2013).

Diversos estudios sobre el ciberacoso permiten tener un panorama cada vez más exacto sobre sus características y la prevalencia del problema (Giménez-Gualdo, Arnaiz-Sánchez, Cerezo-Ramírez, & Prodócimo, 2018). Los diferentes estudios sugieren que los alumnos que llevan a cabo conductas agresivas hacia los compañeros se caracterizan por presentar dificultades de adaptación en la escuela, un bajo desempeño académico y problemas de conducta que se expresan en dificultades para seguir normas y una tendencia a mantener relaciones conflictivas (Muñoz, 2008).

Aunado a lo anterior, los estudios cuantitativos han centrado sus objetivos en analizar desde la perspectiva de los profesionales y de los padres, en relación con los tipos de acoso, los sujetos que intervienen y sus consecuencias (García, Ramírez, Soria, & Trejo, 2016; Vega & González, 2016). Por su parte, los estudios con enfoque cualitativo enfatizan el problema a través de la identificación y la comprensión de las cuestiones anteriormente mencionadas a través de la perspectiva de las víctimas y agresores (Pister, 2014).

Existen muchos motivos por los que el espectador puede optar por no intervenir, incluso aunque sus creencias le indiquen que el acoso está mal. Es posible que teman sufrir alguna de las consecuencias negativas en sus relaciones sociales o en su defecto con-

vertirse ellos mismos víctimas del acoso (Pozzolia, Ginia, & Thornberg, 2016).

La investigación en los espectadores, sigue siendo deficiente, es importante señalar que la dinámica del acoso escolar se puede ver beneficiada de manera positiva si se encuentra la manera de utilizar a los espectadores en pro de disminuir las incidencias de ciberacoso (Belacchi & Farina, 2010; Pöyhönen, Junoven, & Salmivalli, 2012).

Para dar respuesta al problema planteado surge el siguiente objetivo: recolectar información de los roles, conocer ventajas y desventajas de socializar en redes digitales.

Método

Investigación de enfoque cualitativo con base en entrevistas semi-estructuradas y un grupo focal; con agentes clave, mediante una categorización libre axial.

Algunas de las preguntas que se realizaron tanto en la entrevista individual como en el grupo focal fueron las siguientes: Nombre, edad, sexo, escuela y grado escolar, colonia en la que vive, ¿Cuentas con un Smartphone? ¿Cuentas con computadora en casa?, ¿Cuántas horas pasas en redes sociales?, ¿Cuentas con internet en casa?, ¿Sabes qué es el ciberacoso?, ¿Qué conoces sobre el tema?, ¿Sabes quiénes son los actores en el ciberacoso?, ¿Qué es lo mejor de ser un espectador?, ¿Has identificado casos de ciberacoso entre tus compañeros?, ¿qué hacen los demás frente a esta situación?, ¿Qué actitud tomas frente a esta situación?, ¿Cuál es la ventaja de tomar esa actitud?

Participantes

La selección de participantes fue mediante un muestreo por bola de nieve y por conveniencia (Scribano, 2008), compuesta por 13 estudiantes, de los cuales siete fueron mujeres y seis hombres con edades que oscilaban entre los 18 y 24 años que pasaban al menos cuatro horas diarias en las redes sociales, todos contaban con un Smartphone e internet en casa.

Procedimiento

Técnica de Recolección de Datos

Las entrevistas y el grupo focal se llevaron a cabo en el Instituto Tecnológico de Sonora, en el departamento de psicología en un cubículo de área común para alumnos.

La recolección de información se realizó a cabo a través de la técnica de entrevista semiestructurada (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández, & Varela-Ruiz, 2013). Esta técnica de entrevista se caracteriza por asumir una posición directiva, pero flexible, es decir, por una parte, la entrevista se apoya en una guía con preguntas abiertas de acuerdo a ejes temáticos de estudio, que permiten orientar al participante al tema de interés y, por otra parte, se le deja en libertad al participante para que comparta sus significados y experiencias de forma amplia y profunda sobre el tema de investigación.

En un esfuerzo de fortalecer la investigación y los datos se utilizó una segunda técnica de recolección de información, la técnica de grupo focal, la cual es útil para explorar los conocimientos de un grupo de personas mediante la interacción, la cual permite examinar lo que piensa y por qué piensa así de manera grupal (Hamui-Sutton & Varela-Ruiz, 2013).

Durante el desarrollo del estudio se compararon los datos en dos fases, a través de las entrevistas y a través de la información recolectada por el grupo focal para establecer las categorías finales (Suárez, Del Moral & González, 2013).

En este estudio se atendió la validez descriptiva y la validez interpretativa propuesta por Maxwell (1996). Para asegurar la validez descriptiva, se utilizó la técnica de grabación de entrevistas y transcripciones de esas entrevistas grabadas. Luego que fueran transcritas, estas se revisaron a detalle para comprobar la exactitud entre entrevistas y las transcripciones.

Además, para cubrir la validez interpretativa de los datos se utilizó la técnica de Member Checking, la cual consiste en mostrarle las entrevistas a los participantes a través de las transcripciones realizadas para sustentar y fortalecer la categorización del análisis de datos (Birt, Scott, Cavers, Campbell, & Walter, 2016; Lincoln & Guba, 1985).

Se realizó la verificación de los resultados con otros profesionales, la cual consiste en la revisión de pares profesionales expertos en el tema para obtener una crítica y retroalimentación constante acerca de los procedimientos y técnicas que se utilizaron en la investigación (Creswell & Miller, 2000).

Resultados

Como producto inicial del proceso de codificación, surgieron las siguientes categorías de análisis obtenidas del grupo de entrevistas y dirigidas a las percepciones sobre el ciberacoso a través del rol espectador (Ver tabla 1).

Tabla 1
Categorías de Análisis de la Percepción del Ciberacoso

Primeras categorías	Códigos
<i>Conocimiento</i>	a. Es mediante las TIC b. Puede ser sexual c. Es algo malo d. No debe hacerse e. Es molestar f. Es agredir g. Es exhibir
<i>Roles</i>	a. Espectador activo positivo b. Espectador pasivo c. Acosador d. Acosado e. Haters
<i>Ventajas</i>	a. Indiferencia b. No ser acosado c. Ser defensor d. Ayudar e. Parar la conducta f. No participar g. Anonimato h. No reforzar

Posteriormente de haber realizado la clasificación de las primeras categorías se hizo una codificación teórica donde se trató de agregar los datos nuevos que van surgiendo, para continuar y así obtener la saturación teórica que se da cuando los análisis posteriores no arrojan nuevas propiedades (Acuña, 2015).

En un intento de lograr la saturación teórica anteriormente mencionada se llevó a cabo un grupo focal, en el cual surgieron las siguientes categorías derivadas de la información recolectada orientado a las percepciones del ciberacoso (ver tabla 2).

Tabla 2

Categorías de Análisis de la Percepción del Ciberacoso

Segundas categorías	Códigos
<i>Conocimiento</i>	<ul style="list-style-type: none"> a. Es mediante las TIC b. Es molestar c. Es agredir d. No debe hacerse e. Es difamar f. Es intimidar g. Es exhibir h. Es algo malo
<i>Roles</i>	<ul style="list-style-type: none"> a. Víctima b. Espectador activo positivo c. Espectador pasivo d. Acosador e. Acosado f. Haters g. Iniciador
<i>Ventajas</i>	<ul style="list-style-type: none"> a. No participar b. No ser acosado c. Ser defensor d. Ayudar e. Parar la conducta f. No expandir g. Anonimato h. No reforzar

Segundas categorías	Códigos
<i>Actitudes</i>	a. Falta de empatía b. Hostilidad c. Indiferencia d. Pasividad e. Ética f. Deseabilidad social

A continuación, se describen las categorías encontradas durante las entrevistas individuales y el grupo focal, además de fragmentos de las participaciones de los entrevistados.

El conocimiento que los estudiantes universitarios tienen sobre el ciberacoso, se reportó que es el tipo de acoso que surge a través de los dispositivos tecnológicos. Consiste en la intimidación de una persona, esa intimidación incluye enviar, publicar cosas negativas sobre la víctima, difamar y hostigar constante mediante mensajes, correos o en redes sociales.

“Se han presentado muchos casos de estos que es que por medio de las redes sociales. Qué pues te acosan ya sea ofendiéndote puede ser, no sé si entre el acoso sexual o el bullying cibernético” P1EC (Participante 1, entrevista. Categoría; conocimiento). *“Es cuando con el afán de lastimar o difamar, ofender a una persona, se llevan a cabo acciones como compartir, publicar o comentar ciertas cosas que se encuentran en internet, pero siempre tienen que ir encaminados a fin de dañar, no es como que este sacando la cura o algo así”* P8GFC (Participante 8, Grupo focal. Categoría; conocimiento).

Los estudiantes mencionaron que existían diferentes roles y que dependía mucho de la víctima si optaban por actuar de alguna manera, por ejemplo, si conocían a la víctima ellos tomaban roles más activos en pro de ayudar al acosado, pero si no conocían a la víctima generalmente actuaban con indiferencia o de manera pasiva, a veces incluso podían llegar a convertirse en actores activos, en los roles que ellos mencionan estaban el espectador activo, espectador pasivo, acosador, agresor, acosado o víctima y por último haters, coincide con lo encontrado por del Moral, Suárez y Musitu (2012).

“Los acosadores, el acosado y los que promueven el acoso” P2ER (Participante 2, entrevista. Categoría; roles). *“Espectadores, agresor, haters y víctima”* P1ER (Participante 1, entrevista. Categoría; roles). *“El iniciador, el espectador, la víctima”* P7GFR (Participante 7, Grupo focal. Categoría; roles).

Las ventajas fueron variadas dependiendo del rol que se tomaba, al tomar un rol de espectador activo tenías la oportunidad de ayudar a la víctima, de parar la conducta, de ser defensor. Al tomar un rol de espectador pasivo, una ventaja que se reportaba era la indiferencia del acosador o agresor, no participabas, no reforzabas y podías pasar desapercibido por el agresor o el grupo agresor y ya no te convertías en otra víctima. Se encontró también que las actitudes que tomaban frente al problema del ciberacoso dependen de la víctima, al igual que el rol que podían tomar los estudiantes, la deseabilidad social y las cuestiones éticas personales es algo que mueve al estudiante a colaborar de alguna manera.

“No te ves involucrado de ninguna manera, ni positiva ni negativamente, o tal vez al ser pasivo apoyas la situación porque no contribuyes a parar con esta conducta” P2EV (Participante 2, entrevista. Categoría; ventajas). *“Tienes la oportunidad de ayudar a la persona que está siendo acosada y como es por red social”* P7GFV (Participante 7, Grupo focal. Categoría; ventajas) *“La falta de empatía es algo que hace falta en todos los actores, si tuviéramos empatía el bullying no existiera porque todos pensaríamos más en si nos gustaría estar en eso”* P10GFA (Participante 10, Grupo focal. Categoría; actitudes). *“La actitud del espectador depende de la víctima y también del grupo de personas con las cuales te desenvuelves y la deseabilidad social influye, pero cuando estas solo dependen de tu ética y tus creencias”* P9GFA (Participante 9, Grupo focal. Categoría; actitudes).

Dichas ventajas y actitudes coinciden con lo encontrado por Rodríguez-Machain, Berenzon-Gorn, Juárez-García, & Valadez-Figueroa (2016), que hablaban del rol observador en su caso.

Discusión y Conclusiones

El análisis de datos respondió a un proceso de metodología cualitativa. De acuerdo a las categorías detectadas a partir de las entrevistas y el grupo focal, se detectaron cuatro categorías de las percepciones del ciberacoso a partir del rol espectador en estudiantes universitarios.

Dichas categorías son los conocimientos, ventajas, actitudes y los roles. De la primera categoría se resalta que el conocimiento que los espectadores reportaron durante la recolección de información fue ambiguo, ya que se confundían ciertas definiciones, como ciberacoso; con sexting o con bullying-acoso tradicional. Las ventajas iban más enfocadas en el beneficio propio, a estar protegidos y no sufrir las consecuencias del ciberacoso, lo cual coincide con lo encontrado por Pozzolia, Ginia y Thornbergb en 2016.

Otra ventaja interesante que no había sido mencionada en otras investigaciones es el anonimato; el anonimato como algunos participantes lo mencionaban, les daba muchos beneficios y les daba la oportunidad de actuar en pro de ayudar o en pro de seguir propiciando el hostigamiento.

Varios autores han dirigido su interés en resaltar la perspectiva de las víctimas y los agresores, la naturaleza del problema (Martínez & Ortigosa, 2010; Smith, 2006). Lo cual enfatiza la aportación del presente estudio, que fue conocer la perspectiva del ciberacoso, a través de los conocimientos sobre el fenómeno, las actitudes que toman los espectadores, las ventajas que tiene tomar el rol de espectador, finalmente, las actitudes que toman los estudiantes espectadores de la problemática, donde se puede remarcar que la actitud tomada se rige de la ética personal, pero también la deseabilidad social actúa en la decisión final de actuar en pro de parar la situación y contribuir de manera positiva.

Aunado a esto, se retoma la postura que tenían Alcántar, Valdés, Carlos, Martínez-Ferrer y García (2018), donde mencionan las características asociadas al rol espectador, donde se menciona que es necesario tener una comprensión del rol para la prevención del acoso y ciberacoso.

Se sugiere para futuras investigaciones indagar en los tipos de roles que ejerce cada entrevistado, además, ampliar la entrevista en aras de hacer un análisis más profundo, finalmente, explorar en otras poblaciones como estudiantes de educación media superior o incluso conocer las percepciones de estudiantes de posgrado, para lograr una mejor comprensión del fenómeno estudiado.

Referencias

- Acuña, V. (2015). La codificación en el método de investigación de la grounded theory o teoría fundamentada. *Innovaciones educativas*, 17(22), 77-84.
- Alcántar, C., Valdés, A., Carlos, E., Martínez-Ferrer, B., & García, F. (2018). Propiedades psicométricas de la adaptación al español de la participant role approach (pra). *Revista Colombiana de Psicología*, 27, 177-192. doi: <https://doi.org/10.15446/rcp.v27n2.68721>.
- Belacchi, C., & Farina, E. (2010). Prosocial/Hostile roles and emotion comprehension in preschooler. *Aggressive Behaviour*, 36, 371-389. doi: <https://doi.org/10.1002/ab.20361>.
- Birt, L., Scott, S., Cavers, D., Campbell, C., & Walter, F. (2016). Member checking: A tool to enhance trustworthiness or merely a nod to validation? *Qualitative Health Research*, 26(13), 1802-1811. doi: <https://doi.org/10.1177/1049732316654870>.
- Bottino, S., Bottino, C., Regina, C., Correia, A., & Ribeiro, W. (2015). Cyberbullying and adolescent mental health: Systematic review. *Cadernos de Saúde Pública*, 31(3), 463-475.
- Cardozo-Rusique, A., Martínez-González, M., Peña-Leiva, A., Avedaño-Villa, I., & Crissien-Borrero, T. (2019). Factores psicosociales asociados al conflicto entre menores en el contexto escolar. *Educação & Sociedade*, 40, e0189140.
- Castellanos, V., Villa, F., & Gámez, M. (2017). Cyberbullying: Un problema de salud mental entre adolescentes mexicanos. *Vertientes - Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, 19(1), 5-12.
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. (2016). *Estadística Básica de Educación Superior*.

- Disponível em <http://www.ciees.edu.mx/index.php/publicaciones/estadistica>.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., . . . HBSC Bullying Writing Group. (2009). Across-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries, *International Journal of Public Health*, 54, suppl. 2, 216-224.
- Creswell, J., & Miller, D. (2000) Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39, 124-130. doi: http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.
- Del Moral, G., Suárez, C., & Musitu, G. (2012). Roles de los iguales y bullying en la escuela: un estudio cualitativo. *Revista de Psicología y Educación*, 7, 105-127.
- García, L., Ramírez, A., Soria, A., & Trejo, A. (2016). Adolescencia (11-20 años). El uso de la violencia y el acoso en los escenarios escolares. *Psicoeducativa: Reflexiones y Propuestas*, 2(3), 77-84.
- Gilroy, M. (2013). Guns, hazing and cyberbullying among top legal issues on campus. *Education Digest*, 78(8), 45-50.
- Giménez-Gualdo, A. M., Arnaiz-Sánchez, P., Cerezo-Ramírez, F., & Prodócimo, E. (2018). Percepción de docentes y estudiantes sobre el ciberacoso. Estrategias de intervención y afrontamiento en Educación Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 26(56), 29-38.
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60.
- Herrera-López, M., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (2018). Bullying y cyberbullying en Latinoamérica. Un estudio bibliométrico. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 125-155.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (2014). *Prevención del acoso escolar. Bullying y cyberbullying*. Texto autoformativo y multimedia. Gobierno de Australia. Embajada de

- Australia en México. Programa de Ayuda Directa. Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Martínez, A., & Ortigosa, R. (2010). Una aproximación al Ciberbullying. In J. García González (Ed.), *Ciberacoso: La tutela penal de la intimidad, la integridad y la libertad sexual de Internet* (pp. 15- 28). Barcelona: Editorial Tirant lo Blanch.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mendoza, J. (2018). *Subsistemas de Educación Superior. Estadística básica 2006-2017*. Ciudad de México: DGEI-UNAM.
- Muñoz, G. (2008). Violencia escolar en México y en otros países: comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1195-1228.
- Pelegrín, A., & Garcés, E. (2008). Variables contextuales y personales que inciden en el comportamiento violento del niño. *European Journal of Education and Psychology*, 1(1), 5-20.
- Pister, R. (2014). Understanding bullying through the eyes of youth. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 9, 27-43.
- Pöyhönen, V., Junoven, J., & Salmivalli, C. (2012). Standing up for the victim, siding with the bully or standing by? Bystander responses in bullying situation. *Social Development*, 21, 722-741. doi: <https://doi.org/10.1111/j.14679507.2012.00662.x>.
- Pozzoli, T., Gini, G., & Thornberg, R. (2016). Bullying and defending behavior: The role of explicit and implicit moral cognition. *Journal of school psychology*, 59, 67-81.
- Prieto, M., Carrillo, J., & Lucio, L. (2015). Violencia virtual y acoso escolar entre estudiantes universitarios: el lado oscuro de las redes sociales. *Innovación Educativa*, 15(68), 33-47.
- Rodríguez-Machain, A., Berenzon-Gorn, S., Juárez-García, F., & Valadez-Figueroa, I. (2016). Así nos llevamos: Un estudio cualitativo sobre las relaciones agresivas entre estudiantes de una secundaria de la Ciudad de México. *Acta Universitaria*, 26(3), 77-86.

- Scribano, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros Editorial.
- Smith, K. (2006). *Ciberacoso: Naturaleza y extensión de un nuevo tipo de acoso dentro y fuera de la escuela*. Londres, UK: Universidad de Londres, Goldsmiths College.
- Suárez, C., del Moral, G., & González, M. (2013). Consejos prácticos para escribir un artículo cualitativo publicable en Psicología. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 71-79.
- Tippett, N., & Wolke, D. (2014). Socioeconomic status and bullying: A meta-analysis. *American Journal of Public Health*, 104(6), e48-e59. doi: <https://doi.org/10.2105/AJPH.2014.301960>.
- Vega, M., & González, G. (2016). Bullying en la Escuela Secundaria. Factores que disuaden o refuerzan el comportamiento agresor de los adolescentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1165-1189.
- Velázquez, L. (2011). Sexting, sexcasting, sextorsión, grooming y cyberbullying: El lado oscuro de las TIC's. *Apresentado no XI Congresso Nacional de Investigación Educativa, Memoria Electrónica*. Monterrey, Nuevo León, México: COMIE. Disponible en http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_17/0121.pdf.
- Washington, E. (2015). An overview of cyberbullying in higher education. *Adult Learning*, 26(1), 21-27.

Variables de Autolesión: Datos Comparativos

José Ángel Vera Noriega
Francisco Antonio Machado Moreno
Karen Guadalupe Duarte Tánori
Francisco Fernando Durazo Salas
Gilberto Bautista Hernández

Introducción

La autolesión es intencional, auto-efectuada, de baja letalidad corporal, con daños de carácter socialmente inaceptable, realizada para reducir angustia psicológica (Walsh, 2006). Resulta fuera de un contexto social para diferenciarla de actos como tatuajes o piercings, o rituales de tipo ceremoniales o religiosos, donde dichas conductas están reforzadas socialmente y son convencionales (Favazza, 1998; Walsh, 2006). No implica un riesgo para la vida el daño que realiza la persona sobre su cuerpo, así como tampoco presenta la intención de quitarse la vida.

Después del esfuerzo de numerosos investigadores y publicaciones (Muehlenkamp, 2005) en el 2012 se incluyó a la autolesión no suicida en el DSM-V, dentro de los trastornos que requieren mayor estudio, bajo los siguientes criterios diagnósticos: (a) cinco episodios en el último año de daños corporales leves o moderados, que suelen llevar sangrado sin intención suicida; (b) se realiza la conducta bajo las expectativas de aliviar un sentimiento o un estado cognitivo negativo, resolver una dificultad interpersonal o inducir un estado de sentimientos positivos; (c) las autolesiones se asocian con dificultades interpersonales o sentimientos o pensamientos negativos que tienen lugar justo antes del acto autolesivo, pensamientos frecuentes sobre autolesionarse o preocupación constante acerca de cierto comportamiento que se

quiere realizar; (d) comportamiento no aceptado socialmente; (e) el comportamiento o sus consecuencias generan malestar significativo en alguna área funcional del individuo; y (f) el comportamiento no aparece exclusivamente en episodios psicóticos, delirium, etc. y no se explica mejor por algún otro padecimiento (tricotilomanía, trastorno autista, trastorno psicótico, etc.).

Taxonomía

La necesidad de diferenciar a las conductas autolesivas de los intentos suicidas ha producido variadas taxonomías, basadas en su nivel de frecuencia y gravedad; una de las más difundidas y utilizadas es la propuesta por Simeon y Favazza (2001), la cual agrupa a las conductas autolesivas dentro de cuatro categorías:

- *Autolesión estereotípica*. Es característica de personas con deterioro en el desarrollo (autismo, síndrome de Rhetts, etc.). Es realizada típicamente independientemente del contexto social y sin contexto afectivo, tiene características repetitivas, rítmicas e impulsivas.
- *Autolesión mayor*. Incluye las acciones más dramáticas y chocantes formas de lesionarse (auto-castración, etc.), resultan en un daño severo y permanente. Suelen ocurrir de manera aislada y durante un episodio psicótico.
- *Autolesión compulsiva*. Resume las conductas con un carácter de ritual y que se repiten muchas veces en el día (jalar el cabello, morderse las uñas, etc.) Es usualmente categorizada como un desorden de control de impulsos.
- *Autolesión impulsiva*. Puede ser episódica o repetitiva. La episódica involucra eventos de autolesiones intermitentes (cortarse, quemarse, etc.) que típicamente provocan liberación de la tensión y alivio. Con el tiempo la autolesión episódica puede convertirse en repetitiva, tomando cualidades parecidas a la de una adicción.

Autolesión no Suicida

Fueron los trabajos de previas décadas que definían a la autolesión como una conducta *parasuicida*. Expuesto por Walsh (2006), las principales diferencias de una y otra conducta inician desde la intención de la misma, el *intento* suicida busca terminar con la consciencia, escapar del dolor psicológico, mientras que la autolesión busca modificar la consciencia, reducir el dolor psicológico para poder vivir otro día. Esto puede ser para aliviar y aligerar *demasiada* emoción (vergüenza, tristeza, frustración, ansiedad, pánico, enojo, desprecio), siendo esto lo reportado por la mayoría de los casos. O para aliviar un estado de *muy poca* emoción, o estado disociativo.

Otra diferencia que resulta evidente es la del *nivel de daño físico* que presentan las diferentes maneras de auto-dañarse, en la autolesión ese nivel es regularmente superficial, siendo en la gran mayoría de los casos atendido por los mismos individuos, como cortarse, abrirse heridas, golpearse, quemarse, golpearse la cabeza, entre otras; mientras en los métodos de suicidio podemos encontrar maneras como dispararse, colgarse, envenenarse, saltar de alturas.

La *frecuencia* en los intentos de suicidio es de una o dos ocasiones, cuando se encuentran en situaciones particulares de crisis. Mientras en la autolesión la frecuencia es muchísimo mayor, puede extenderse por años, y puede seguir un patrón de conducta, es decir, que, aunque sí se relaciona con un nivel de angustia psicológica, un episodio de autolesión no es resultado necesario de una situación particular de crisis.

Por último, el nivel de dolor psicológico que presenta una persona con riesgo o intentos suicidas es reportado como un dolor persistente, profundo, intolerable, invivible; este sentir de intenso dolor junto con una distorsión a nivel cognitivo (visión de túnel) y emocional (desesperanza e indefensión) llevan a la persona a contemplar un escape permanente. Mientras en la autolesión, aunque es un dolor intenso e intolerable, es intermitente e interrumpido, la autolesión en sí, ofrece un método para interrumpir el dolor,

haciéndolo temporal y parcial; dándoles así, paradójicamente, una sensación de control sobre su dolor, mientras en una situación de riesgo de suicidio, la persona está en un descontrol total de su dolor.

Cuando la autolesión falla en proveer este alivio momentáneo, es decir, deja de proveer esta sensación de control, el individuo puede llegar a buscar maneras de autolesión más severas, y puede llegar a considerar el suicidio como su única opción; y ahí es donde se observa su relación, ya que son conductas que muchas veces se sobreponen, entre el 10% y el 37% de los individuos que practican la autolesión también tiene intentos suicidas en algún punto en su vida (Wester, Ivers, Villalba, Trepal, & Henson, 2016).

Modelos de Autolesión

Aunque hay muchos modelos teóricos que han buscado explicar esta problemática, y cuentan con diferencias sustanciales, la mayoría coincide en el hecho de ver a la autolesión como un medio para reducir un dolor o agitación emocional, cumple la función de reforzador negativo, es un puente que ayuda a desplazarse entre ese río de angustia emocional.

Chapman, Gratz y Brown (2006) plantearon el Modelo de evitación de la experiencia, ideado desde el análisis conductual y la teoría cognitiva, presenta cuatro funciones básicas no excluyentes, dispuestas en dos ejes; contingencias automáticas (internas) y contingencias sociales (externas) corresponden al primer eje, mientras el segundo contempla el reforzamiento positivo y el negativo.

Se sugiere que la principal característica de la autolesión es el reforzamiento negativo por medio de la reducción de estados emocionales aversivos/displaceros. El individuo con autolesión presenta características específicas como son la tendencia a la evitación, pobre tolerancia al estrés, respuestas emocionales intensas, poca habilidad para la regulación emocional y/o falta de implementación de estrategias de enfrentamiento adecuadas en momentos de alta intensidad emocional. La autolesión ayuda a regular las emociones en individuos en estado de vulnerabilidad,

mediante un mecanismo de evitación que refuerza negativamente la conducta.

En este análisis se consideraron a estudios que utilizaban auto-reportes para conocer las funciones de la autolesión, agrupándose las respuestas en (a) disminuir síntomas disociativos; (b) prevenir flashbacks y recuerdos agobiantes; (c) reducir estrés y tensión; (d) expresión de emociones perturbadoras; (e) proveer de un sentido de seguridad y protección; (f) disminuir el enojo; (g) castigarse a uno mismo; (h) dejar ver a otros la necesidad de ayuda; y (i) evitar que la persona dañe a otros. En todas las funciones se plantea que el alivio emocional es la base, aunado al escape de estados emocionales negativos.

En el trabajo de Mosquera (2008) se nos narra cómo algunas personas guardan en sus habitaciones objetos punzantes, pastillas, hasta veneno, “por si acaso”, en libreros, debajo de la cama, armarios, baños, estanterías, libros favoritos, cajas y otros sitios. Y esto en lugar de ponerlas nerviosas, les daba tranquilidad, sensación de control y seguridad, ya que sabían que podían acceder a dicho recurso si les era necesario. “Entender que la autolesión es un ‘comportamiento’ me ayudó mucho, me sirvió para plantearme que podía hacer ‘otras cosas’, que podía aprender a reaccionar de otra manera” (Mosquera, 2008, p. 3)

La Adolescencia

Puede llegar a ser difícil de aceptar, pero la autolesión puede llegar a presentarse a muy temprana edad. Un estudio con una muestra de alumnos universitarios estadounidenses que se autolesionaban arrojó que 5% de ellos habían iniciado desde antes de los 10 años (Whitlock, Eckenrode, & Silverman, 2006). Mientras que, realizando una revisión sistemática de la problemática, Cipriano, Cella y Cotrufo (2017) encontraron que la edad de inicio más común se encuentra en la adolescencia temprana, entre los 12 y 14 años.

Ya que importantes factores interpersonales se presentan en las escuelas, es común encontrar un fenómeno muy particular llamado

“contagio”, definido como actos de autolesión que ocurren en dos o más personas del mismo grupo en un periodo de 24 horas (Rosen y Walsh, 1989). Hay múltiples formas de explicar dicho fenómeno, y sin duda no todo recae en explicaciones simples de imitación o “por moda”, como hemos mencionado, el reforzamiento externo es encontrado en menor frecuencia como factor que explique la conducta. Se debe entender que estar expuesto a que un compañero/ amigo se autolesione puede poner al adolescente vulnerable en una posición donde llegue a considerar a la autolesión como una manera efectiva de afrontamiento, especialmente porque los adolescentes se suelen identificar con sus pares (Nock, 2008).

Por otro lado, las escuelas son las únicas instituciones públicas acreditadas por la sociedad para tener un contacto cotidiano con los niños, seis o más horas cada día, en al menos nueve meses del año. Slaikeu (2000) menciona estas similitudes y el hecho de que existe una compatibilidad de metas entre los centros educativos y los centros de salud, ya que ambos se visualizan hacia el crecimiento y desarrollo humano.

El “contagio” puede existir también por medio de aparatos electrónicos, algunos medios de comunicación tradicionales como programas televisivos o películas muestran actos de autolesión. Pero esto se da especialmente en sitios de internet que se enfocan en la autolesión, así como salas de chat y redes sociales (Walsh, 2006). Jacob, Evans y Scourfield (2017) encontraron evidencia del impacto negativo de las imágenes que se comparten a través de las redes sociales, normalizando la conducta y compartiendo técnicas de autolesión, además de la respuesta emocional intensa a la exposición de dichas imágenes que funciona como disparador para personas con historial de autolesión.

Diferencias por Género

Mucho se ha dicho sobre si existe o no diferencias por género en cuanto a la prevalencia de la autolesión, usualmente han sido las mujeres a las que se les ha señalado con un mayor porcentaje, y en algunos pocos estudios más recientes no se ha encontrado una

diferencia significativa. Otros puntos a considerar son los hallazgos que señalan a cierta forma más frecuente de autolesionarse en mujeres y otra más frecuente en hombres (cortarse y métodos que involucren sangre en mujeres, y quemarse y/o golpearse en hombres), así como las teorías que señalan que esta diferencia depende de la edad del grupo de estudio.

Aparte de los resultados parciales a considerar por el hecho de ser menos frecuente en hombres el buscar atención psicológica, o de que ciertas conductas que conllevan un daño como golpear una pared al enojarse, pueden ser vistas como normales o hasta varoniles en ciertos contextos sociales y, por lo tanto, no reportarse como actos autolesivos. Incluso comienzan a encontrarse resultados sobre diferencias por género en cuanto a factores de riesgo (alta intensidad emocional, falta de regulación emocional, etc.), estudios que detallen estas diferencias ayudarían en gran medida a los perfiles clínicos y de futuras investigaciones; dicho aspecto escapa a los propósitos del presente capítulo, y no se hondeara en esto (Albores et al., 2014).

Para dar un panorama general se citará el estudio de Bresin y Schoenleber (2015), trabajo de meta-análisis sobre las diferencias por género en cuanto a prevalencia, conglomerando 120 estudios al respecto. Los resultados indican que en población comunitaria las mujeres son 1.5 veces más propensas que los hombres a reportar prácticas de autolesión. La población clínica mostró mayor diferencia por género, con las mujeres siendo las que presentaban más autolesión ($OR= 2.25$). Si el estudio reportado fue llevado por medio de entrevista, la diferencia por género es menor ($OR= 2.06$), posiblemente dado que este método se utiliza más en población clínica, la cual, como ya se mencionó, presenta un perfil diferente a la población comunitaria. No se encontró diferencia por género para ningún grupo de edad.

Finalmente, se ha encontrado que las mujeres son más propensas a realizar conductas que conlleven sangre, sin encontrar evidencia de alguna relación parecida para los hombres, pero se podría considerar mayor su inclinación a formas que involucren quemarse, golpearse a uno mismo, golpearse contra objetos (Bresin

& Schoenleber, 2015; Fitzgerald & Curtis, 2017; Sornberger, Heath, Toste, & McLouth, 2012).

Familia y Autolesión

En cuanto al papel que juega la familia en el desarrollo de conductas autolesivas, Serafini et al. (2017) estudiaron la relación del maltrato infantil con la autolesión haciendo una revisión sistemática del tema en las bases de datos científicas, encontrando una relación significativa, especialmente con el abuso sexual, esta relación parece ser más fuerte en mujeres. Muehlenkamp, Claes, Smits, Peat y Vandereycken (2011) reportaron que el maltrato infantil muestra una indirecta asociación con la autolesión por una baja autoestima, síntomas disociativos, disatisfacción corporal y psicopatología.

Por supuesto, los estudios no solo se basan en el maltrato, Guvendeger, Zahmacioglu, Demirci, Kocaman y Erdogan (2017) encontraron que una historia de negligencia incrementaba significativamente el riesgo de autolesión. Por su parte, Cassels et al. (2018) encontraron que una pobre relación familiar a la edad de 14 años media la asociación entre la adversidad familiar de la infancia y la subsecuente práctica de la autolesión en adolescentes de 14 a 17 años. En la misma línea, Adrian et al. (2018) estudiaron la validación e invalidación de los padres en la etapa adolescente y su relación con la autolesión, encontrando robusta evidencia del gran impacto de la invalidación de los padres en los altos niveles de autolesión, así como el efecto contrario de la validación. Por último, Laukkanen et al. (2009) encontraron que los padres viviendo juntos resultaban como factor protector de la autolesión en una muestra de adolescentes.

Vemos cómo el vínculo de las relaciones familiares con la autolesión no es solo resultado de una historia de abuso físico o sexual, como ya se citó a Walsh (2006), la autolesión no tiene como requerimiento este tipo de maltratos necesariamente. La negligencia, invalidación y relación familiar disfuncional resultan en factores de riesgo en la adolescencia para la presentación de

autolesiones; mientras que la validación y una familia con ambos padres representan factores protectores para la problemática.

La Escuela

Aunque son pocos los trabajos que estudian el nivel académico con la autolesión, Laukkanen et al. (2009) en una muestra de adolescentes encontraron que un pobre desempeño escolar era un factor de riesgo para la autolesión. En contraste, Whitlock et al. (2006) en una muestra de estudiantes universitarios de Princeton y Cornell, universidades de gran prestigio y nivel académico, encontraron la prevalencia en 17%, es decir, alumnos con un gran desempeño escolar, presentando altos niveles de prevalencia.

En cuanto al grado escolar, Hilt, Nock, Lloyd-Richardson y Prinstein (2008) no encontraron diferencias en la prevalencia por los diferentes grados en secundaria. Mientras que Latzma et al. (2010) encontraron un aumento en estudiantes de preparatoria comparados con estudiantes de secundaria. Hanania, Heath, Emery, Toste y Daoud (2015) encontraron una disminución de la prevalencia conforme el grado escolar iba en aumento, esto en varones, mientras en mujeres fue relativamente similar en los diferentes grados.

Son más estudios necesarios que involucren dichas variables para poder llegar a un consenso sobre el aumento o no, de la problemática, conforme se va subiendo en el grado escolar.

Prevalencia

Son múltiples los desafíos que se encuentran a la hora de buscar estudiar este parámetro de la autolesión. Se ha encontrado que un instrumento que cuente con una pregunta abierta como “Alguna vez te has hecho daño a propósito” suele tener una menor prevalencia, mientras un instrumento con una lista de conductas de auto-daño, suele presentar una mayor. Sin establecerse aún las razones de estas diferencias (Muehlenkamp, Claes, Havertape, & Plener, 2012).

Los indicadores epidemiológicos son difíciles de conocer por lo anteriormente presentado, los primeros y clásicos estudios se realizaron por Favazza (1998) en Estados Unidos, donde exponía que 1,000 personas de cada 100,000 presentaba la problemática, es decir, un 1% de la población. Con la proliferación de investigaciones realizadas al respecto, la prevalencia se encontró entre 14% y 16% (Muehlenkamp & Gutierrez, 2004; Ross & Heath, 2002). Mientras en un meta análisis más reciente, al estudiar 55 estudios sobre autolesión del 2005 al 2011, se encontró que la prevalencia para la autolesión no suicida era de 18% (DE= 7.3) (Muehlenkamp et al., 2012).

En México la asociación civil ALía realizó un estudio exploratorio con 1,000 adolescentes, mostró que al menos el 10% se autolesionaron de manera repetitiva durante al menos un año, presentándose en todos los niveles socio-económicos (Santos, 2008). Por otro lado, en una muestra de 2,530 adolescentes, en el estado mexicano de Guanajuato, la prevalencia de al menos un episodio de autolesión fue 3.1% masculino y 10.7% femenino (González-Fortaleza et al., 2005).

En un estudio realizado en la Ciudad de México por Albores et al. (2014), donde se utilizaron diferentes definiciones a la hora de interpretar los resultados, desde la definición del DSM-V, hasta definiciones abiertas a un solo ítem, y con diferentes criterios de temporalidad y frecuencia; con 533 participantes adolescentes, 54% sexo femenino y edad promedio de 13.37, DE= 0.95 y rango de edad entre 11 y 17 años. La prevalencia con los criterios expuestos en el DSM-V se encontró en 5.6% (N= 30) y con el criterio amplio utilizando un sólo ítem (No. 51) “¿Te lastimas sin la intención de quitarte la vida?”, la prevalencia fue de 17.1%. la edad de inicio de la conducta para la muestra total 11.9 ± 1.39 , con un rango entre 6 y 15 años de edad.

En el estado mexicano de Sonora no se ha realizado un estudio sobre este tema, y no se cuenta con estimaciones de cuántos adolescentes practican la autolesión. Reportes de la problemática los podemos hallar en la Subprocuraduría de la Defensa del Menor y la Familia (DIF Hermosillo) o en la Secretaría de Seguridad Pública

Municipal (municipio de Cajeme); estas instituciones han señalado en notas periodísticas que se detectaron 29 casos en un periodo de tres meses, y dos casos en un mes, publicaciones realizadas los días 13 de febrero de 2014 y 3 de octubre de 2017, respectivamente.

Como referencia de las primeras investigaciones sobre la problemática en el estado de Sonora, podemos encontrar a la realizada por Machado, Bautista y Vera (2018), donde se identificó que los adolescentes que se autolesionaban presentaban altos puntajes en depresión y desregulación emocional, mientras que los adolescentes que no se autolesionaban tenían menores puntajes en esas variables. También se encontró una relación específica entre las dimensiones de desregulación emocional, falta de claridad emocional y no aceptación de respuestas emocionales aversivas. En otro estudio, Vera (2018) encontró a las dimensiones de resignación y descarga emocional, características del estilo de enfrentamiento evitativo, como las de mayor puntaje en la muestra de adolescentes sonorenses que se autolesionan.

El objetivo del presente capítulo es identificar (a) la prevalencia de estudiantes de secundaria del estado de Sonora, México, que se autolesionan y (b) las características descriptivas de la problemática.

Método

Participantes

Se trabajó con 2,148 estudiantes de 17 secundarias públicas ubicadas dentro o en la periferia de los polígonos que durante el 2016 ocuparon los primeros 10 lugares en reportes de violencia intrafamiliar. Las escuelas están en cinco municipios de Sonora (Nogales, Hermosillo, Guaymas, Cajeme y Navojoa). Del total de los estudiantes, el 78.6% asisten a clases en el turno matutino, y el resto en el vespertino. El 51.4% son hombres y 48.6% son mujeres. Las edades de los estudiantes están dentro de un rango de 11 a 14 años. La mayoría de los participantes provienen de familias nucleares (57.6%) y la mayoría viene de familias integradas por cuatro o cinco miembros.

Instrumentos

Cedula de datos demográficos. Conformada por 13 reactivos donde se preguntan cuestiones contextuales y ambientales de los estudiantes, como es el sexo, si trabajan y características de esto, conformación familiar, rendimiento escolar, etc. Esta cedula se construye a partir de pasadas aplicaciones realizadas por el grupo de investigadores y datos necesarios para la representación de la muestra. El reactivo 12 “Edad” y el 13 “¿Con quién vives?” es preguntado en un apartado especial de la hoja de respuesta, teniendo este último nueve opciones de respuesta.

Cédula de Autolesión (CAL). Se utilizó el instrumento propuesto por Marín (2013) para estudiantes de secundaria. Se compone de 11 reactivos diseñados para detectar y medir temporalmente autolesión no suicida. Los reactivos presentan ejemplos de autolesiones específicas (basados en la literatura sobre el tema), responden a lo siguiente “Contesta a aquello que hayas hecho intencionalmente, con un claro propósito de lastimarte/herirte pero sin intención de quitarte la vida; durante el último año”. Se responde en una escala Likert de frecuencia con cinco opciones de respuesta (opciones modificadas de la versión original por el presente equipo de investigación, para facilitar la recolección de datos en hojas de respuesta para escáner electrónico): (a) *0 veces*, (b) *1 vez*, (c) *2 a 4 veces*, (d) *5 a 9 veces*, y (e) *10 o más veces*. Cinco reactivos se consideran significativos de autolesión, en tanto que seis de ellos se consideran como autolesión menor, por lo que se requiere de información adicional para confirmar un diagnóstico positivo.

Procedimiento de Campo

Se elaboró un cuadernillo con los instrumentos divididos en dos partes, 13 preguntas son de la Cedula de datos demográficos, mientras los demás ítems corresponden a la Cedula de Autolesión. Este cuadernillo se presentó a un grupo de psicólogos para que revisaran las instrucciones y el tiempo necesario para contestar. La

Secretaría de Educación y Cultura envió una carta a los directores de las escuelas seleccionadas para permitirnos el ingreso a las instituciones.

Se estandarizó la aplicación a través de reuniones con una duración de una hora a cuatro equipos de aplicadores. La estandarización se enfocó a: conocimientos sobre el proyecto, conocimiento sobre los instrumentos de medida a aplicar, conocimiento sobre las instrucciones en el momento de aplicación, monitoreo durante la aplicación, revisión de las hojas de respuesta al momento de la entrega y organización de las hojas de respuesta.

Así como la capacitación especial a ciertos aplicadores que tuviesen una formación en Psicología, primero para el trabajo de sensibilización en la presentación de las motivaciones y objetivos de una investigación como la planteada, apelando a las futuras intervenciones clínicas que podrían emanar de nuestros hallazgos, promoviendo así la apertura de los adolescentes en general. Y como segundo objetivo, el del trabajo de contención o primeros auxilios emocionales que se pudieran presentar necesarios, por las preguntas planteadas, que podrían provocar en estudiantes vulnerables una respuesta emocional aversiva alta, siempre este tipo de intervenciones son de riesgo por el estado emocional en el que se puede dejar a la persona, teniendo este trabajo de contención se asegura que las emociones aversivas que pudieran presentarse a partir de la aplicación, no tuvieran una repercusión en una conducta autolesiva o de otra índole. Y por supuesto, todo esto favoreciendo el trabajo de recolección de datos, ya que son precisamente estos estudiantes los que buscamos conocer.

El trabajo de campo se realizó durante el mes de septiembre de 2017. La duración de la aplicación fue entre 30 y 40 minutos. Este se realizó durante el horario de clases, se les solicitó a las autoridades de la escuela un módulo por cada grupo. Los estudiantes que participaron en el proyecto firmaron un consentimiento en el cual se le informó que su participación era confidencial.

Procedimiento Analítico

Primero se sumaron los reactivos de conductas de autolesión y se realizaron tablas cruzadas por género, posteriormente, se sumaron los reactivos por dimensiones de autolesión severa y menor en base a la literatura. Se realizaron tres grupos donde se identificaron los que no presentaban conductas, los que estaban en riesgo de presentar autolesión, y los que se autolesionaban. Después, se realizaron tablas cruzadas de los tres grupos con otras variables contextuales.

Resultados

En la tabla 1 se presenta la frecuencia por conducta autolesiva correspondiente a los últimos 12 meses previos a la aplicación, se exponen los porcentajes por género solo de las opciones *5 a 9 veces* y *10 o más*, ya que es cuando resulta significativo basándonos en la definición del DSM-V. Se resaltan cinco reactivos, ya que son los incluidos en el grupo de autolesión, según el autor del instrumento (Marín, 2013), para calificarse como autolesión severa. En el primer reactivo “Cortarte hasta lastimarte/sangrar la piel”, sin ser significativa se ve una ligera tendencia femenina, llegando a doblar el porcentaje de los hombres en la opción *10 veces o más*. En el reactivo de “Quemarte”, hay una mayor respuesta masculina en ambas opciones consideradas, pero esta es de solo medio punto porcentual. Y en los últimos tres reactivos considerados como autolesión severa la única diferencia a notar es la de *10 veces o más* en el ítem de “Frotarse la piel con objetos punzantes”, doblando las mujeres el porcentaje masculino.

En los otros seis ítems considerados de autolesión menor, y donde no pueden considerárseles determinantes para un diagnóstico, se puede notar el resultado de más de 10 veces para el ítem de “Rayar, marcar o pinchar tu piel”, donde el porcentaje femenino supera el 8%, siguiendo en esta línea, en todas las opciones de 10 conductas o más siempre fue mayor el porcentaje para el género femenino, sin que esto resulte significativo.

Tabla 1

Resultados Desglosados por Conducta y Distribución por Sexo

Conductas de autolesión	Opciones de respuesta	Frecuencia hombres	% de hombres	Frecuencia mujeres	% de mujeres	% total
Cortarte hasta lastimarte/sangrar la piel	0	858		742		74.5
	1 vez	131		137		12.5
	2 a 4 veces	56		69		5.8
	5 a 9 veces	30	2.71%	42	3.8%	3.4
	10 o más	28	2.53%	55	5.26%	3.9
Rayar, marcar, pinchar tu piel (sin sangrar)	0	788		624		65.7
	1 vez	174		187		16.8
	2 a 4 veces	84		92		8.2
	5 a 9 veces	29	2.62%	52	4.97%	3.8
	10 o más	28	2.53%	90	8.61%	5.5
Quemarte (con cigarros u otro objeto)	0	861		902		82.1
	1 vez	119		75		9.0
	2 a 4 veces	75		34		5.1
	5 a 9 veces	23	2.08%	16	1.53%	1.8
	10 o más	25	2.26%	18	1.72%	2.0
Impediste que sanaran tus heridas	0	831		808		76.3
	1 vez	149		102		11.7
	2 a 4 veces	58		62		5.6
	5 a 9 veces	27	2.44%	21	2%	2.2
	10 o más	38	3.44%	52	4.97%	4.2
Sacarte sangre	0	865		813		78.1
	1 vez	131		118		11.6
	2 a 4 veces	44		44		4.1
	5 a 9 veces	35	3.17%	25	2.39%	2.8
	10 o más	28	2.53%	45	4.3%	3.4
Estrellaste tu cabeza o alguno de tus miembros contra un objeto/pared para lastimarte	0	810		798		74.9
	1 vez	144		111		11.9
	2 a 4 veces	79		61		6.5
	5 a 9 veces	33	2.99%	33	3.15%	3.1
	10 o más					
		37	3.35%	42	4.01%	3.7
Te golpeaste con las manos o con un objeto hasta dejar-te un moretón o cicatriz	0	916		772		78.6
	1 vez	106		144		11.6
	2 a 4 veces	42		63		4.9
	5 a 9 veces	18	1.63%	26	2.48%	2.0
	10 o más	21	1.9%	40	3.82%	2.8
Te mordiste al grado de hacer que sangrara tu piel	0	880		852		80.6
	1 vez	110		95		9.5
	2 a 4 veces	67		40		5.0
	5 a 9 veces	27	2.44%	26	2.48%	2.5
	10 o más	19	1.72%	32	3.06%	2.4

Conductas de autolesión	Opciones de respuesta	Frecuencia hombres	% de hombres	Frecuencia mujeres	% de mujeres	% total
Frotaste tu piel con objetos punzantes (vidrios, fichas)	0	879		811		78.7
	1 vez	113		116		10.7
	2 a 4 veces	62		51		5.3
	5 a 9 veces	30	2.71%	25	2.39%	2.6
Usaste ácido u otra sustancia agresiva para frotar tu piel	10 o más	19	1.72%	42	4.01%	2.8
	0	933		941		87.2
	1 vez	87		58		6.8
	2 a 4 veces	51		18		3.2
Necesitaste tratamiento médico por alguna de estas conductas	5 a 9 veces	23	2.08%	15	1.43%	1.8
	10 o más	9	0.81%	13	1.24%	1.0
	0	919		910		85.1
	1 vez	105		77		8.5
	2 a 4 veces	36		20		2.6
	5 a 9 veces	17	1.54%	17	1.62%	1.6
	10 o más	26	2.35%	21	2%	2.2

Para el análisis de la muestra, siguiendo la indicación de Marín (2013), se crearon dos dimensiones con las 10 conductas descritas, dividiéndolas en *Autolesión mayor* a las conductas que basadas en la literatura resultan de mayor gravedad y relevancia diagnóstica (1. Cortarse, 3. Quemarse, 9. Frotarse con objetos punzantes, 10. Usar ácido en la piel, 11. Necesitar tratamiento médico), y en *Autolesión menor* a las conductas que por sí mismas no se pueden considerar como autolesión, es decir, por las que se necesitaría mayor información para poder determinar un diagnóstico (2. Rayar, marcar pinchar tu piel, 4. Impedir que sanaran heridas, 5. Sacarte sangre, 6. Estrellar cabeza o miembro contra pared, 7. Golpearte a ti mismo, 8. Morderte).

En la tabla 2 se observa cómo hay dos individuos que realizan las cinco conductas de autolesión severa con frecuencia de *10 o más* veces en el último año, y 1,856 son los que no realizan ninguna de estas conductas. El porcentaje total de los individuos que realizan alguna conducta de autolesión severa es de 13.6%, siendo este el porcentaje a mencionar como diagnóstico de la problemática dentro de la muestra. También vemos que 1,724 individuos no realizan ninguna conducta de autolesión menor, representando al 80.3% de la muestra. Solo nueve realizan las seis conductas con frecuencia de 10 veces o más. El porcentaje total de

los que realizan alguna de las conductas de autolesión menor es de 19.7%, ninguna de estas conductas resulta diagnostica por sí misma.

Tabla 2

Frecuencia de Conductas de Autolesión Severa y Autolesión Menor

Autolesión Severa	Frecuencia	Porcentaje	Autolesión Menor	Frecuencia	Porcentaje
.00	1,856	86.4%	.00	1,724	80.3%
1.00	158	7.4%	1.00	219	10.2%
2.00	81	3.8%	2.00	92	4.3%
3.00	40	1.9%	3.00	62	2.9%
4.00	11	.5%	4.00	29	1.4%
5.00	2	.1%	5.00	13	.6%
			6.00	9	.4%
Total	2,148	100.0%	Total	2,148	100.0%

A partir de las recomendaciones teóricas se conformaron tres grupos, el grupo de autolesión (a partir de 5 actos de autolesión en el último año de las conductas consideradas como severas siguiendo la definición del DSM-V), el grupo en riesgo (de 1 a 4 actos de autolesión de los considerados severos, y 5 o más actos de los considerados menores), y el grupo sin riesgo (mostrando ninguna conducta o de 1 a 4 actos de autolesión considerados menores).

El grupo sin riesgo tuvo 1,665 individuos (77.5%), el grupo en riesgo 191 individuos equivalentes al 8.9%, y el grupo de autolesión 292 individuos, siendo igual al 13.6%. Cabe recordar que los individuos que presentan conductas consideradas subclínicas o de riesgo, pero también alguna del criterio diagnóstico, son incluidos en el tercer grupo. Se puede observar en la tabla 3 cómo en nuestra investigación el porcentaje más alto dentro de las conductas de autolesión severa es el de cortarse, y el más bajo el de utilizar ácido, estos altos porcentajes son indicadores de cómo la problemática en muchos casos se presenta con múltiples conductas.

Tabla 3

Porcentaje de Conductas Lesivas del Grupo de Autolesión y su Comparación con Otros Estudios

Conductas de autolesión	Presente estudio (2020). Sonora, México	Santos, (2006). CDMX, México	Kiekens et al. (2017). Estados Unidos
Cortarte hasta lastimarte/sangrar la piel	53.08%	85%	45.1%
Rayar, marcar, pinchar tu piel (sin sangrar)	68.15%	12%	78.4%
Quemarte (con cigarros u otro objeto)	28.08%	30%	13.7%
Impediste que sanaran tus heridas	47.26%		51.0%
Sacarte sangre	45.54%		
Estrellaste tu cabeza o alguno de tus miembros contra un objeto/pared para lastimarte	49.65%		37.3%
Te golpeaste con las manos o con un objeto hasta dejarte un moretón o cicatriz	35.95%	32%	27.5%
Te mordiste al grado de hacer que sangrara tu piel	35.61%	5%	43.1%
Frotaste tu piel con objetos punzantes (vidrios, fichas)	39.72%	3% (tallarse)	21.6%
Usaste ácido u otra sustancia agresiva para frotar tu piel	20.54%		

Conductas de autolesión	Presente estudio (2020). Sonora, México	Santos, (2006). CDMX, México	Kiekens et al. (2017). Estados Unidos
Necesitaste tratamiento médico por alguna de estas conductas	27.73%		
Arrancarse el cabello		7%	17.6%

A partir de los tres grupos formados, se realizaron tablas cruzadas con las diferentes variables sociodemográficas que resultaron significativas; conformación familiar, calificación obtenida en el grado anterior y calificación obtenida en el bimestre anterior.

En nuestro estudio realizamos la clasificación de la conformación familiar basados en sus miembros. A la pregunta “¿Con quién vives?”, se les presentaron las siguientes nueve opciones de respuesta: (a) *Vivo con Mamá y Papá*; (b) *Vivo con Mamá*; (c) *Vivo con Papá*; (d) *Vivo con Mamá, papá y hermanos*; (e) *Vivo con Mamá y hermanos*; (f) *Vivo con Papá y hermanos*; (g) *Vivo con Abuelos*; (h) *Vivo con otro familiar*; y (i) *Vivo con tutores*. A partir de las cuales se definieron los grupos de Familia monoparental (ítems a y d), Familia nuclear (ítems b, c, e y f), y Familia adoptiva (ítems g, h e i).

La tabla 4 resulta interesante al observar cómo en la familia monoparental, pero sobre todo en la adoptiva, el porcentaje del grupo de autolesión se incrementa, así mismo, en el grupo sin riesgo el porcentaje de la familia adoptiva es menor que el de la nuclear.

Tabla 4

Conformación Familiar y Grupos de Estudio

Grupos de estudio		Familia mo- noparental	Familia nuclear	Familia adoptiva	Total
Sin riesgo	Recuento	334	1077	127	1538
	% dentro de 3 grupos	21.7%	70.0%	8.3%	100.0%
	% dentro de Tipo Familia	74.6%	79.7%	71.8%	77.8%
En riesgo	Recuento	49	111	14	174
	% dentro de 3 grupos	28.2%	63.8%	8.0%	100.0%
	% dentro de Tipo Familia	10.9%	8.2%	7.9%	8.8%
Autolesión	Recuento	65	163	36	264
	% dentro de 3 grupos	24.6%	61.7%	13.6%	100.0%
	% dentro de Tipo Familia	14.5%	12.1%	20.3%	13.4%
Total	Recuento	448	1351	177	1976
	% dentro de 3 grupos	22.7%	68.4%	9.0%	100.0%
	% dentro de Tipo Familia	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Nota: Chi cuadrada= 0.008, n= 1,976. 172 datos perdidos.

Se preguntó a los participantes “¿Calificación obtenida en el grado anterior?”, las calificaciones se basan del 1 al 100, donde la calificación debajo de 60 es reprobatoria, de ahí, las opciones de respuesta que utilizamos: (a) 5 a 6, (b) 6 a 7, (c) 7.1 a 8, (d) 8.1 a 9, y (e) 9.1 a 10. Debido a que en la opción de respuesta 1 (5 a 6) era muy bajo el porcentaje, se consideró más factible hacer una sumatorio con la opción 2 (6 a 7), para poder alcanzar la cantidad necesaria de individuos que se requiere para el análisis. En la tabla 5 se observa claramente cómo la gran mayoría del grupo de Autolesión se aglomera en las calificaciones de 7 o menor y de 7.1 a 8.

Tabla 5

Calificación Obtenida en el Grado Anterior y Grupos de Estudio

Grupos de estudio		Calificación obtenida en el grado anterior				Total
		7 o menor	7.1 a 8	8.1 a 9	9.1 a 10	
Sin riesgo	Recuento	129	385	492	640	1,646
	% dentro de 3 grupos	7.8%	23.4%	29.9%	38.9%	100.0%
	% dentro de Cal. Grado	63.9%	76.5%	75.3%	83.3%	77.4%
	Recuento	22	41	56	70	189
En riesgo	% dentro de 3 grupos	11.6%	21.7%	29.6%	37.0%	100.0%
	% dentro de Cal. Grado	10.9%	8.2%	8.6%	9.1%	8.9%
	Recuento	51	77	105	58	291
	% dentro de 3 grupos	17.5%	26.5%	36.1%	19.9%	100.0%
Autolesión	% dentro de Cal. Grado	25.2%	15.3%	16.1%	7.6%	13.7%
	Recuento	202	503	653	768	2126
	% dentro de 3 grupos	9.5%	23.7%	30.7%	36.1%	100.0%
	% dentro de Cal. Grado	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Nota: Chi cuadrada; .000, n= 2,126. 22 datos perdidos.

Se preguntó a los participantes “¿Qué calificación obtuviste en el bimestre anterior?”, las calificaciones se basan del 1 al 100, donde la calificación debajo de 60 es reprobatoria, de ahí, las opciones de respuesta que utilizamos (a) 5 a 6, (b) 6 a 7, (c) 7.1 a 8, (d) 8.1 a 9, y (e) 9.1 a 10. El ciclo escolar en el año en el que se aplicaron los instrumentos, divide las calificaciones parciales en cinco bimestres. Debido a que en la opción de respuesta 1 (5 a 6) era muy bajo el porcentaje, se consideró más factible hacer una sumatorio con la opción 2 (6 a 7), para poder alcanzar la cantidad necesaria de individuos que se requiere para el análisis. En la tabla 6 se observa claramente cómo la gran mayoría del grupo de Autolesión se aglomera en las calificaciones de 7 o menor, y de 7.1 a 8.

Tabla 6

Calificación Obtenida el Bimestre Anterior y Grupos de Estudio.

Grupos de estudio		Calificación que obtuviste el bimestre anterior				Total
		7 o menor	7.1 a 8	8.1 a 9	9.1 a 10	
Sin riesgo	Recuento	152	362	516	602	1,632
	% dentro de 3 grupos	9.3%	22.2%	31.6%	36.9%	100.0%
	% dentro de Cal. Bimes.	67.9%	74.5%	76.2%	84.0%	77.6%
	Recuento	21	44	59	63	187
En riesgo	% dentro de 3 grupos	11.2%	23.5%	31.6%	33.7%	100.0%
	% dentro de Cal. Bimes.	9.4%	9.1%	8.7%	8.8%	8.9%
	Recuento	51	80	102	52	285
	% dentro de 3 grupos	17.9%	28.1%	35.8%	18.2%	100.0%
Autolesión	% dentro de Cal. Bimes.	22.8%	16.5%	15.1%	7.3%	13.5%
	Recuento	224	486	677	717	2104
	% dentro de 3 grupos	10.6%	23.1%	32.2%	34.1%	100.0%
	% dentro de Cal. Bimes.	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Chi cuadrada .000, n= igual a 2104. 44 datos perdidos.

Discusión

La presente investigación centró sus esfuerzos en conocer la prevalencia de la autolesión en adolescentes del estado de Sonora. El resultado obtenido fue de 13.6%, aunque entra en el rango del meta-análisis de 52 estudios de prevalencia hecho por Muehlenkamp et al. (2012) (18%, DE= 7.3%), resulta bajo cuando se compara con estudios realizados específicamente con las mismas especificaciones, analizando la prevalencia de la conducta los últimos 12 meses y utilizando un instrumento con *check list* de conductas de autolesión, 28.4% (DE= 8.6). Por otro lado, resulta un poco elevado dentro de los pocos estudios realizados en México (González-Fortaleza et al., 2005; Santos, 2008). El hallazgo consolida la investigación en México sobre el tema por su gran

prevalencia en una muestra importante, llamando a buscar que más investigaciones se realicen, así como intervenciones clínicas.

La prevalencia identificada es cercana a los estudios en Estados Unidos y Canadá, siendo importante para poder incluirse en estadísticas globales, y para poder determinar con este y posteriores estudios diferencias culturales entre las regiones, las cuales en algunos casos se han encontrado muy significativas (Gholamrezaei, Stefano, & Heath, 2015). Y así aportar a la creación de programas de intervención y prevención más efectivos (Muehlenkamp et al., 2012).

En relación a la prevalencia por conducta de autolesión, para el ítem “Cortarse hasta lastimarse/sangrar la piel” se pudo observar una mayor prevalencia en mujeres, lo cual coincide con los resultados encontrados por Yates, Tracy y Luthar (2008). Esta diferencia se acentúa si consideramos solo la frecuencia de 10 o más veces, pasando de 2.53% en hombres a 5.26% en mujeres, doblando el porcentaje, posiblemente indicando cómo a mayor frecuencia la conducta se acentúa como una forma de autolesión más femenina. Y aunque esta diferencia no resultó significativa, suma evidencia de una posible tendencia de las mujeres a los métodos que involucran sangre (Bresin & Schoenleber, 2015; Sornberger et al., 2012), esta característica no fue encontrada como significativa en hombres. Por supuesto esto requiere de más estudios para afirmarse.

En el reactivo “Quemarte con cigarros u otros objetos”, aunque en los diferentes rangos de frecuencia es mayor el número de individuos masculinos, llegando a tener una diferencia sustancial, esta no se presenta en los rangos de 5 o más veces, siendo apenas de aproximadamente 0.5% la diferencia. Quemarse ha sido encontrado mayormente en varones (Sornberger et al., 2012), en nuestro estudio la población masculina es ligeramente mayor, por lo que confrontaría esta idea. Por último, hay mencionar que es el único reactivo (junto con el ítem “Necesitaste tratamiento médico”, pero dicho reactivo habla más de la gravedad de las heridas, no de una conducta autolesiva) que resulta con mayor prevalencia masculina dentro del criterio de frecuencia *10 o más*. Marcando una ligera tendencia femenina, sin ser significativa, solo dos conductas (cortarse y rayar/marcar piel) presentaban una diferencia más sustancial entre los sexos.

Para el reactivo “Estrellaste tu cabeza o algún miembro contra un objeto/pared para lastimarte”, usualmente es vista como una conducta mayormente masculina, incluso socialmente aceptable como manera de expresar frustración/coraje, etc. Mientras que nuestros resultados no muestran básicamente diferencia alguna entre lo masculino y femenino, es una conducta donde se equilibra la distribución.

Como resumen de lo encontrado en las 10 conductas descritas en los resultados, se puede considerar que la diferencia entre masculino y femenino se da entre aquellas conductas donde hay una tendencia femenina, y aquellas donde la distribución es más equitativa. El sexo masculino no mostró tendencia en ninguna conducta. La tendencia femenina no es significativa, pero sí hay evidencia para seguir investigando la hipótesis de que las conductas que involucran sangre (cortarse, etc.) se presenta más en mujeres.

En cuanto al desempeño escolar, son pocos los estudios que buscan conocer esta relación, mientras que Baetens, Claes, Muehlenkamp, Grietens y Onghena (2012) no encontraron ninguna diferencia por desempeño académico entre adolescentes belgas con y sin autolesión, nuestro hallazgo coincide con el de Laukkanen et al. (2009), donde se observa cómo un menor desempeño escolar se relaciona con la autolesión en adolescentes finlandeses; así como con el estudio de Kiekens et al. (2016), primer estudio realizado sobre el tema en estudiantes universitarios, donde encontraron que universitarios de nuevo ingreso con historial de autolesión de al menos 12 meses mostraban menor desempeño académico que sus pares sin historial de la problemática, así como el estrés y la ansiedad se encontraban potencialmente como explicadores del proceso que explicara esta relación. Otros estudios que busquen conocer el desempeño escolar ayudarán a entender esta relación, y determinar el grado de impacto que la problemática tiene en las calificaciones y debido a qué variables.

Respecto de la conformación familiar, aunque en nuestro estudio se tiene la limitante de que familia adoptiva abarcaba una serie de diferentes definiciones, y solo se estudió la conformación familiar, más no la funcionalidad de la misma, se puede hacer una relación

directa con el estudio de Laukkanen et al. (2009), donde habla de los padres viviendo juntos como factor protector; mientras que nuestros resultados indican la misma relación. Futuros estudios sobre la dinámica familiar, especialmente en el contexto de familias monoparentales y adoptivas, arrojaría evidencia sobre la relación de este tipo de conformación familiar con dinámicas disfuncionales, que como hemos expuesto en la literatura (Adrian et al., 2018; Cassels et al., 2018) se relacionan directamente con la práctica de la autolesión en la adolescencia.

Finalmente, podemos señalar algunas limitantes del estudio, el cual realizó por medio de autoreportes, la utilización de métodos más exhaustivos como la entrevista, suele ser más recomendado, pero con obvias dificultades de implementación. Al ser una lista de conductas de auto-daño, Muehlenkamp et al. (2012) encontraron que al recolectar la información de esta manera se tiene un incremento en la prevalencia de la conducta, sin conocerse aún las razones para estas diferencias.

También el hecho de que la muestra de escuelas se definió en base al alto grado de violencia intrafamiliar que reportaban las colonias circundantes, podría aumentar la prevalencia de la problemática, ser precavidos aquí y no asumir que la relación con la zona demográfica se relaciona con un bajo nivel económico, Valencia-Agudoa, Corbet-Burcherb, Ezpeletaa y Kramerb (2018) no encontraron una relación con autolesión en los estudios socioeconómicos realizados en su investigación; mientras que Yates, Tracy y Luthar (2008) realizaron su estudio con jóvenes “privilegiados”, donde la prevalencia de varios episodios de autolesión a lo largo de un año fue de 26.1%, denotando cómo la problemática no está relacionada con el nivel económico, la limitante aquí presentada se relaciona estrictamente con la situación de disfuncional familiar que denota los altos niveles de violencia.

Otra limitante fue la selección de las aulas a evaluar, ya que se dejó a consideración de las autoridades escolares, decidiendo por diferentes motivos, como disponibilidad del grupo o disposición de los docentes en turno, pero en muchas ocasiones por el previo conocimiento de la presencia o pasada presencia de la problemática en dichos grupos; por lo que esto pudo llegar a elevar ligeramente la prevalencia obtenida.

Conclusiones

La autolesión es una problemática relevante en el estado de Sonora por su alto grado de prevalencia (13.6%). Al ser una problemática que se puede presentar por múltiples conductas, como parte o independientemente de otros trastornos, y de notable secrecía, es de difícil su estudio e intervención. Los municipios con mayores necesidades de intervención son Hermosillo y Guaymas, indistinto del turno escolar, y sin una diferencia mayúscula entre hombres y mujeres. Se consideran otras líneas de investigación, como el estudio en escuelas preparatorias, el estudiar secundarias en diferentes contextos sociales, estudiar la funcionalidad familiar, así como por supuesto profundizar en motivaciones y características de la problemática, y variables asociadas.

Debe resaltarse que es la primera investigación en el estado de Sonora sobre autolesión, problemática que ya ha tenido titulares en medios de comunicación y del que se sabe hay muchos mitos y prejuicios enraizados, no solo por la sociedad en general, sino también por el mismo gremio de psicólogos y personas afines al trabajo social. Así como resaltar la relevancia de estudios fuera de los países occidentales desarrollados, para romper el muy posible sesgo existente en la literatura científica sobre el tema que suele siempre utilizar investigaciones realizadas en dichos países; necesidad ya identificada por la misma comunidad científica (Gholamrezaei et al., 2015).

Mucha labor de psicoeducación y de intervención psicológica debe buscar generarse a partir del presente estudio, resaltando lo apremiante de una situación como la que se expone, y siendo una problemática que mal hablada o presentada puede perjudicar a los mismos individuos, al tener estas comunicaciones una función de disparadores de la misma conducta que se pretende disminuir. Buscar realizar simposios, conferencias, clases magistrales, etc., dirigido a profesionales de la salud sobre el tema, brindaría capacitación necesaria para el correcto enfoque y tratamiento de esta problemática. Capacitación que se considera urgente por los altos índices de prevalencia y por el rezago en información en español que se sabe existe.

Esfuerzos sobre esta índole ya existen, en 2015 García, Alejo, Mayorga, Guerrero y Ramírez, publicaron la “Validación al español del Self-Harm Questionnaire para detección de autolesionismo en adolescentes”, instrumento desarrollado originalmente por Ougrin y Boege (2013). Cuestionario auto-aplicable de 15 ítems desarrollado para identificar la presencia de pensamientos y conductas de autolesión en adolescentes. Mientras que Castro et al. (2016) publicaron la “Adaptación al español del Inventory of Statements About Self-injury”, creado originalmente por Klonsky y Glenn (2009), en una muestra de adolescentes mexicanos, la escala evalúa las motivaciones o funciones que las personas con autolesiones reportan.

En el trabajo de Marín (2013) se creó y validó una terapia breve con enfoque cognitivo-conductual para adolescentes en Ciudad de México, la cual viene a representar un primer enfoque terapéutico creado e implantado en el país, con excelentes resultados en el decremento de conductas autolesivas. Traer esfuerzos como este y el de la fundación ALia a la entidad, sentaría bases para la correcta intervención en el tema. Recordemos que la autolesión no es solo cortarse, quemarse, golpearse, etc., es aquella conducta que voluntariamente realizamos para dañarnos; como sociedad tenemos mucho que aprender de esta problemática, y el trabajo enfocado en ella servirá para mejorar nuestro tejido social en todos sus aspectos.

Referencias

- Adrian, M., Berk, M. S., Korslund, K., Whitlock, K., McCauley, E., & Linehan, M. (2018). Parental validation and invalidation predict adolescent self-harm. *Professional Psychology: Research and Practice*, 49(4), 274-281. doi: <https://doi.org/10.1037/pro0000200>.
- Albores, L., Méndez, J., Garcia, A., Delgadillo, Y., Chávez, C., & Martínez, O. (2014). Autolesiones sin intención suicida en una muestra de niños y adolescentes de la ciudad de México. *Actas Psiquiátricas Españolas*, 42(4), 159-68.
- Baetens, I., Claes, L., Muehlenkamp, J., Grietens, H., & Onghena, P. (2012). Differences in psychological symptoms and

- self-competencies in non-suicidal self-injurious Flemish adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(3), 753-759. doi: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.11.001>.
- Bresin, K., & Schoenleber, M. (2015). Gender differences in the prevalence of nonsuicidal self-injury: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 38, 55-64. doi: <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.02.009>.
- Cassels, M., van Harmelen, A. L., Neufeld, S., Goodyer, I., Jones, P., & Wilkinson, P. (2018). Poor family functioning mediates the link between childhood adversity and adolescent nonsuicidal self-injury. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(8), 881-887. doi: <https://doi.org/10.1111/jcpp.12866>.
- Castro, E., Benjet, C., Juárez, F., Jurado, S., Lucio, M., & Valencia, A. (2016). Adaptación y propiedades psicométricas del *Inventory of Statements About Self-injury* en estudiantes mexicanos. *Acta de Investigación Psicológica*, 6(3), 2544-2551. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.aippr.2016.08.004>.
- Chapman, A., Gratz, K., & Brown, M. (2006). Solving the puzzle of deliberate self-harm: The experiential avoidance model. *Behavior Research & Therapy*, 44(3), 371-394. doi: <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.03.005>.
- Cipriano, A., Cella, S., & Cotrufo, P. (2017). Nonsuicidal self-injury: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 8, 1946. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01946>.
- Favazza, A. (1998). The coming of age of self-mutilation. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 186, 259-268. doi: <https://doi.org/10.1097/00005053-199805000-00001>.
- Fitzgerald, J., & Curtis, C. (2017). Non-suicidal self-injury in a New Zealand student population: Demographic and self-harm characteristics. *New Zealand Journal of Psychology*, 46(3), 156-163.
- García, J., Alejo, G., Mayorga, S., Guerrero, L., & Ramírez, J. (2015). Validación al español del Self-Harm Questionnaire para detección de autolesionismo en adolescentes. *Salud Mental*, 38(4), 287-292. doi: <https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2015.039>.

- Gholamrezaei, M., Stefano, J., & Heath, N. (2015). Nonsuicidal self-injury across cultures and ethnic and racial minorities: A review. *International Journal of Psychology: Journal International de Psychologie*, 52(4), 316-326. doi: <https://doi.org/10.1002/ijop.12230>.
- González-Fortaleza, C., Álvarez, M., Saldaña, A., Carreño, S., Chávez, A., & Pérez, R. (2005). Prevalence of deliberate self harm in teenage students in the state of Guanajuato, Mexico: 2003. *Social Behavior and Personality*, 33(8), 777-791. doi: <https://doi.org/10.2224/sbp.2005.33.8.777>.
- Guvendeger, N., Zahmacioglu, O., Demirci, A., Kocaman, G., & Erdogan, A. (2017). Association of suicide attempts and non-suicidal self-injury behaviors with substance use and family characteristics among children and adolescents seeking treatment for substance use disorder. *Substance Use Misuse*, 52(5), 604-613. doi: <https://doi.org/10.1080/10826084.2016.1245745>.
- Hanania, J., Heath, N., Emery, A., Toste, J., & Daoud, F. (2015). Non-suicidal self-injury among adolescents in Amman, Jordan. *Archives of Suicide Research*, 19(2), 260-274, doi: <https://doi.org/10.1080/13811118.2014.915778>.
- Hilt, L., Nock, M., Lloyd-Richardson, E., & Prinstein, M. (2008). Longitudinal study of nonsuicidal self-injury among young adolescents: Rates, correlates, and preliminary test of an interpersonal model. *The Journal of Early Adolescence*, 28(3), 455-469. doi: <https://doi.org/10.1177/0272431608316604>.
- Jacob, N., Evans, R., & Scourfield, J. (2017). The influence of online images on self-harm: A qualitative study of young people aged 16-24. *Journal of Adolescence*, 60, 140- 147. doi: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.08.001>.
- Kiekens, G., Claes, L., Demyttenaere, K., Auerbach, R., Green, J., Kessler, R., . . . & Bruffaerts, R. (2016). Lifetime and 12-month nonsuicidal self-injury and academic performance in college freshmen. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 46(5), 563-576. doi: <https://doi.org/10.1111/sltb.12237>.

- Kieken, G., Hasking, P., Bruffaerts, R., Claes, L., Baetens, I., Boyes, M., . . . & Whitlock, J. (2017). What predicts ongoing nonsuicidal self-injury? a comparison between persistent and ceased self-injury in emerging adults. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 205(10), 762-770. doi: 10.1097/NMD.0000000000000726.
- Klonsky, D., & Glenn, C. (2009). Assessing the functions of non-suicidal self-injury: Psychometric properties of the Inventory of Statements About Self-injury (ISAS). *Journal of Psychopathology Behavior Assess*, 31(3), 215-219. doi: <https://doi.org/10.1007/s10862-008-9107-z>.
- Latzman, R., Gratz, K., Young, J., Heiden, L., Damon, J., & Hight, T. (2010). Self-injurious thoughts and behaviors among youth in an underserved area of the southern United States: Exploring the moderating roles of gender, racial/ethnic background, and school-level. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 270-280. doi: <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9462-4>.
- Laukkanen, E., Rissanen, M., Honkalampi, K., Kylma, J., Tolmunen, T., & Hintikka, J. (2009). The prevalence of self-cutting and other self-harm among 13- to 18-year-old Finnish adolescents. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 44, 23-28. doi: <https://doi.org/10.1007/s00127-008-0398-x>.
- Machado, F., Bautista, G., & Vera, J. (2018, Junio). Autolesión y su relación con depresión y desregulación emocional en adolescentes del norte de México. Trabajo presentado en la *Conferencia anual de la Sociedad Internacional para el Estudio de la Autolesión (ISSS)*, en Bruselas, Bélgica.
- Marín, M. I. (2013). *Desarrollo y evaluación de una terapia cognitivo conductual para adolescentes que se autolesionan* (Tesis Doctoral, UNAM, Ciudad de México).
- Mosquera, D. (2008). *La autolesión: el lenguaje del dolor*. Madrid, España: Ediciones Pleyades.
- Muehlenkamp J. J. (2005). Self-injury behavior as a separated clinical syndrome. *American Journal of Orthopsychiatry*, 75(2), 324-333. doi: <https://doi.org/10.1037/0002-9432.75.2.324>.
- Muehlenkamp J. J., & Gutiérrez, P. M. (2004). An investigation of differences between self-injurious behavior and suicide

- attempts in a sample of adolescents. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 34(1), 12-23. doi: <https://doi.org/10.1521/suli.34.1.12.27769>.
- Muehlenkamp, J., Claes, L., Havertape, L., & Plener, P. (2012). International prevalence of adolescent non-suicidal self-injury and deliberate self-harm. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 6(10). doi: <https://doi.org/10.1186/1753-2000-6-10>.
- Muehlenkamp, J., Claes, L., Smits, D., Peat, C., & Vandereycken, W. (2011). Non-suicidal self-injury in eating disordered patients: A test of a conceptual model. *Psychiatry Research*, 188(1), 102-108. doi: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2010.12.023>.
- Nock, M. (2008). Actions speak louder than words: An elaborated theoretical model of the social functions of self-injury and other harmful behaviors. *Applied and Preventive Psychology*, 12(4), 159-168. doi: <https://doi.org/10.1016/j.appsy.2008.05.002>.
- Ougrin, D., & Boege, I. (2013). Brief report: The self-harm questionnaire: A new tool designed to improve identification of self-harm in adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(1), 221-225. doi: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.09.006>.
- Rosen, P., & Walsh, B. (1989). Relationship patterns in episodes of self-mutilative contagion. *American Journal of Psychiatry*, 146, 656-658.
- Ross, S., & Heath, N. (2002). A study of the frequency of self-mutilation in a community sample of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(1), 67-77. doi: <https://doi.org/10.1023/A:1014089117419>.
- Santos, D. (2006, Septiembre). Encuesta vía internet para conocer la conducta de autolesión en países hispanohablantes. *XIV Congreso Mexicano de Psicología*. Sociedad Mexicana de Psicología, Jalisco, México.
- Santos, D. (2008). *Reporte del proyecto: Quiénes se autolesionan en México: Estudio exploratorio* (Documento Interno). Alía, México.
- Serafini, G., Canepa, G., Adavastro, G., Nebbia, J., Belvederi Murri, M., Erbuto, D., . . . & Amore, M. (2017). The Relationship between childhood maltreatment and non-suicidal self-

- injury: A systematic review. *Frontiers in Psychiatry*, 8(149). doi: <https://doi.org/10.3389/fpsy.2017.00149>.
- Simeon, D., & Favazza, A. (2001). Self-injurious behaviors, phenomenology and assessment. In D. Simeon, & E. Hollander (Eds.), *Self-injurious behaviors, assessment and treatment* (pp. 1-28). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Slaikeu, K. (2000). *Intervención en crisis, Manual para práctica e investigación*. En E. Nelson, & K. Slaikeu (Eds.), *Intervención en crisis en las escuelas* (pp. 367-387). México: Manual Moderno.
- Sornberger, M., Heath, N., Toste, J., & McLouth, R. (2012). Nonsuicidal self-injury and gender: Patterns of prevalence, methods, and locations among adolescents. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 42(3), 266-278. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1943-278X.2012.0088.x>.
- Valencia-Agudoa, F., Corbet Burcherb, G., Ezpeletaa, L., & Kramerb, T. (2018). Nonsuicidal self-injury in community adolescents: A systematic review of prospective predictors, mediators and moderators. *Journal of Adolescence*, 65, 25-38. doi: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.02.012>.
- Vera, J. (2018, Agosto). Cultura y socialización escolar: autolesión y género. Trabajo presentado en el *Congreso de la Asociación Mexicana de Psicología Social* en Monterrey, México.
- Whitlock, J., Eckenrode, J., & Silverman, D. (2006). Self injury behavior in a college population. *Pediatrics*, 117(6), 1939-1948.
- Walsh, B. (2006). *Treating self-injury: A practical guide*. New York, USA: The Guilford Press.
- Wester, K., Ivers, N., Villalba, J., Trepal, H., & Henson, R. (2016). The relationship between nonsuicidal self-injury and suicidal ideation. *Journal of Counseling & Development*, 94(1), 3-12. doi: <https://doi.org/10.1002/jcad.12057>.
- Yates, T., Tracy, A., & Luthar, S. (2008). Nonsuicidal Self-injury among “privileged” youths: Longitudinal and cross-sectional approaches to developmental process. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76(1), 52-62. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-006X.76.1.52>.

Desconexión Moral y Cultura de Violencia en Estudiantes de Educacion Superior

*Angel Emigdio Lagarda
José Ángel Vera Noriega
Gildardo Bautista Hernández*

Introducción

La socialización es considerada un proceso ya que permanece a lo largo de la vida desde el nacimiento (Marín, 1986; Simkin & Becerra, 2013). En dicho proceso, se considera que existen distintos medios o actores socializantes que definen la socialización, la importancia de estos varía dependiendo de cada sociedad y del tiempo. Estos son la familia, otros grupos primarios, la escuela, los medios de comunicación y grupos de referencia (Marín, 1986).

El adaptarse a las normas sociales implica por un lado que el proceso de socialización sea equitativo para la búsqueda del beneficio, y por el otro que se reconozcan los esfuerzos individuales, pues de lo contrario, los jóvenes pueden interpretar que en lo social todo se vale, incluso las conductas violentas (Jodelet, 1984).

La incapacidad por integrar socialmente a la juventud perjudica considerablemente la cultura, la sociedad y la personalidad de los jóvenes. La identidad colectiva puede verse afectada, generando jóvenes marginados con alto riesgo social, con desigualdad social y pobreza creciente (García-Chacón, Acevedo-Valencia, Morales-Mesa, & Arboleda-Álvarez, 2018; Srole, 1956).

Contreras (2002), menciona que el éxito o fracaso de las instituciones sociales se miden de acuerdo con su capacidad para mejorar el estado de angustia, generado por las faltas de condiciones y oportunidades para cumplir con las necesidades y calidad de vida laboral y social, que le son propias a los jóvenes y

que de no lograrlo se puede considerar como un fracaso del modelo “trabajo-tranquilidad/estabilidad-consumo”, de las políticas de contención, inclusión e integración social, económica, y cultural (García-Chacón et al., 2018). Además, considerando que el futuro económico y social de toda economía depende de los jóvenes, este puede verse comprometida (Arrazola, Galán, & Heví, 2018).

Lo cierto es que los jóvenes viven y se desarrollan en entornos que les permite cuestionar la cultura establecida, y lo hacen de acuerdo con sus condiciones de personalidad, escolaridad, tiempo histórico y región geográfica, que puede ser para mejorar o bien empeorar el sistema sociocultural (Díaz-Guerrero, 2003).

La violencia es un fenómeno social que se transmite durante el proceso de socialización, porque está presente en todos los contextos de la vida, mediático, cultural, social e interpersonal, y de esta manera se pueden modelar los propios discursos por medio del comportamiento y la actitud de los demás ante las manifestaciones de violencia (Fernández-Dols, Carrera, Ocea y Berenguer, 2000). Por medio de pequeños o grandes acontecimientos que pueden llegar a ser muy significativos se puede enculturar la violencia como algo legítimo (Fernández, 2009).

Es por esto por lo que los estudios que abordan la problemática de violencia se centran en dos aspectos principales, la utilización y la legitimación de la violencia (Galtung, 2016). Este estudio se centra en este segundo apartado, considerando la violencia como un hecho cultural, se toma la definición de Galtung de violencia cultural, que es cualquier aspecto de la cultura que puede ser utilizada para legitimar la violencia directa o estructural. Este tipo de violencia hace que las otras se perciban como razonables, o al menos como algo que no es negativo. Esta legitimación se puede dar en niveles macro, como el sociopolítico o cultural, y en ámbitos micro, familia, escuela, entre otros (Arendt, 1998), de esta manera la violencia puede estar presente en la vida cotidiana de maneras imperceptibles, pero también de maneras muy evidentes (Fernández, 2009).

Por la impregnación de la violencia cultural esta se vuelve la más intangible, sin embargo, es la más inherente a los individuos como

consecuencia de su socialización en un momento sociohistórico y una cultura determinada (Fernández, 2009).

La cultura patriarcal se encuentra asociada con un cumulo de creencias que justifican la transgresión y vulneración de algunas personas, esto trae como consecuencia que la violencia se reproduzca y se invisibilice ante la sociedad, pero no solo ante el agresor, sino ante la víctima y ante las otras personas que tienen conocimiento de que la conducta es ejercida (Arón, 2001; Blanco & De la Corte, 2003). Ejemplos tangibles de los efectos de la cultura patriarcal es la exposición a diferentes formas de violencia que las personas tienen desde edades muy tempranas. Muchos padres compran armas como juguetes para sus hijos; en mayor medida, son los hombres, desde pequeños, los que interactúan con videojuegos o películas violentas, exponiéndolos a ese tipo de violencia desde la infancia en mayor medida que las niñas. A diferencia de las mujeres, los hombres son alentados a utilizar la violencia para defenderse, y esta constante exposición a la violencia tiene como consecuencia la resolución agresiva de conflictos (Bozkurt, Tartanoglu, & Dawes, 2015).

Las organizaciones familiares abusivas, según investigaciones (Arón, 2001; Corsi, 2003), se caracterizan por tener creencias basadas en una cultura patriarcal y de opresión del más débil, dando pie a estructuras verticales que obedecen criterios de género y edad, valorando en mayor medida a los hombres y estableciendo una disparidad en el ejercicio del poder como forma de resolver diferencias.

Por otra parte, los medios de comunicación juegan un rol muy importante, al legitimar la violencia en diarios, noticieros o discursos políticos, pues se ha demostrado que estos pueden enfatizar la responsabilidad de la víctima de la situación violencia, desviando la atención del violentador y la conducta violenta en sí (Sabucedo, Blanco, & De la Corte, 2003). Se ha encontrado que la exposición a la violencia está relacionada con el comportamiento agresivo en el futuro (Wall Myers et al., 2018).

Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli (1996) mencionan que el ser humano como parte de un grupo social, necesita

apropiarse de las normas y valores morales del grupo al que pertenece, utilizando procesos cognitivos y de aprendizaje por observación. En este lapso, las personas afianzan un sistema de control o autorregulación sobre sus actitudes y comportamientos: a) comparando sus conductas contra sus principios sociomorales (respetar a los demás contra golpear a los demás); b) autoevaluando el comportamiento y las consecuencias que podría generarnos (el sentimiento de culpa, el autodesprecio de sí mismo, la vergüenza); c) o hacia los demás, como por ejemplo hacer daño a la persona que nos ha robado.

Ortega, Sánchez y Menesini (2002) sostienen que llega un momento, en la cual, las normas sociales funcionan como guías para nuestro comportamiento. Teniendo la oportunidad de agredir o lastimar a alguien y decidir no hacerlo, implicaría que el sistema de control se ha puesto en marcha: el sujeto ha anticipado, por ejemplo, el dolor que significaría la culpa, la vergüenza, lo mal que se sentiría con sí mismo, el daño que podría causar a otras personas.

Sin embargo, para Bandura (1991), el sistema de autorregulación es inestable, cambiante y en ocasiones no funciona. El sujeto puede y “desconecta” selectivamente el sistema de control del comportamiento reproable, a través de lo que Bandura denomina desconexión moral, una serie de mecanismos cognitivos morales que le permite reinterpretar su conducta reproable, dando una lectura diversa a la conducta propia, minimizando las consecuencias de sus actos, deshumanizando a las personas que reciben esos actos y permitiendo al sujeto mantener sus principios y criterios morales en equilibrio.

Se ha encontrado que la aceptación de la violencia suele ser más común entre los hombres que entre las mujeres. Además se ha encontrado que en carreras universitarias como Derecho suele existir una mayor aceptación de la violencia familiar que en carreras como Psicología y Medicina (Saldívar, Ramos, & Saltijeral, 2007).

Tratando de estudiar la relación entre desconexión moral y exposición y aprobación de la violencia se plantea como objetivo un estudio comparativo que permita contrastar estudiantes de educación superior con base en su sexo y división de estudio.

Método

Se utilizó un diseño transversal con alcance comparativo y descriptivo utilizando un muestreo aleatorio por elección en la Universidad de Sonora en las diferentes divisiones de la unidad centro en el noroeste de México.

Participantes

Participaron 357 alumnos de una universidad pública del noroeste de México, 126 fueron hombres y 231 fueron mujeres. En cuanto a la edad, la distribución fue de 10.6% para alumnos de 17 a 18 años, 23.8% para alumnos de 19 años, 24.1% para los de 20 años, los estudiantes de 21 años representaron el 21% y el 20.4% restante fue para alumnos de 22 años o mayores. El 34.2% pertenecía al departamento de ciencias sociales, seguido por el área de ciencias económicas y administrativas con un 21%, las ciencias biológicas y de la salud representaron el 16.8%, humanidades y bellas artes el 16% y finalmente las ingenierías con el 12% restante.

Instrumentos

Escala de cultura de violencia. La escala desarrollada por Bozkurt, Tartanoglu, y Dawes (2015), fue traducida al español para el presente estudio y se conforma de dos dimensiones según sus autores, aprobación de la violencia (AV) que contiene seis reactivos (ej. Si es necesario, la violencia puede ser usada para resolver disputas) con una confiabilidad aceptable (alfa de Cronbach de 0.80); y exposición a la violencia (EV) con tres reactivos (ej. Fui expuesto a la violencia cuando era niño) con una confiabilidad aceptable (alfa de Cronbach de 0.79). Como criterios de validez de la escala se ha reportado una varianza total explicada de 58.43%. Las opciones de respuesta están en formato tipo Likert de cinco niveles de respuestas, que iban de totalmente desacuerdo a totalmente acuerdo.

Escala de desconexión moral. También se utilizó la adaptación de Detert, Treviño y Sweitzer (2008) para estudiantes de educación

superior de la escala de desconexión moral de Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli (1996). y se conforma de ocho factores, de tres reactivos cada uno: 1) justificación moral (ej. está bien pelear para proteger a tus amigos); 2) lenguaje eufemista (ej. Hablar de personas a sus espaldas es solo un juego); 3) comparación ventajosa (ej. Dañar alguna propiedad no es gran cosa cuando consideras que otros están golpeando a la gente); 4) difusión de la responsabilidad (ej. Si alguien es presionado para hacer algo, no debería ser culpado por ello); 5) desplazamiento de la responsabilidad (ej. un miembro de un grupo o equipo no debería ser culpado por los problemas que el equipo provocó); 6) distorsión de consecuencias (ej. los insultos realmente no lastiman a nadie); 7) deshumanización (ej. si alguien deja algo por ahí, es su propia culpa si se lo roban) y; 8) atribución de culpa (ej. algunas personas merecen ser tratadas como animales). Todos los reactivos tienen una carga factorial superior a 0.40 y la confiabilidad global es buena (alfa de Cronbach de 0.87). Las opciones de respuesta están en formato tipo Likert de cinco niveles de respuestas, que iban de totalmente desacuerdo a totalmente acuerdo.

Procedimiento

Se acudió al campus de la Institución de Educación Superior y cada encuestador se encargó de una división académica. Posteriormente, se solicitó la participación voluntaria de los estudiantes de la Universidad, explicándoles la confidencialidad y anonimato de sus datos y el objetivo de la encuesta y la utilidad para un estudio psicosocial

El tiempo de respuesta de cada encuesta fue de aproximadamente 10 minutos y se contestó con hoja y lápiz por cada participante. El trabajo de campo se realizó en concordancia con los artículos 118 y 122 del Código Ético del Psicólogo, de la Sociedad Mexicana de Psicología (2007), los cuales hacen referencia al proceso de consentimiento informado de los estudiantes participantes.

Análisis de Datos

Una vez recabados los datos, se procedió a la captura de estos en el software IBM SPSS versión 22. Posteriormente, se depuró la base de datos y se construyeron las variables con las que se realizarían los análisis. Se realizaron pruebas de comparación de medias, t de Student para indicadores dicotómicos y análisis de varianza (ANOVA) para factores politómicos. Se realizó un análisis Clúster de K-means con el fin de agrupar y clasificar a la población total del estudio.

Resultados

Según el auto reporte de los 357 estudiantes entrevistados, se observa que el uso de los mecanismos de desconexión moral en estudiantes universitarios en baja, con medias inferiores a dos en todos los casos a excepción de la dimensión de difusión de responsabilidad (Tabla 1). En los cortes de los cuartiles, es notable el sesgo hacia respuestas de desacuerdo, con terceros cuartiles inferiores o iguales al 2.5, sin embargo, el percentil 100, si presenta valores que alcanzan la máxima puntuación (5.00), siendo nuevamente la dimensión de difusión de la responsabilidad la única excepción.

El análisis del Coeficiente de Asimetría de Pearson confirma lo observado en los cuartiles, pues, se observa que todas las dimensiones de esta escala tienen asimetría derecha, siendo las dimensiones de comparación ventajosa y desplazamiento de la responsabilidad las de distribución exponencial más pronunciada. Según los resultados de curtosis, las distribuciones están concentradas hacia la media, salvo por la dimensión de justificación moral y difusión de la responsabilidad, puesto que tienen valores cercanos a cero. Estos dos últimos indicadores demuestran que existe normalidad en los datos solo para las dimensiones de justificación moral y de difusión de la responsabilidad, pues son las únicas que se encuentran entre los límites de ± 2 .

En las dimensiones de la escala de cultura de la violencia se observan resultados con comportamiento similar a la escala

previamente analizada, con medias por debajo de 2.5, asimetrías derechas y terceros cuartiles con puntuaciones cercanos al 2.5, lo que señala respuestas de desacuerdo. Las curtosis para estas dimensiones son mucho más cercanas a 0, denotando distribuciones normales en ambos casos (Tabla 1).

Tabla 1
Resultados Descriptivos de las Escalas “Cultura de la violencia” y “Desconexión moral”

	Media	SD	Asimetría	Curtosis	Percentiles			
					25	50	75	100
Aprobacion de la Violencia	2.17	0.72	0.56	-0.14	1.66	2.00	2.66	4.33
Exposicion a la Violencia	1.90	0.82	0.93	0.74	1.16	1.66	2.33	5.00
Justificación Moral	1.81	0.83	1.09	0.92	1.00	1.66	2.33	5.00
Etiquetado Eufemistico	1.72	0.77	1.61	3.01	1.00	1.66	2.00	5.00
Comparación ventajosa	1.28	0.63	3.53	14.91	1.00	1.00	1.33	5.00
Desplazamiento de la Responsabilidad	1.28	0.63	3.53	14.91	1.00	1.00	1.33	5.00
Difusión de la responsabilidad	2.02	0.77	0.70	0.24	1.50	2.00	2.50	4.83
Distorsión de Consecuencias	1.41	0.68	2.17	5.58	1.00	1.00	1.66	5.00
Atribución de la Culpa	1.65	0.77	1.46	2.37	1.00	1.33	2.00	5.00
Deshumanización	1.54	0.88	2.01	3.97	1.00	1.00	1.66	5.00

En relación con las asociaciones entre las dimensiones de Cultura de la violencia y las dimensiones de Desconexión moral, realizado a través de análisis de correlación bivariada de Pearson (Tabla 2), los resultados muestran correlaciones positivas y significativas ($p < 0.01$) entre las dimensiones de las escalas, salvo por difusión de la responsabilidad, que no obtuvo relaciones significativas. El resto de las dimensiones presentan resultados de correlación entre 0.23

y 0.31, destacando, la dimensión de justificación moral por tener valores mayores a 0.42 con ambas dimensiones.

Tabla 2

Resultados de Correlaciones de Pearson entre Escalas

	AV	EV
Justificación moral	.548**	.426**
Etiquetado eufemístico	.232**	.281**
Comparación ventajosa	.278**	.273**
Desplazamiento de la responsabilidad	.278**	.273**
Difusión de la responsabilidad	.002	.104
Distorsión de consecuencias	.299**	.264**
Atribución de culpa	.303**	.300**
Deshumanización	.318**	.314**

Con respecto al análisis de comparación de grupos realizado con pruebas paramétricas T de Student y ANOVA, a pesar de la anormalidad de la distribución de los datos, primero señalar que esto es posible porque se recurre al teorema central del límite (Botella, Suero, & Ausina, 2014), en el cual, se considera que, con una muestra suficientemente grande, se puede asumir la normalidad en la distribución muestral. Para el factor de sexo, se realizó una prueba T de Student y en las dos dimensiones de la escala de cultura de violencia tuvieron los tamaños del efecto más grandes con 0.95 para la dimensión de (AV) y 0.69 para la EV, teniendo como puntajes mayores los hombres. En la escala de desconexión moral cinco dimensiones de las ocho resultaron con diferencias significativas, siendo la dimensión de justificación moral la que obtuvo el valor de T más alto de los diferentes tipos de desconexión con 7.78 (Tabla 3), con medias mayores en el grupo de los hombres.

Tabla 3

Resultados Significativos de la Prueba T de Student Según el Sexo

	Media	SE	T	p	ES d	β (beta)
AV						
Hombres	2.58	0.71	8.35	0.000	0.95	1.00
Mujeres	1.95	0.61				
EV						
Hombres	2.25	0.79	6.30	0.000	0.69	0.99
Mujeres	1.70	0.77				
Justificación Moral						
Hombres	2.25	0.83	7.78	0.000	0.38	0.96
Mujeres	1.56	0.72				
Etiquetado Eufemístico						
Hombres	1.91	0.87	3.10	0.002	0.37	0.95
Mujeres	1.62	0.69				
Distorsión Consecuencias						
Hombres	1.67	0.82	5.02	0.000	0.62	0.99
Mujeres	1.26	0.53				
Atribución Culpa						
Hombres	1.94	0.89	4.93	0.000	0.59	0.99
Mujeres	1.49	0.64				
Deshumanización						
Hombres	1.91	1.10	3.34	0.000	0.68	0.99
Mujeres	1.33	0.66				

Por otro lado, en las comparaciones por división, nuevamente las dos dimensiones de la escala de cultura de violencia tuvieron diferencias significativas, siendo la división de ciencias económicas y administrativas (CEA) la que genera las diferencias en la dimensión de AV, mientras que en la dimensión de EV, la división de Ciencias Biológicas y de la Salud es la que tiene la media más baja y genera las diferencias significativas. El valor de F más alto fue de 5.78 y un tamaño del efecto de 0.28 para la desconexión moral de etiquetado eufemístico, además es la dimensión donde existen más diferencias significativas entre departamentos en la prueba post hoc (Tabla 4).

Tabla 4

Resultados Significativos de la Prueba ANOVA Según la División

	Media	SD	F/p	Post hoc	ES f	β (beta)
Aprobación de Violencia						
Ingenierías (Ings)	2.22	0.80	3.73/0.005	CBS y CEA CEA y CS	0.216	0.92
Ciencias Biológicas y de la Salud (CBS)	1.99	0.69				
Ciencias Económicas y Administrativas (CEA)	2.41	0.75				
Ciencias Sociales (CS)	2.08	0.67				
Humanidades y Bellas artes (HyBA)	2.23	0.67				
Exposición Violencia						
Ingenierías	2.00	0.69	3.44/0.009	CBS y CS Ings y CBS	0.23	0.96
Ciencias Biológicas y de la Salud	1.57	0.78				
Ciencias Económicas y Administrativas	1.86	0.80				
Ciencias Sociales	2.01	0.84				
Humanidades y Bellas artes	1.97	0.84				
Justificación Moral						
Ingenierías	1.76	0.85	3.61/0.007	CEA y Cs CEA y HyBA	0.24	0.97
Ciencias Biológicas y de la Salud	1.85	0.78				
Ciencias Económicas y Administrativas	2.10	0.95				
Ciencias Sociales	1.69	0.77				
Humanidades y Bellas artes	1.66	0.72				
Etiquetado eufemístico						
Ingenierías	1.86	0.83	5.78/0.000	CS y CBS CBS y HyBA CEA y HyBA	0.28	0.99
Ciencias Biológicas y de la Salud	2.01	0.92				
Ciencias Económicas y Administrativas	1.81	0.74				
Ciencias Sociales	1.63	0.74				
Humanidades y Bellas artes	1.40	0.46				
Difusión responsabilidad						
Ingenierías	2.05	0.63	3.79/0.005	.17 CBS y CEA CBS y HyBA	0.23	0.96
Ciencias Biológicas y de la Salud	2.35	0.85				
Ciencias Económicas y Administrativas	1.93	0.77				
Ciencias Sociales	2.00	0.79				
Humanidades y Bellas artes	1.83	0.69				

Análisis de Clúster

En la escala de cultura de violencia se obtuvieron tres clúster logrados a nueve iteraciones, el clúster uno cuenta con 68 sujetos, el clúster dos cuenta con 200 sujetos y el clúster tres con 89 sujetos. Los valores de media cuadrática para cada una de las dos subdimensiones fueron de 51.394 para la AV y de 74.947 para la dimensión de EV. Los valores de contribución de F fueron de 220.781 y de 294.407 respectivamente. La distancia mayor fue de 2.62 desviaciones estándar al centroide.

Los sujetos pertenecientes al clúster dos obtuvieron los puntajes más bajos en ambas dimensiones, 1.73 para AV y 1.48 para EV, lo cual implica que son ellos los individuos que aceptan y tienen menor exposición hacia la violencia configurando el grupo de pacíficos. Los sujetos del clúster uno tuvieron 2.43 para AV y 3.20 para EV, este grupo tiene valores altos de exposición a la violencia y bajos de aceptación, este es un grupo que aun cuando ha estado expuesto a la violencia su nivel de aceptación es bajo y será llamado el grupo de contraste. Mientras que los del clúster tres, 2.99 para AV y 1.87 para EV, este es un grupo que ha estado poco expuesto a la violencia pero tiene un nivel alto de aceptación a la violencia, este grupo será llamado el de agresivos.

En la prueba de ANOVA entre clústeres, siete de las ocho dimensiones de desconexión moral tuvieron diferencias significativas. El valor de F más alto fue de 53.90 para la justificación moral, seguida de la deshumanización con un valor de F de 26.01 y distorsión de las consecuencias con un valor de F de 19.87 (Tabla 5).

En las pruebas post hoc se observó que las diferencias entre grupos fueron entre el grupo de contraste y los pacíficos, así como entre los pacíficos y los agresivos. Lo anterior se repitió en las siete dimensiones, además de que en la dimensión de deshumanización también existió diferencia entre los de contraste y los agresivos. El tamaño del efecto más elevado fue de .48 en la dimensión de justificación moral, seguida por deshumanización y distorsión de las consecuencias con tamaños del efecto de .35 y .31 respectivamente

(Tabla 5).

Tabla 5

Prueba de ANOVA por Comparación de Clústeres

	Media	SD	F/p	Post hoc	ES <i>f</i>	β (beta)
Justificación Moral				Contraste y	0.48	1.0
Contraste	2.30	.93	53.90	Pacíficos;		
Pacíficos	1.45	.59		Pacíficos y		
Agresivos	2.22	.82		Agresivos		
Etiquetado eufemístico				Contraste y	0.19	0.91
Contraste	1.93	1.03	6.82	Pacíficos;		
Pacíficos	1.59	.62		Pacíficos y		
Agresivos	1.85	.79		Agresivos		
Comparación ventajosa				Contraste y	0.23	0.98
Contraste	1.53	.98267	10.73	Pacíficos;		
Pacíficos	1.15	.35		Pacíficos y		
Agresivos	1.36	.71		Agresivos		
Desplazamiento responsabilidad				Contraste y	0.23	0.98
Contraste	1.53	.98	10.73	Pacíficos;		
Pacíficos	1.15	.35		Pacíficos y		
Agresivos	1.36	.71		Agresivos		
Distorsión Consecuencias				Contraste y	0.31	0.99
Contraste	1.74	.91	19.87	Pacíficos;		
Pacíficos	1.22	.46		Pacíficos y		
Agresivos	1.57	.75		Agresivos		
Atribución Culpa				Contraste y	0.21	0.96
Contraste	2.01	.97	15.28	Pacíficos;		
Pacíficos	1.47	.62		Pacíficos y		
Agresivos	1.78	.77		Agresivos		
Deshumanización				Contraste y	0.3574677	0.99
Contraste	2.09	1.18	26.01	Pacíficos;		
Pacíficos	1.28	.61		Pacíficos y		
Agresivos	1.69	.93		Agresivos;		
				Contraste y		
				Agresivos		

Discusión y Conclusiones

Los datos obtenidos con relación al género, se confirma que los mecanismos de desconexión moral son usados de forma diferencial por alumnos y alumnas de educación superior lo cual no coincide con los estudios de Bandura et al. (1996) y Lemos y Espinoza (2015). En este sentido, la implementación de las estrategias de intervención para disminuir las tentativas de desconexión ante conductas violentas en universitarios deberá dirigirse a través de dos canales y sistemas de intervención.

En este estudio las variaciones encontradas con respecto al sexo del alumno se observan algunos hallazgos interesantes. Los hombres presentaron medias más altas, estadísticamente significativas con un tamaño del efecto alto, en los mecanismos de desconexión moral, lo cual está relacionado con menor prosocialidad y empatía en comparación con las mujeres, los hombres tienen mayor propensión a asumir conductas antisociales y disminuir las conductas empáticas o altruistas (Canchila, Hoyos, & Valenga, 2018). De Caroli, Sagone y Falanga (2011) encontraron que los hombres utilizan con mayor probabilidad la desconexión moral más que las mujeres. Ortega et al. (2002) encontró niveles sin diferencias estadísticas en el uso de mecanismos de desconexión moral en ambos sexos. Es posible que esta diferencia está relacionada con el hecho de que las mujeres muestran una mayor empatía y tienen menores probabilidades de involucrarse en actividades de tipo violento o infractoras (Navarro Saldaña, Albornoz, & Varas Contreras, 2016).

Las diferencias por divisiones disciplinares, se puede explicar en términos del contacto con emociones negativas durante sus prácticas profesionales. Las divisiones de sociales, humanidades y salud desarrollan actividades que conllevan un contacto habitual y observación de situaciones negativas experimentadas por otros, como por ejemplo, en las ciencias de la salud (experiencias con pacientes y casos en la comunidad) o las ciencias sociales (discriminación, inequidad, desigualdad, violencia, etc.) y sus alumnos pueden desarrollar un manejo distinto de sus emociones y

por tanto de sus argumentos para llevar a cabo conducta antisocial, durante los semestres de la carrera, bajo condiciones afectivo emocionales de este tipo.

Por otro lado, parece ser que los estudiantes de áreas tradicionalmente asociadas con mayor compromiso y contacto social como lo son ciencias sociales y humanidades no presentan frecuencias promedio diferenciales significativas entre ellas. Lo cual parecería se relaciona con las situaciones profesionales requieran de disposición empática en la atención del cliente. Lo anterior, podría estar vinculado a la vocación, el cumplimiento de un rol profesional, la adopción de técnicas, entre otros. Sin embargo, es posible que el manejo de 5 grandes áreas genere una limitación para llevar a cabo diferenciaciones más micro moleculares para determinar conjuntos de identidad, vocación y profesión más pequeños de profesiones que tal vez, podrían generar datos diferentes a los encontrados en este estudio. En este sentido, si la carrera implica mayor conducta pro social y promueve procesos de empatía con los clientes usuarios menor es el uso de procesos cognitivos de desconexión moral para justificar actos violentos o moralmente incorrectos (Kokkinos & Kipritsi, 2017).

Los resultados tienen implicaciones sobre la idea que los procesos cognitivos asociados a este constructo psicológico y los sesgos socioemocionales, en términos de una baja empatía y motivación pro social, son factores fundamentales para comprender la desconexión moral como comportamiento (Gómez, 2019). Los jóvenes estudiantes de ciencias administrativas y económicas, ingenierías y ciencias biológicas demuestran un comportamiento moral desconectado, posiblemente evidencia de un déficit de la empatía asociada a la conducta pro social (Hyde, Shaw, & Moilanen, 2010).

Sin embargo, es necesario llevar a cabo nuevos estudios en los cuales se diseñen situaciones comparando entre los grupos, y entre semestres y entre sexos, lo que promete ser una línea de investigación futura. A partir de la revisión de literatura y de los resultados del estudio, es necesario focalizar dos tipos de problema

uno metodológico y otro de interpretación de resultados que limitan las comparaciones y hallazgos. La correspondencia en las formas de medición y las limitaciones del auto-reporte. Se conoce de una diversidad de instrumentos utilizados para la medición de la desconexión moral donde se pueden encontrar correspondencias y diferencias en los resultados que son producto de las distintas formas de medir y que hacen difícil la comparación. El auto-reporte como técnica es insuficiente para dar cuenta de la medición de este constructo. Es necesario triangular con métodos cualitativos, de tipo experimental con el uso de resonancia magnética para llevar a cabo conclusiones más analíticas y generar explicaciones más precisas de la desconexión moral.

El mecanismo de desconexión más utilizado por los jóvenes estudiantes es la justificación moral, lo cual muestra la tendencia a anteponer medios que atentan contra el bienestar de otra persona o la normatividad social, para lograr fines considerados por los estudiantes como correctos o justos. Actos como hurtar o atentar contra la vida de otra persona son justificados moralmente si hay fines considerados morales, por ejemplo, proteger un ser querido; o fines más individualistas y utilitaristas como sobrevivir, comer, comprar cosas, entre otros. Este mecanismo de desconexión moral parece operar como un inhibidor de la conducta pro social, especialmente de la tendencia pro social mediada por factores emocionales y por complacencia.

Es fundamental para lograr mejorar esta condición en las universidades promover que cada vez menos los estudiantes lleven a cabo declaraciones en sus discursos desconectándose moralmente de sus compromisos y responsabilidades. Todas estas argumentaciones tratan de mantener la conciencia tranquila para poder operar con buenas voluntades a través de malos medios.

Referencias

- Arendt, H. (1998). *The human condition*. Chicago: University of Chicago Press
- Arón, A. (Ed.). (2001). *Violencia en la familia. Programa de intervención en red: La experiencia de San Bernardo*. Santiago: Galdoc.
- Arrazola, M., Galán, S., & de Heví, J. (2018). Desempleo juvenil en España: Situación, consecuencias e impacto sobre la vida laboral de los adultos. *Papeles de Economía Española*, 156, 62-75.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 364-374.
- Blanco, A., & De la Corte, L. (Eds.). (2003). *Poder, ideología y violencia. Ignacio Martín Baró*. Madrid: Editorial Trotta.
- Botella, J., Suero, M. S., & Ausina, J. B. (2014). *Análisis de datos en psicología I*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Bozkurt, V., Tartanoglu, S., & Dawes, G. (2015). Masculinity and violence: Sex roles and violence endorsement among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 205, 254-260.
- Canchila, E., Hoyos de los Ríos, O., & Valega, S. (2018). Caracterización de los mecanismos de desconexión moral en escolares que asisten a una Institución Educativa pública del Departamento de Sucre, Colombia. *Zona Próxima*, 29, 23-31.
- Contreras, O. (2002). Las imágenes del paraíso: Juventud popular, liberalismo y sociabilidad en Chile. *Última Década*, 10(16), 157-179
- Corsi, J. (Comp.). (2003). *Maltrato y abuso en el ámbito doméstico. Fundamentos teóricos para el estudio de la violencia en las relaciones familiares*. Buenos Aires: Paidós.

- De Caroli, M. E., Sagone, E., & Falanga, R. (2011). Civic moral disengagement and personality. comparison between law and psychology italian students. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 105-112.
- Detert, J. R., Treviño, L. K., & Sweitzer, V. L. (2008). Moral disengagement in ethical decision making: A study of antecedents and outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 93(2), 374-391.
- Díaz-Guerrero, R. (2003). *Bajo las garras de la cultura. Psicología del mexicano 2*. México, D.F: Trillas.
- Fernández, I. (2009). *Justificación y legitimación de la violencia en la infancia: Un estudio sobre la legitimación social de las agresiones en los conflictos cotidianos entre menores*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones. Col: Tesis Doctorales
- Fernández-Dols, J. M., Carrera, P., Oceja, L. V., & Berenguer, J. (2000). *Tratado de Psicología Social. Interacción social* (Vol. II). Madrid: Síntesis.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de Estrategia*, 183, 147-168.
- García-Chacón, B., Acevedo-Valencia, J., Morales-Mesa, S., & Arboleda-Álvarez, O. (2018). Exclusión social y pobreza: perspectivas teóricas y percepciones de jóvenes excluidos de la ciudad de Medellín. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 32, 143-166.
- Gómez, A. S. (2019). Prosocialidad. Estado actual de la investigación en Colombia. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 10(1), 188-218. Disponible en <https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/3065/0>.
- Hyde, L., Shaw, D., & Moilanen, K. (2010). Developmental precursors of moral disengagement and the role of moral disengagement in the development of antisocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(2), 197-209. doi: <https://doi.org/10.1007/s10802-009-9358-5>.

- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Comp.), *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós.
- Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2017). Bullying, moral disengagement and empathy: Exploring the links among early adolescents. *Educational Psychology*, 38(4), 1-18. doi: <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1363376>.
- Lemos, M., & Espinoza, P. (2015). Agresión en adolescentes y su relación con cogniciones, emociones y videojuegos violentos. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Vol. Extr.(2), 60-64. doi: <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.02.550>.
- Marín, A. L. (1986). El proceso de socialización: un enfoque sociológico. *Revista Española de Pedagogía*, 44(173), 357-370.
- Navarro Saldaña, G., Albornoz, J. M., & Varas Contreras, M. (2016). Diferencias en empatía según sexo y área disciplinar en estudiantes universitarios chilenos de la provincia de Concepción, Chile. *Educación*, 25(49), 63-82.
- Ortega, R., Sánchez, V., & Menesini, E. (2002). Violencia entre iguales y desconexión moral: Un análisis transcultural. *Psicothema*, 14(1), 37-49. Disponible en <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/56454/Violencia%20entre%20iguales.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Paciello, M., Fida, R., Tramontano, C., Lupinetti, C., & Caprara, G. V. (2008). Stability and change of moral disengagement and its impact on aggression and violence in late adolescence. *Child Development*, 79(5), 1288-1309. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01189.x>.
- Sabucedo, J., Blanco, A., & De la Corte, L. (2003). Beliefs which legitimize political violence against the innocent. *Psicothema*, 4(15), 550-555.
- Saldívar, G., Ramos, L., & Saltijeral, M. (2007). La aceptación de la violencia y los mitos de violación en estudiantes universitarios: Diferencias por sexo, edad y carrera. *Revista de la Facultad de Medicina UNAM*, 50(2), 71-75.

- Simkin, H., & Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 24(47), 119-142.
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2007). *Código ético del psicólogo*. México: Trillas.
- Srole, L. (1956). Social integration and certain corollaries. *American Sociological Review*, 21, 709-716.
- Wall Myers, T., Salcedo, A., Frick, P., Ray, J., Thornton, L., Steinberg, L., & Cauffman, E. (2018). Understanding the link between exposure to violence and aggression in justice-involved adolescents. *Development and Psychopathology*, 30(02), 593-603. doi: <https://doi.org/10.1017/S0954579417001134>.

Panorama de Violencia entre Adolescentes, Clima y Convivencia Escolar en Escuelas Secundarias vulnerables en el Noroeste de México

Christián Denisse Navarro Rodríguez

Daniel Fregoso Borrego

José Ángel Vera Noriega

Ivett Alejandra Bustamante Castro

Introducción

Debido a la complejidad que representan diversos fenómenos tanto psicológicos como sociales a la hora de realizar estudios e investigaciones, resulta pertinente tener un enfoque a diferentes contextos, pues cómo menciona (Sánchez & Egea, 2011), es difícil comprender aquellos factores que explican las razones de por qué algunos individuos o grupos cuentan con habilidades o capacidades que les permiten colocarse en diferente posición según un problema social en relación a personas que están en “desventaja” social. Es decir, existen factores sociodemográficos y ambientales que cuestionan el comportamiento de un fenómeno en los diferentes grupos sociales o individuos.

Por otro lado, los factores sociodemográficos y demográficos podrían definir la vulnerabilidad de ciertas áreas geográficas de grandes ciudades, lo anterior, es consecuencia de estructuras sociales que se han ido formalizando implícitamente en sociedad, identificando así a los grupos vulnerables y no vulnerables según la probabilidad de factores de riesgo y de protección (McGranahan, Jacobi, Songsor, Surjadi, & Kjellen, 2001). No obstante, la vulnerabilidad social puede deberse a comportamientos sociales que se reproducen y comparten en estas áreas geográficas con ciertas características sociodemográficas.

De esta manera, es preciso realizar estudios enfocados a la población vulnerable para explicar diversos fenómenos sociales, ya que estos se comportan de diferente forma según las características de las distintas poblaciones, lo cual ayudaría a entender el fenómeno de una manera más apegada a la realidad (Sánchez & Egea, 2011; Vera, Calderón, & León, 2019).

La violencia en México es un fenómeno frecuente, con consecuencias tanto individuales, como sociales (Ayala-Carrillo, 2015). Es importante dejar de pensar que la violencia escolar, es un problema nuevo en nuestra sociedad, o que el hecho de que se presenten en la actualidad se debe a la debilidad de las sanciones para los infractores (Caballero, 2010).

En el centro educativo, la violencia no es una situación que se presenta aisladamente, sino que influyen otros tipos de violencia (Ayala-Carrillo, 2015). La presencia de este fenómeno es en parte una reproducción de un modelo de organización social que se caracteriza por el dominio y la sumisión, lo cual contraría los valores con los que nos identificamos como sociedad (Díaz-Aguado, 2006; Ayala-Carrillo, 2015).

Por lo tanto, si estos eventos se encuentran insertos en nuestra sociedad, el conflicto no debe de evitarse, sino verlo positivamente como motivo para el cambio personal y social, y es incluso necesario para consolidar relaciones interpersonales (Quiroz, 2012). Las dos o más partes que participan en el conflicto deben interactuar compitiendo por sus intereses y a la vez cooperando para lograr acuerdos (Lederach, 2000). Las relaciones humanas pueden expresarse por medio del conflicto pues expresan la diversidad de los individuos al denotar opiniones, emociones y experiencias distintas (Vinyamata, 2005). Es la forma en que estos se resuelven lo que hace que tengan una connotación positiva o negativa (Vinyamata, 2005; Lederach, 2000).

La violencia según Caballero (2010), es objeto de preocupación de los investigadores, pero los hechos pacíficos no lo son. Existe una necesidad por que progrese el conocimiento sobre las conductas que fomentan la paz, lo cual no podrá ser obtenido solamente de investigaciones donde se acotan las interacciones de violencia. Es

importante investigar, no solo las consecuencias de los actos de violencia, sino los factores que preceden a la situación y que han sido desatendidos para que dicho acto suceda, es necesario analizar tanto los factores que influyen a que la violencia se lleve a cabo, como los factores que puede ayudar a prevenirla (Gómez & Zurita, 2013; Ayala-Carrillo, 2015).

Los conflictos están inmersos también en las escuelas, y aun cuando la mayoría de las prácticas en estos centros sean a favor de una sana convivencia, los crecientes actos de violencia saltan a la luz, son preocupantes y urgente atenderlos (Caballero, 2010), pues puede afectar el clima y la convivencia en la escuela al desencadenar situaciones de violencia (Rodríguez, 2008). Caballero (2010), expone que en las escuelas de nivel secundaria los conflictos enfrentados negativamente son graves pues pueden llegar a poner en peligro a los involucrados e incluso a los docentes que intenten resolverlos, lo cual respalda la necesidad de darle importancia a la prevención por medio de la convivencia.

El convivir diariamente en cualquier colectivo, genera conflictos entre sus integrantes, y la presencia de actos de violencia no debe opacar que las escuelas son centros que buscan fomentar la paz, y que cada conflicto merece ser atendido de la manera correcta, sin minimizar su importancia o gravedad, para tener la capacidad de prevenir actos de violencia. Es por esto por lo que los centros escolares son el lugar ideal para buscar construir una cultura de paz, un lugar donde todos sus miembros pueden aprender a detener, disminuir e incluso prevenir la violencia (Caballero, 2010). Tenti (2007), menciona que en la actualidad una tercera parte de la población del país forma parte del sistema educativo, por lo que cualquier cambio social se refleja en los centros escolares. Por eso es necesario estudiar sus múltiples factores, pues la escuela es uno de los lugares donde se aprende a convivir, ya sea que se aprenda a convivir prosocial y sanamente o de manera violenta (Ayala-Carrillo, 2015; Vera, Lagarda, Navarro, & Calderón, 2016a), por lo que resulta sumamente importante atender aquellos factores del entorno y cómo estos propician el contexto para que se reproduzca la violencia en la escuela (Erzo, 2010).

Por otro lado, Jackson (2001) refieren que el currículum académico sostiene una cultura escolar propia que permea las prácticas y actividades que se desenvuelven dentro del escenario escolar, se trata de un cúmulo de interacciones entre individuos en una jerarquía distinguida que va formando la convivencia entre los actores asistentes al plantel académico. Es decir, se crea una convivencia escolar envuelta en el clima escolar, la cual, dependiendo de las prácticas y actividades fomentadas, funcionarían como factores de protección o de riesgo, de ahí la importancia de reconocer si la convivencia y el clima escolar son favorables para generar un contexto propicio para el sano desarrollo de los estudiantes (Olivia, Montes, & Torrellas, 2009).

Así, cuando se aborda la problemática de violencia escolar, es necesario atender a estos dos factores señalados como convivencia escolar y clima escolar, que sin duda son elementos clave en la disminución de las interacciones de agresión entre pares, y que, según diversos autores (Sandoval, 2014; Vera, Lagarda, Navarro, & Calderón, 2016b), el clima escolar es un aprendizaje de convivencia el cual se adjunta al currículo académico para el sostén de las prácticas sanas que vendrían a conformar la cultura académica.

Clima Social Escolar

El concepto de clima social escolar se puede definir según Cere (1993), como “el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos” (p. 30); en palabras de Aron, Milcic y Armijo (2012), es la percepción que tienen los individuos pertenecientes a la institución a partir de las experiencias obtenidas en el centro respecto a las normas, creencias, el tipo de convivencia y los vínculos que existen ahí.

Para comprender de mejor manera, es importante destacar una particularidad que tiene la organización escolar comparada con otras instituciones, y es la participación activa del destinatario

final de la misión de los centros, es decir, los alumnos (Casassus, 2000). Así el clima no se percibe solamente por los trabajadores de la institución, sino por las interacciones de dichos destinatarios, sus familias y las percepciones de los mismos estudiantes que son actores de la institución (Mena & Valdes, 2008).

Otra particularidad de los centros escolares es que el clima social escolar no es forzosamente igual en toda la institución, pues existen micro espacios, como los salones de clase, el ambiente laboral, el ambiente en espacios abiertos, entre otros; así es posible tener un clima positivo en el aula y un clima negativo respecto a lo laboral para los docentes, y la importancia de identificar esto que puedan convertirse unos a otros como factores protectores o factores de riesgo (Aron & Milicic, 1999).

Es cuando se llegan a acuerdos y se forman normas de funcionamiento para regular los procesos sociales en el centro escolar cuando el clima puede estabilizarse a pesar de su dimensión dinámica, lo cual solo puede lograrse con el apoyo de todos los actores involucrados, sean padres, alumnos, docentes, personal directivo y todos los presentes en el centro, a fin de asegurar que la escuela sea calificada positivamente por el alumno y su proceso de socialización sea más favorable (Ascorra, Arias, & Graff, 2003).

Existen muchas propuestas sobre las dimensiones que conforman el clima social escolar para su evaluación. Entre estas, las dimensiones que prevalecen son las relaciones entre los actores de los centros escolares, el funcionamiento y las condiciones físicas de la institución (Johnson, Stevens, & Zvoch, 2007; Becerra, 2007).

Convivencia Escolar

La convivencia se entiende como la potencialidad de los individuos para vivir con otras personas, donde exista un ambiente de respeto y solidaridad mutua. Es así como la convivencia escolar es producto de las relaciones de los actores de esta institución, las cuales se dan enfocadas a la formación y la enseñanza-aprendizaje, y estas relaciones inciden en la socialización de los niños y adolescentes (Sandoval, 2014).

Es en las últimas décadas, cuando despertó un interés por las normas escolares, las cuales no habían sido discutidas durante mucho tiempo y estaban claramente desactualizadas al no considerar a los estudiantes como individuos con derechos. Así, aunque el concepto de convivencia escolar no es nuevo, se ha buscado modificar el tipo de relaciones que se dan en el centro, que, por la estructura de esta institución y porque los menores son individuos que están siendo socializados, recaen primordialmente en los adultos involucrados (Ianni, 2003), es por esto que las concepciones y las actitudes que tienen sobre el ser humano y el lugar donde viven, son de vital importancia, pues son aportes fundamentales en la formación de los niños y jóvenes (Sandoval, 2014).

Ianni (2003), menciona que la convivencia busca equilibrar lo particular y lo grupal, por lo que en ocasiones es necesario renunciar a lo que anhela una persona para el cumplimiento de objetivos colectivos, lo cual genera conflictos entre los grupos y en la misma persona. En la búsqueda de la sana convivencia, Sandoval (2014) menciona que, gracias al afán de paz y armonía, aun cuando se presenten estos conflictos se puede evitar la violencia escolar, al respetar las ideas y sentimientos del otro, tolerar lo que es diferente y valorar y aceptar la diversidad, cooperación y solidaridad entre personas con un mismo objetivo.

La calidad de vida de las personas involucradas en los centros educativos es afectada positivamente cuando existe una convivencia sana; esto se observa en mejoras en la calidad de la educación, en la gestión del conocimiento y en mejores resultados de aprendizaje. Es posible lograr una socialización democrática desde las prácticas pedagógicas presentes en el aula y fuera de esta, al comprometerse todos los miembros de la comunidad escolar con esta tarea. Sin embargo, esta no es una labor sencilla, y se complica un poco más al no existir acuerdos sobre el modo de realizarla. Ante esto, han surgido diversas corrientes como la educación humanista; pero aun es necesario trabajar en esto, pues el tema aún se está gestando (Sandoval, 2014).

Según Fierro, Lizardi, Tapia y Juárez (2013) existe al menos un consenso sobre tres atributos con lo que puede ser abordado

el diagnóstico de la convivencia en la escuela. El primero de ellos es 1) la inclusión, la cual admite la dignidad de los sujetos desde la valoración de sus características individuales, teniendo, así como objetos principales la identidad y la valoración de la diversidad, destacando el reconocimiento de logros, capacidades y esfuerzos, cuidando la necesidad del prójimo, la colaboración y el sentido de pertenencia al centro escolar y los grupos que en este se dan.

El segundo 2) es el factor democracia, al que atañe la participación y responsabilidad colaborativa al generar y seguir las normas o acuerdos de la vida escolar, y el manejo de los conflictos y discrepancias. En este se alienta a la creación de reglamentos con enfoque ético, la toma de decisiones colectivas y participativas, el dialogo reflexivo y la sana resolución de conflictos. Por último 3) la convivencia pacífica, construida básicamente de los atributos anteriores, hace referencia al establecimiento de interacciones respetuosas y tolerantes, la prevención de conductas de riesgo, el cuidado de espacios colectivos y sus bienes, y la reinserción a la comunidad de los trasgresores.

Sabiendo que la convivencia y el conflicto interactúan en el centro escolar, es necesario conocer la esencia de esta interacción, por lo que en este capítulo se pretende visualizar como se puede influenciar positivamente en la percepción de la violencia por medio de variables de una sana socialización como el clima y la convivencia escolar. Lo cual genera la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo el *Clima* y la *Convivencia Escolar* influyen en la violencia entre estudiantes percibida por los alumnos de escuelas secundarias públicas?

De esta manera se extraerán conclusiones sobre el modo en que las dimensiones de estos constructos influyen en la percepción que tienen los actores principales del centro escolar sobre la violencia entre los estudiantes del plantel.

Método

Diseño de Investigación

El estudio tuvo un diseño no experimental, sin manipulación de variables; ex post facto, recolectando la información de fenómenos ya sucedidos; respecto a la profundidad del análisis, fue descriptivo y analítico, pues se observó un panorama de las variables y se establecieron relaciones de interdependencia entre ellas; según el alcance temporal fue transversal, obteniendo los datos en un solo momento.

Tipo de Muestreo y Participantes

Para obtener la muestra se realizó un muestreo polietápico, tomando en cuenta todas las secundarias del estado de Sonora, excluyendo secundarias para adultos, comunitarias, privadas y multigrado; después se eligió el 10% del total, distribuidas en 6 municipios del estado y se ubicaron en los polígonos de violencia intrafamiliar, las cuales se caracterizan porque la mayoría de sus estudiantes son de bajos recursos y de núcleos familiares conflictivos. Los alumnos de cada escuela se eligieron aleatoriamente de un grupo de cada grado. El total de escuelas fue 49 centros ubicados en seis municipios. Los polígonos de violencia refieren a las áreas geográficas que el Observatorio Ciudadano de Convivencia y Seguridad del Estado de Sonora (Occses, 2016) estableció a través de reportes por medio de llamadas que referían a violencia intrafamiliar, comunitaria, robo a tiendas, autos y casas en los municipios del estado de Sonora. En dichas áreas se pueden identificar niveles (bajo, medio y alto), sin embargo, se consideraron los niveles medios y altos para el presente estudio.

La muestra se conformó de 3,717 alumnos, de los cuales 2,957 (79.6%) asistían al turno matutino y 760 (20.4%) al vespertino. Las edades oscilaron entre los 11 y 15 años, con una media de 11.8 años. Respecto al sexo se obtuvieron muestras equitativas, con una diferencia de 1.4 puntos porcentuales en favor de las mujeres siendo

1,873 y 1,820 hombres. La muestra de primer grado se conformó por 1,237 alumnos (33.3%), el segundo grado por 1,317 (35.4%) y el tercero de 1,163 (31.3%). La muestra por municipio que se expone en la tabla 1, en la cual se observa que el municipio con mayor población es Hermosillo con 1,344 y el de menor población es Caborca con 369 estudiantes.

Tabla 1

Frecuencias de Distribución y Porcentajes de Población de Alumnos, Docentes y Escuelas por Municipio del Estado

	Frecuencia Alumnos	% Alumnos	Frecuencia Escuelas	% Escuelas
Hermosillo	1344	36.2	15	30.6
Navojoa	420	11.3	8	16.3
Nogales	569	15.3	7	14.3
Cajeme	542	14.6	8	16.3
Guaymas	473	12.7	7	14.3
Caborca	369	9.9	4	8.2
Total	3717	100.0	49	100.0

Instrumentos

Previo a la aplicación de los instrumentos, se aplicó un cuestionario con preguntas sobre factores de atributo como el sexo, la edad e información académica. Además, se les cuestionó sobre su percepción de violencia entre estudiantes, preguntando la intensidad de violencia entre los alumnos de su escuela en los últimos 6 meses por medio de una escala tipo Likert de 5 puntos. Previo a la pregunta se anexo un enunciado donde se definía concretamente lo que comprende la violencia a fin de que todos los participantes tuvieran una misma concepción del constructo.

A cada escala después de aplicada se le realizaron pruebas estadísticas para determinar si las escalas cumplían con los criterios de 1) calibración de reactivos, por medio de la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) con el modelo Rasch; 2) confiabilidad, utilizando alfa de Cronbach; y 3) validez de constructo con Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) basado en el modelo de ecuaciones

estructurales, respetando la estructura previamente planteada por los autores de cada escala.

Escala de Clima Escolar para Adolescentes

El instrumento utilizado fue diseñado por Caso, Salgado, Rodríguez, Contreras, & Urías, (2010) conformado por 24 reactivos tipo Likert con 4 opciones de respuesta que van desde nunca a siempre, y se agrupan en cinco dimensiones: 1) Relación con profesores, con siete reactivos; 2) Relación entre alumnos, de cuatro reactivos; 3) Violencia dentro del plantel, conformada por cinco reactivos; 4) Condiciones físicas del plantel, con cuatro reactivos; y 5) Disciplina escolar de cuatro reactivos. Con la finalidad de obtener una mayor varianza se aumentó en un punto las opciones de respuesta.

Versión Reducida del Cuestionario de Convivencia Escolar

Instrumento creado por Caso, Díaz y Chaparro (2013), inicialmente conformado por 183 reactivos divididos en tres dimensiones, que fue reducido a 31 mediante un método de optimización de la medida de constructos complejos. Estos 31 reactivos conformaron entonces las dimensiones de Inclusión con 12 reactivos, Democracia con 9 reactivos y Paz con 10 reactivos. Las opciones de respuesta fueron en escala tipo Likert de 5 puntos que iban de nunca a siempre.

Procedimiento

Se solicitaron los permisos a las instituciones correspondientes, las cuales notificaron a las escuelas por medio de correos electrónicos. El levantamiento se realizó entre octubre y noviembre del 2017, para esto se presentó un equipo de aproximadamente 4 personas en el plantel donde se habló con la autoridad presente en el momento, pudiendo ser, director, subdirector, maestro responsable o prefectos, los cuales apoyaron con la selección, localización de aulas y la facilitación de listas de asistencia, para proceder a la aplicación de

los instrumentos en cada aula, la cual tuvo una duración promedio de 45 minutos. Una vez reunidos los datos la captura se realizó con lector óptico y después se procedió con los análisis estadísticos en los programas SPSS 23, Winsteps v 3.7, G Power y AMOS 21.

Análisis de Datos

Primeramente, se realizaron las pruebas estadísticas necesarias para conocer la condición que guardan los datos descriptivos de las dimensiones de las dos escalas y la variable de percepción de violencia entre estudiantes, y se utilizaron los extremos de la variable para crear las categorías de baja y alta percepción. Seguido de esto, se realizaron contrastes de hipótesis entre los factores atributivos de la población y las dimensiones de las escalas. Esto se realizó utilizando T de Student para los factores dicotómicos, y análisis de varianza (ANOVA) para los factores politómicos. En ambas pruebas se utilizó la prueba de Levene para conocer la igualdad de las varianzas, y para conocer si las diferencias eran significativas, se utilizó el valor de significancia bilateral para la prueba T de Student y el valor de significancia para ANOVA. Para evaluar la significancia práctica se evaluó el tamaño del efecto (ES) utilizando la d de Cohen para las variables dicotómicas y la f de Cohen para las politómicas y se evaluó el poder estadístico para cada factor (β beta).

Por último, para comprobar la asociación independiente de las dimensiones de las escalas con la percepción de violencia entre estudiantes y en qué medida estas explican la probabilidad de percibir baja violencia, se realizaron análisis multivariantes por medio de la regresión logística binaria, con el método de selección por pasos hacia adelante para cada una de las muestras. Para evaluar la bondad de ajuste se consideró primero la evaluación general del modelo en la cual se recurrió a la prueba chi cuadrada, porcentaje de clasificación y los coeficientes de R^2 de Cox y Snell y de Nagelkerke convertidos a porcentajes. Después, se examinó cada una de las variables independientes, analizando sus coeficientes beta (β) para determinar si explican significativamente y convirtiendo los exponenciales a porcentajes por medio de la fórmula “(ExpB-1) x

100” para una mayor comprensión, y para evaluar la hipótesis nula se utilizó el estadístico Wald.

Resultados Descriptivos

Según la percepción de los 3717 estudiantes, la violencia entre estudiantes tiene una media de 2.85 y una desviación estándar de 0.99. Los porcentajes para las opciones de respuesta 1 y 2 (muy bajo y bajo) son de 10.8% y 20.2% respectivamente, y para las opciones 4 y 5, (alto y muy alto) son de 15.8% y 5.4%, restando un 47.8% perteneciente a la opción 3 (regular). De estos porcentajes es destacable que la puntuación extrema 5 (muy alto) fue elegida por menos del 10% de la población, por lo que se consideró más factible trabajar con puntuaciones extremas compuestas por las opciones 1 y 2 “percepción baja” (31%, n=1,153) y 4 y 5 “percepción alta” (21.2%, n=788).

Tabla 2
Resultados Descriptivos de la Escala de Clima Escolar para Adolescentes

Dimensiones de Clima Escolar	Media	Desviación estándar	Deciles 10 90		Asimetría	Curtosis
Relación entre Alumnos	3.22	0.71	2.25	4.25	-0.11	0.10
Relación con Profesores	3.57	0.84	2.50	4.75	-0.28	-0.45
Disciplina Escolar	4.13	0.85	3.00	5.00	-1.03	0.66
Condiciones físicas del plantel	3.44	0.85	2.25	4.50	-0.29	-0.36
Víctima de violencia en la escuela invertida	4.15	0.96	4.00	5.00	-1.24	1.01

Respecto a la Escala de Clima Escolar para Adolescentes, se observa que los estudiantes perciben un clima escolar favorable, con medias mayores a 3 en todas las dimensiones (véase tabla 2). Las desviaciones estándar para todas las dimensiones oscilan entre el 0.71 y 0.96. Al observar los cortes para la creación de deciles,

es destacable que las dimensiones de relación entre alumnos y condiciones físicas del plantel tienen las puntuaciones más bajas en el primer decil y son las más lejanas al puntaje máximo de 5 en el último decil, lo cual indica que estos aspectos del clima escolar son los que se perciben menos favorables. Según el Coeficiente de Asimetría de Pearson todas las dimensiones tienen asimetría izquierda, lo cual confirma la tendencia de percepciones de clima escolar favorable, siendo las dimensiones de disciplina escolar y Víctima de violencia en la escuela invertida las de asimetría más pronunciada. Las dimensiones de relación con profesores y condiciones físicas del plantel presentan campanas de Gauss más dispersas, en cambio, en la dimensión de Víctima de violencia en la escuela invertida es donde los datos se encuentran más concentrados según la curtosis. Estos dos últimos indicadores demuestran que la distribución de los datos es normal, por estar entre los límites de ± 2 .

Tabla 3
Resultados Descriptivos de la Escala de Convivencia Escolar para Adolescentes

	Media	Desviación estándar	Deciles		Asimetría	Curtosis
			10	90		
Inclusión	3.56	0.80	2.50	4.60	-0.26	-0.56
Democracia	3.56	0.83	2.44	4.67	-0.22	-0.53
Paz	3.71	0.84	2.57	4.71	-0.42	-0.43

En las dimensiones de la Escala de Convivencia escolar para adolescentes (Tabla 3), las tres obtuvieron medias mayores a 3.5, resultando la dimensión de Paz como la más alta con 3.71. Los valores de las desviaciones estándar y percentiles fueron muy similares entre las variables con valores entre .80 y .84. Los valores de asimetría y curtosis de las tres dimensiones están cercanos a cero, por lo que se puede decir que la distribución es normal. Los percentiles en todos los casos resultaron muy similares teniendo en el decil 10 el valor más alto de 2.57 para la dimensión de Paz, y 4.6 como más bajo en el decil 90 para la dimensión de Inclusión.

Tabla 4

Resultados de Correlaciones de Pearson para las Escalas de Alumnos

	Relación entre alumnos	Relación con Profesores	Disciplina Escolar	Condiciones físicas del plantel	Víctima de violencia en la escuela invertida	Inclusión	Democracia
Relación con Profesores	0.488**						
Disciplina Escolar	0.384**	0.486**					
Condiciones físicas del plantel	0.372**	0.463**	0.433**				
Víctima de violencia en la escuela invertida	0.249**	0.182**	0.239**	0.226**			
Inclusión	0.367**	0.531**	0.517**	0.497**	0.173**		
Democracia	0.390**	0.546**	0.507**	0.516**	0.193**	0.810**	
Paz	0.385**	0.517**	0.514**	0.486**	0.225**	0.748**	0.812**

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Para conocer la asociación entre las diferentes dimensiones de la escala de Clima Escolar para adolescentes y la escala de Convivencia Escolar, se llevaron a cabo los correspondientes análisis de correlaciones bivariadas de Pearson, cuyos resultados se detallan en la tabla 4. Los resultados muestran que todas las dimensiones correlacionan significativamente ($p < 0.01$) y de manera positiva, siendo la Víctima de violencia en la escuela invertida la que presenta los valores más bajos de asociación con todas las demás dimensiones. Las dimensiones de la escala de convivencia escolar presentan correlaciones internas muy altas, por lo que se decidió sumar las variables en una sola que se le nombro Convivencia Escolar a fin de que pudiera ser incluida en un modelo de regresión logística binaria.

Al comparar las medias del turno matutino y vespertino para cada variable se encontraron diferencias significativas en dos de ellas con tamaño del efecto (ES) bajo. En la Tabla 5 se observa que la relación entre alumnos se considera más positiva en el turno matutino. Caso contrario en las condiciones físicas del plantel que resulto con mejor media en el turno vespertino, destacando esta dimensión con la T de Student más elevada (4.56).

Tabla 5
Resultados Significativos de la Prueba T de Student para el Turno Según Alumnos

	Media	SD	T	p	ES d	β (beta)
Relación entre Alumnos						
Matutino	3.26	0.70	4.43	0.00	0.18	0.99
Vespertino	3.12	0.77				
Condiciones físicas del plantel						
Matutino	3.41	0.87	4.56	0.00	0.17	0.99
Vespertino	3.57	0.80				

Al momento de comparar los promedios de los 1820 hombres y 1873 mujeres, se obtuvo que las mujeres consiguieron medias más grandes en las cinco dimensiones que resultaron con diferencias significativas y resultados de ES bajos (Tabla 6). La T de Student

más alta fue de 10.30 y se obtuvo al momento de comparar la dimensión de víctima de violencia en la escuela invertida, al ser una variable invertida valores más altos significa menor violencia recibida, por lo tanto, se puede observar que las mujeres reportan estar recibiendo menos violencia dentro de las escuelas. La relación entre alumnos obtuvo la T de Student más pequeña con 2.11.

Tabla 6

Resultados Significativos de la Prueba T de Student para el Sexo Según Alumnos

	Media	SD	T	Sig.	ES d	β (beta)
Disciplina Escolar						
Hombre	4.05	0.91	6.31	.000	0.20	0.99
Mujer	4.23	0.79				
Víctima de violencia en la escuela invertida						
Hombre	4.02	0.99	10.30	.000	0.34	1.00
Mujer	4.33	0.84				
Inclusión						
Hombre	3.51	0.81	3.95	.000	0.13	0.97
Mujer	3.61	0.80				
Democracia						
Hombre	3.50	0.84	4.14	.000	0.13	0.98
Mujer	3.61	0.82				
Paz						
Hombre	3.62	0.86	6.78	.000	0.22	1.00
Mujer	3.80	0.81				

Cuando se comparó el género de los profesores con la información de las variables reportadas por los alumnos, se encontraron diferencias significativas en la relación entre alumnos y la disciplina escolar. Tanto la relación entre alumnos como la disciplina escolar se percibió como más positiva cuando el docente encargado de tutorías, que a su vez es el encargado principal de promover aspectos como la convivencia en el grupo era mujer, con T de Student de 2.64 y 2.87 respectivamente, pero un ES mucho mayor en la dimensión de relación entre alumnos (Tabla 7).

Tabla 7

Resultados Significativos de la Prueba T de Student para el Sexo del Docente Según Alumnos

	Media	SD	T	Sig.	ES <i>d</i>	β (beta)
Relación entre Alumnos						
Docente Hombre	3.19	0.71	2.64	.008	0.88	0.75
Docente Mujer	3.25	0.72				
Disciplina Escolar						
Docente Hombre	4.09	0.88	2.87	.004	0.09	0.81
Docente Mujer	4.17	0.84				

También se comparó a los estudiantes con una percepción baja de violencia entre estudiantes con los que percibieron alta violencia entre estudiantes, esto con los grupos contruïdos de los extremos, expuesto previamente. Este factor fue el único que resultó con diferencias significativas en todas las dimensiones y los alumnos que tuvieron una percepción baja de violencia en la escuela tuvieron mejores medias en todas las dimensiones como se observa en la Tabla 8. La relación entre alumnos tuvo la T de Student más grande (18.16), seguida de la violencia recibida dentro de la escuela (13.75), la relación con los profesores (11.69), la Democracia (11.53) y las condiciones físicas del plantel (10.89). Esta comparación obtuvo los resultados más altos de ES en los factores dicotómicos.

Tabla 8

Resultados Significativos de la Prueba T de Student para el Nivel de Violencia Según Alumnos

	Media	SD	T	Sig.	ES d	β (beta)
Relación entre Alumnos						
Baja	3.51	0.71	18.62	0.00	0.86	1.00
Alta	2.89	0.71				
Relación con Profesores						
Baja	3.80	0.82	11.69	0.00	0.53	1.00
Alta	3.36	0.84				
Disciplina Escolar						
Baja	4.28	0.81	8.29	0.00	0.39	1.00
Alta	3.94	0.92				
Condiciones físicas del plantel						
Baja	3.65	0.85	10.90	0.00	0.50	1.00
Alta	3.22	0.86				
Víctima de violencia en la escuela invertida						
Baja	4.40	0.84	13.75	0.00	0.65	1.00
Alta	3.79	1.03				
Inclusión						
Baja	3.71	0.82	8.60	0.00	0.39	1.00
Alta	3.39	0.80				
Democracia						
Baja	3.77	0.83	11.54	0.00	0.53	1.00
Alta	3.32	0.84				
Paz						
Baja	3.89	0.83	10.53	0.00	0.48	1.00
Alta	3.48	0.86				

En la comparación de grados, se encontró que conforme avanza el grado escolar las medidas muestran más bajos resultados para todas las dimensiones que resultaron significativas que se presentan en la Tabla 9. Las diferencias se muestran casi siempre entre todos los grados, excepto en la dimensión de Víctima de violencia en la escuela invertida, que es también la dimensión que tuvo la F más pequeña ($F=6.19$).

Tabla 9

Resultados Significativos de la Prueba ANOVA para el Grado en Alumnos

	Media	SD	F/p	ES f	β (beta)
Relación con Profesores					
1°	3.80	0.81		0.15	1.00
2°	3.53	0.84	72.77/0.000		
3°	3.40	0.82			
Disciplina Escolar					
1°	4.25	0.82		0.13	1.00
2°	4.11	0.86	16.19/0.000		
3°	4.06	0.87			
Condiciones físicas del plantel					
1°	3.68	0.81		0.11	0.99
2°	3.39	0.87	80.75/0.000		
3°	3.26	0.85			
Víctima de violencia en la escuela invertida					
1°	4.24	0.96		0.08	0.98
2°	4.12	0.94	6.19/0.002		
3°	4.16	0.89			
Inclusión					
1°	3.77	0.77		0.07	0.98
2°	3.52	0.78	76.38/0.000		
3°	3.38	0.81			
Democracia					
1°	3.77	0.83		0.09	0.99
2°	3.52	0.80	71.89/0.000		
3°	3.37	0.83			
Paz					
1°	3.90	0.81		0.09	0.99
2°	3.68	0.83	56.88/0.000		
3°	3.55	0.84			

La comparación de las calificaciones obtenidas en el bimestre anterior fue también significativa, la gran mayoría de los alumnos tenían calificaciones arriba de 8 (5 a 6 $n=117$, 6 a 7 $n=300$, 7 a 8 $n=801$, 8 a 9 $n=1144$, 9 a 10 $n=1355$), y las medias generalmente fueron en ascenso conforme aumentaba el promedio. Las diferencias en post-hoc se muestran principalmente con el promedio de 9 a 10, y la F más baja la arrojó la dimensión de democracia ($F=4.02$), que también es la que tiene menos resultados en post-hoc (Tabla 10).

Tabla 10

*Resultados Significativos de la Prueba ANOVA para el Promedio
Obtenido en el Grado Anterior en Alumnos*

	Media	SD	F/p	ES <i>f</i>	β (beta)
Disciplina Escolar					
5 a 6	3.65	1.09	29.88/0.000	0.15	1.00
6 a 7	3.91	0.98			
7 a 8	4.03	0.89			
8 a 9	4.12	0.83			
9 a 10	4.29	0.74			
Víctima de violencia en la escuela invertida					
5 a 6	4.01	0.92	17.53/0.000	0.13	0.99
6 a 7	3.87	1.07			
7 a 8	4.07	0.95			
8 a 9	4.18	0.93			
9 a 10	4.29	0.84			
Relación entre Alumnos					
5 a 6	3.13	0.79	8.43/0.000	0.11	0.99
6 a 7	3.09	0.71			
7 a 8	3.17	0.74			
8 a 9	3.20	0.70			
9 a 10	3.30	0.70			
Inclusión					
5 a 6	3.32	0.90	6.53/0.000	0.08	0.98
6 a 7	3.48	0.77			
7 a 8	3.50	0.80			
8 a 9	3.57	0.80			
9 a 10	3.62	0.78			
Democracia					
5 a 6	3.39	0.89	4.02/0.003	0.07	0.98
6 a 7	3.43	0.79			
7 a 8	3.53	0.83			
8 a 9	3.55	0.84			
9 a 10	3.60	0.82			
Paz					
5 a 6	3.48	0.95	8.76/0.000	0.09	0.99
6 a 7	3.60	0.85			
7 a 8	3.64	0.83			
8 a 9	3.70	0.83			
9 a 10	3.80	0.82			

Para la realización de la esta prueba, se le asigno el valor de 0 a la percepción alta de violencia entre estudiantes y 1 a la percepción baja, de este modo, el modelo tratará de predecir por medio de las variables explicativas la probabilidad de que el alumno perciba baja violencia entre estudiantes. Para la evaluación general del modelo predictivo arrojado por la regresión logística binaria, primeramente, se realizó la evaluación general. Se obtuvo un nivel de significancia chi cuadrada reportada por la prueba de ómnibus de 0.045 para el paso 4, que es el modelo que analizaremos, y 0.000 de significancia para el bloque y el modelo, lo cual indica que al menos una de las variables propuestas está asociada a la estimación de la probabilidad percepción baja. La proporción explicada de la varianza según la R^2 de Cox y Snell y la R^2 de Nagelkerke esa entre 20.2% y 27.3%, respectivamente, lo cual indica que no es un ajuste aceptable según los estándares propuestos. Por último, las variables predictoras que conforman el modelo conceden clasificar de manera global al 70.2% de los estudiantes que perciben alto y bajo nivel de violencia entre estudiantes, destacando que los alumnos que perciben baja violencia tuvieron un porcentaje mayor con 81.8% al lado de los que percibieron alta violencia con 53.2% (Tabla 11). El porcentaje global es bajo según la hipótesis planteada en este estudio, por ser menor al 75%.

Dos de las tres pruebas anteriores señalan que el modelo propuesto no permite explicar la probabilidad de que el alumno perciba baja violencia entre estudiantes. Sin embargo, los resultados de chi cuadrada señalan que las variables propuestas si aportan a esta explicación por lo que se presenta a continuación los análisis de las variables independientes (Tabla 12).

Tabla 11
Porcentaje de Clasificación de Percepción de Violencia entre Estudiantes Reportada por Alumnos

Observado	Frecuencia total	Grupos pronosticados			
		Percepción Alta		Percepción Baja	
		N	%	N	%
Percepción Alta	788	419	53.2	369	46.8
Percepción Baja	1,153	210	18.2	943	81.8

Porcentaje global 70.2%

Al poner a prueba los coeficientes β para saber si explican significativamente un cambio en la percepción del alumno por medio del estadístico de Wald con un nivel de significancia de 0.05, la escala de convivencia escolar y la dimensión de Disciplina Escolar de clima escolar no resultaron significativas, lo que indica que estas variables no tienen asociación con la estimación de probabilidad de que los alumnos perciban baja violencia entre estudiantes. Según los exponenciales de coeficiente β , la relación entre alumnos es la que tiene mayor potencia de explicación de una percepción baja de violencia entre estudiantes para los alumnos, siendo que cuando se percibe una relación entre alumnos positiva aumenta en 159% la probabilidad de tener percepción baja de violencia. La variable que explica en menor medida la baja percepción de violencia es la relación con los profesores aumentando la probabilidad en un 15%.

Tabla 12

Resultados de la Prueba de Regresión Logística para la Percepción de Violencia entre Estudiantes Reportada por los Alumnos

Variable independiente	B	Error estándar	Exp(B)	95% C.I. para EXP(B)		Wald	Sig.
				Inferior	Superior		
Relación entre Alumnos	0.952	0.085	2.590	2.194	3.057	126.620	0.000
Relación con Profesores	0.145	0.073	1.156	1.003	1.333	3.992	0.046
Condiciones físicas del Plantel	0.168	0.067	1.183	1.037	1.350	6.225	0.013
Víctima de violencia en la escuela invertida	0.531	0.057	1.701	1.522	1.900	88.213	0.000
Constante	-5.958	0.366	.003			264.967	0.000

Discusión

Los resultados obtenidos del indicador de violencia entre estudiantes señalan que al menos el 20% de la población, sean estudiantes o docentes, perciben violencia en los centros escolares del estado. Estos resultados son algunos puntos porcentuales mayores a los encontrados por Aguilera, Muñoz y Orozco (2007), cuyo estudio, realizado 10 años atrás, señala un resultado igual al encontrado en esta investigación, de una percepción de violencia entre estudiantes mayor por parte de los docentes que de los propios estudiantes. Según Domínguez y Castro (2015), la normalización de la violencia se produce cuando el acto está justificado y autorizado por la sociedad, habiendo detrás un contexto histórico y cultural. Esto podría explicar los valores percibidos por los alumnos, donde en su contexto existe cierto consentimiento de que estas conductas están permitidas (Arnett, 1995).

Sin embargo, al analizar los resultados descriptivos de las dimensiones de clima social escolar y eficacia colectiva para el manejo de agresión entre pares, se observa que las medias reportadas por los docentes son altas en las dimensiones donde ellos tienen influencia directa, e incluso se pierde la normalidad de estas dimensiones por la tendencia tan positiva reportada, y el puntaje baja cuando la dimensión califica el compromiso del estudiante, aunque no en gran medida, pero si lo suficiente para ser analizado. Esto puede ser explicado por la deseabilidad social que hace que los sujetos respondan indicando comportamientos aceptables culturalmente, que aun cuando estos sean poco probables que ocurran, responden a una necesidad de que sus conductas sean valoradas positivamente (Crowne & Marlowe, 1960). Este fenómeno se asocia a cualidades positivas, como conductas y actitudes prosociales, y negativas, como inmadurez y falta de habilidades para juzgar la propia conducta y la de los otros (Mabe & Treiber, 1989).

El modelo de predicción propuesto para las percepciones de violencia entre estudiantes reportada por los alumnos arrojó que las variables que mitigan estas percepciones son 3 de las 5

dimensiones que competen al clima escolar, quedando de fuera la convivencia escolar. La dimensión que tiene mayor peso en el modelo es las relaciones entre alumnos. La relevancia de este resultado es respaldada por el modelo integrador de Postigo, González, Montoya, y Ordoñez (2013) y la teoría de Verlinde, Hersen, y Thomas (2000), al ser una de las variables que afectan en el fenómeno de acoso. Es en la adolescencia y principalmente en el grupo de pares donde se aprenden los primeros comportamientos de rebeldía y desafío a la autoridad (Arnett, 1995), por esto, es necesario poner principal atención en incrementar las relaciones positivas entre los alumnos (Díaz-Aguado, 2006), a fin de revertir la evidencia que indica que la violencia es aceptada por los pares en ciertas condiciones (Dijkstra, Lindenberg, & Veenstra, 2008), e incluso da al agresor reconocimiento social (Postigo et. al., 2013).

Respecto al porcentaje de clasificación, se destacan las diferencias al clasificar a los sujetos de baja percepción de violencia entre estudiantes con los sujetos que perciben alta, pues es mayor la clasificación del primer grupo. Esto podría señalar que las variables de clima escolar analizadas pueden tener un mayor efecto como variables de protección para prevenir la violencia entre estudiantes que para su resolución.

Conclusiones

Queda claro que aun cuando el objetivo principal de este estudio es analizar la influencia de las variables de clima y convivencia escolar hacia la percepción de violencia, es importante resaltar los resultados tangenciales, pues son de especial interés para las escuelas. Uno de ellos es la variedad de resultados significativos que obtuvo el factor de calificación, donde se comprueba que existe una relación con las percepciones de clima y convivencia positivas y mejor logro académico. Esto coincide con la revisión de diversos artículos realizada por Johnson (2009), quien también confirma que el un clima en las escuelas positivo se vincula con mejores resultados educativos. Así se resalta que, el prestar atención a estas variables puede traer consigo este y otros beneficios adicionales.

Respecto a las diferencias encontradas sobre el sexo de los maestros reportado por los alumnos, es importante resaltar que los alumnos muestran resultados más favorecedores de relación entre alumnos y de disciplina escolar cuando tienen una maestra encargada de sus tutorías. En nuestro país el docente tutor es el encargado de al menos un grupo de alumnos del centro escolar, y según la Secretaría de Educación Pública, debe promover en este grupo, entre otras cosas, el dialogo, soluciones positivas a los conflictos en el centro escolar, y, específicamente, se le pide como requerimiento al puesto que intervenga en la convivencia del aula y la escuela (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2006). Este tipo de espacios de tutoría colectiva promueven canales de comunicación entre la comunidad escolar (Rodríguez, 2008). Sin embargo, la discrepancia científica respecto al factor de sexo de los maestros, aun cuando por lo general parece favorecer a las maestras, no permite concluir concretamente sobre esta temática, más bien mencionar que es necesario aclarar la ambigüedad expuesta pues al parecer es un factor que si influye de diversas maneras (Craig, Henderson, & Murphy, 2000).

De lo presentado, se observa que las dimensiones de Clima escolar y Convivencia escolar obtuvieron resultados significativos en las comparaciones de hipótesis, indicando que estas variables si guardan una asociación significativa con diversos factores escolares y personales de los alumnos.

El nivel de percepción de violencia fue el único factor que arrojó resultados significativos ante todas las dimensiones puestas a prueba. Esta relación es negativa en todos los casos, implicando que la convivencia y el clima escolar positivos percibidos por los alumnos, se relacionan con una percepción baja de violencia entre estudiantes. Así este estudio se convierte en otra prueba de que, a pesar de que los individuos sean los que realizan el acto violento, este lo realizan en un contexto específico, y la manipulación positiva de este ambiente puede ocasionar la disminución de las conductas negativas (Johnson, 2009).

Los resultados de los modelos predictores de variables de protección permiten concluir lo expuesto a continuación. La R^2 de

Nagelkerke indica que se está explicando el 27.3%, este valor es suficiente para considerar que las variables explican una proporción importante de la percepción de violencia entre estudiantes y que, el realizar esfuerzos para mejorar el modelo incluyendo las variables que resultaron significativas, merece el esfuerzo. Además, el porcentaje de clasificación global, es un porcentaje alto y el hecho de que explique al 81.8% de los alumnos que están percibiendo baja violencia, implica que estas variables funcionan como factores explicativos para este grupo de individuos. Aunque parece obvio que el no haber sido víctima de violencia en la escuela se relacione con baja percepción de violencia, es destacable que, aun cuando si tiene un alto porcentaje explicativo (70.1%) esta no es la variable con mayor potencia.

A pesar de que el modelo rechazó la variable de convivencia escolar, el resultado del exponencial β para la variable de relación entre alumnos (159%), que es la que más explica, sugiere que la convivencia es una variable importante y, considerando los resultados de las correlaciones bivariadas de Spearman, se abre la posibilidad a realizar ajustes a la escala de convivencia escolar.

Se concluye que es necesario continuar investigando variables como las abordadas en esta investigación, puesto que muchos de los resultados aquí presentados sugieren que, efectivamente, estas variables están asociadas con la socialización de los estudiantes sea positiva o negativa, y, como se mencionó anteriormente, las escuelas son lugares donde se busca la formación de ciudadanos en una cultura democrática, inclusiva y pacífica y para lograr esto es necesario prestar atención a estas variables para poder lograr un ambiente de sana socialización para los adolescentes.

Referencias

Aguilera, A., Muñoz, G., & Orozco A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en primarias y secundarias*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

- Arnett, J. (1995). Broad and narrow socialization: The family in the context of a cultural theory. *Journal of Marriage and the Family*, 57(3), 617-628.
- Arón, A., & Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago, Chile: Editorial Andrés Bello.
- Aron, A., Milicic, N., & Armijo, I. (2012). Clima Social Escolar: Una escala de evaluación -Escala de Clima Social Escolar, ECLIS-. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813.
- Ascorra, P., Arias, H., & Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 117-135.
- Ayala-Carrillo, M. (2015). Violencia escolar: Un problema complejo. *Ra Ximhai*, 11(4), 493-509.
- Becerra, S. (2007). Clima educativo: Instrumento. (Proyecto DGIUCT N° 23005-5-02). Temuco: Dirección General de Investigación de la Universidad Católica de Temuco.
- Caballero, M. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de Paz y Conflictos*, 3(1), 154-169.
- Casassus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina: La tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. *Em Aberto*, 19(75), 49-69.
- Caso, J., Díaz, C., & Chaparro, A. (2013). Aplicación de un procedimiento para la optimización de la medida de la convivencia escolar. *RIEE - Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 137-134.
- Caso, J., Salgado, B., Rodríguez, J., Contreras, L., & Urías, E. (2010). *Propiedades psicométricas de la Escala de Clima Escolar para adolescentes*. UEE Reporte Técnico 10 – 002. Disponible en <http://uee.uabc.mx/docs/reportesTecnicos/2010/UEERT10-002.pdf>.
- Cere, M. (1993). *“Evaluar el contexto educativo”, Documento de estudio*. Vitoria, España: Ministerio de Educación y Cultura, Gobierno Vasco.
- Craig, W., Henderson, K., & Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21(1), 5-21.

- Crowne, D., & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24(4), 349-354.
- Díaz-Aguado, M. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson Educación.
- Dijkstra, J., Lindenberg, S., & Veenstra, R. (2008). Beyond the class norm: Bullying behavior of popular adolescents and its relation to peer acceptance and rejection. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(8), 1289-1299.
- Domínguez, E., & Castro, S. (Eds.). (2015). *Memorias y movilizaciones de género en América Latina*. Göteborg, Suecia: Universidad de Gotemburgo, School of Global Studies.
- Erzo, O. A. (2010). Reflexiones sobre la violencia escolar. *Revista de Psicología GEPU*, 1(3), 74-86.
- Fierro, M., Lizardi, A., Tapia, G., & Juárez, M. (2013). Convivencia escolar: Un tema emergente de investigación educativa en México. En A. Furlán, & T. Spitzer (Coords.), *Violencia en las escuelas. Problemas de convivencia y disciplina* (pp. 73-131). México, D.F.: Comie/Anuies.
- Gómez, A., & Zurita, U. (2013). El estudio de la violencia escolar, orígenes y tendencias. En A. Furlán, & T. Spitzer (Coords.), *Violencia en las escuelas. Problemas de convivencia y disciplina* (pp. 183-222). México: Comie/Anuies.
- Ianni, N. (2003). La convivencia escolar: Una tarea necesaria, posible y compleja. *Monografías virtuales Ciudadanía, Democracia y Valores en Sociedades Plurales*, 22. Disponible en <https://www.oei.es/historico/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm>.
- Jackson, P. (2001). *La vida en las aulas*. Madrid: Editorial Morata.
- Johnson, B., Stevens, J., & Zvoch, K. (2007). Teachers' perceptions of school climate: A validity study of scores from the Revised School Level Environment Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 67(5), 833-844.
- Johnson, S. (2009). Improving the school environment to reduce school violence: A review of the literature. *Journal of School Health*, 79(10), 451-465.

- Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos: Educar para la paz* (Vol. 104). Madrid: Los Libros de La Catarata.
- Mabe, P., & Treiber, F. (1989). Social desirability response tendencies in psychiatric inpatient children. *Journal of Clinical Psychology*, 45(2), 194-201.
- McGranahan, G., Jacobi, P., Songsor, J., Surjadi, C. y Kjellen, M. (2001). *The citizens at risk: From urban sanitation to sustainable cities*. Londres: Earthscan.
- Mena, I., & Valdés, A. (2008). *Clima Social Escolar, Documento Valores UC*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Observatorio Ciudadano de Convivencia y Seguridad del Estado de Sonora. (2016). *Análisis regional*. Disponible en <http://www.observatoriodesonora.org/que.html>.
- Olivia, E., Montes, S., & Torrellas, L. (2009). Educación en valores para el fortalecimiento de la convivencia escolar en el contexto educativo. *Revista Educare*, 15(2), 151-167.
- Postigo, S., González, R., Montoya, I., & Ordoñez, A. (2013). Theoretical proposals in bullying research: A review. *Annals of Psychology*, 29(2), 413-425.
- Quiroz, J. (2012). Violencia y conflictos escolares: Definiciones conceptuales para la construcción de una nueva cultura de la legalidad. *Rayuela, Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos*, 5, 175-185.
- Rodríguez, J. (2008). Los docentes ante las situaciones de violencia escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(11-3), 37-42.
- Sánchez, D., 7 Egea, C. (2011). Enfoque de vulnerabilidad social para investigar las desventajas socioambientales. Su aplicación en el estudio de los adultos mayores. *Papeles de Población*, 17(69), 151-185.
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: Claves de la gestión del conocimiento. *Última Década*, 22(41), 153-178. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007>.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *La orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes*. México: SEP.

- Tenti, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Vera, J., Calderón, N., & León, L. (2019). Fortalezas y debilidades comunitarias para el desarrollo psicosocial de estudiantes de secundaria. *Memoria en extenso del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa*. 18-22 Noviembre, Acapulco Guerrero.
- Vera, J., Lagarda, A., Navarro, C., & Calderón, N. (2016a). Validación de una escala para evaluar enfrentamiento ante la violencia escolar de docentes en el estado de Sonora. *REVALUE*, 4(2).
- Vera, J., Lagarda, A., Navarro, C., & Calderón, N. (2016b). Percepción del docente sobre manejo de la violencia y su relación con factores de atributo y de gestión en la escuela. En J.Vera, & A. Valdés (Coords.), *La violencia escolar en México: Temas y perspectivas de abordaje* (pp. 195-211). México: Clave Editorial.
- Verlinde, S., Hersen, M., & Thomas, J. (2000). Risk factors in school shootings. *Clinical Psychology Review*, 20(1), 3-56.
- Vinyamata, E. (2005). *Conflictología: Curso de resolución de conflictos*. Barcelona: Ariel.

Significado del Voluntariado en adultos Mayores Jubilados: Una Comparación entre Religioso y Social

Kitzia Yanira Gutiérrez Flores
Christian Oswaldo Acosta Quiroz
José Ángel Vera Noriega

Introducción

El envejecimiento como fenómeno global afecta a toda sociedad que habita en el planeta, por lo que la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2015) señala que el aspirar a vivir años de vida adicionales genera un cambio en la demografía y conlleva a profundas repercusiones para cada uno de los individuos y para la sociedad en la que habitan, pronosticando cambios en las sociedades en los próximos 50 años, entre ellos la transición demográfica hacia poblaciones mayores de 60 años. Por tal motivo, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2017) indica que en México, la disminución de los grupos más jóvenes y el aumento de la población en edades laborales y de los adultos mayores será tendencia en las próximas décadas.

La jubilación es definida como el cese o retiro de la actividad laboral, como una separación de la vida profesional, es un evento transicional caracterizado por un proceso continuo de adaptación al cambio que puede exponer a las personas a diferentes niveles de vulnerabilidad biofísica, psicológica y socioeconómica (Árraga, Sánchez, & Pirela, 2014; Potocnik, Tordera, & Peiro, 2008). La jubilación caracteriza el comienzo de una nueva etapa de vida, que requiere la re-estructuración de las rutinas diarias de las familias y contactos sociales (Almeida, Angelo, Moreira, & Martins, 2015).

En México, a través de la Encuesta Nacional de Empleo y Seguridad Social (INEGI, 2013) se contabilizaron 2.5 millones de

personas pensionadas de 65 y más años de edad, de las cuales 61.5% son hombres y 38.5% son mujeres. Según datos del INEGI (2015), por cada 100 personas pensionadas, 58 son hombres y 42 mujeres. Siendo 57 años la mayor edad de pensiones en los hombres, mientras que 50 años para las mujeres. La distribución de la población por sexo en cada grupo de edad, muestra condiciones de pensiones más desfavorables para las mujeres, sobre todo en el estado de Sonora, resultando como uno de los tres estados con menores porcentajes de pensiones en mujeres acompañado de Michoacán y Tlaxcala.

Algunas observaciones hacen referencia a que la cohorte del *baby boom* desea permanecer productivamente comprometida en la vejez (Heaven et al., 2013), es así, como en una sociedad marcada por los grandes retos sociales, el voluntariado surge como una respuesta ciudadana en búsqueda de la transformación social y el bienestar global (Pérez, 2015).

La definición de voluntariado de la Asamblea General de las Naciones Unidas identifica tres características: el voluntariado consta de actividades que son realizadas por voluntad propia, se realiza para el beneficio de la sociedad y sin que el principal factor de motivación radique en una retribución económica (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2011).

Para la ONU (2015) el voluntariado funge como una herramienta clave en promover la participación en los contextos a nivel local, nacional y mundial, engloba una enorme variedad de actividades individuales, comunitarias, nacionales y mundiales. Entre éstas actividades se encuentran la asistencia mutua y autoayuda, así como la prestación de servicios oficiales. Además, integra actividades que facilitan y promueven la participación y el compromiso a través de la sensibilización, las campañas y el activismo.

Por su parte, Cornachione (2008), afirma que la jubilación segrega a las personas de la posibilidad de seguir realizándose en el área laboral, indicando que quienes se jubilan, ingresan a un grupo desvalorizado por la sociedad, al pasar de un estado productivo a otro de ocio improductivo, concibiendo a la jubilación acompañada de prejuicios que hacen que, en vez de convertirse en un premio al

trabajo realizado durante toda una vida, se convierta en un evento que reconoce a alguien de quien ya no se espera nada. Por lo que el culminar la etapa laboral, para una persona que creció pensando que se vive para ello, significa perder el sentido de vivir. Mientras que, para el trabajador activo con poco tiempo libre, el llegar a la jubilación y tener demasiado tiempo libre puede convertirse en un peso (Pando, Aranda, & Amezcua 2004).

En otras posturas científicas, el voluntariado es considerado por los jubilados como una buena solución al cambio que supone dejar la actividad laboral (Yatahy, 2017). En los efectos positivos del voluntariado en personas mayores, se demuestra que el encontrarse funcionando con un rol u ocupación, hace que las personas mayores se perciban más activas y se sientan más útiles (Brown et al., 2011; Proteau & Wolff, 2008; Warburton, 2006).

Villar y Serrat (2014) indican que el voluntariado es una ruta que dirigen al envejecimiento activo y a la participación cívica en la vejez, debido a que puede generar impactos psicológicos y sociales, contribuye a eliminar el aislamiento, fortalecer la participación comunitaria, mejorar la autoestima de los voluntarios, cambiar los estereotipos negativos y promover la conciencia social y política. Además, el voluntariado puede ayudar a reducir los costos sociales de la jubilación, ya que permite a las personas involucrarse mayormente en la producción del mercado y capital social (Rebok et al., 2004; Erlinghagen & Hank 2006; Haski-Leventhal, 2009).

La evidencia empírica del modelo de voluntariado para adultos mayores *Experience Corps* llevado a cabo en diferentes momentos, ha encontrado aumentos y mejoras en la promoción de la salud (Fried, Carlson, & Freedman, 2004), aumento de actividades físicas e (Tan, Xue, Li, Carlson, & Fried, 2006; Tan et al., 2009; Varma et al., 2016), aumento y mejora de las actividades cognitivas (Carlson et al., 2008, 2009, 2015), aumento del compromiso cívico (Rebok et al., 2004; Varma et al., 2015), aumento del capital social (Frick et al., 2004; Tan et al., 2010, 2013), incremento de actividades de la vida diaria (Parisi et al., 2012, 2014) y disminución de la depresión (Hong & Morrow-Howell, 2010).

Entre los estudios de corte cualitativo que hacen referencia al voluntariado en personas mayores se encuentra el de Pérez (2015), que estudió las percepciones de bienestar subjetivo y psicológico de voluntarios españoles, a través de entrevistas a profundidad, encontró que con el voluntariado los mayores percibían mayores niveles de bienestar subjetivo, mayor participación social, relaciones sociales e interpersonales.

En su estudio, Valencia y Velendia (2013) buscaron identificar las necesidades de logro, poder y afiliación para la motivación hacia el voluntariado de 21 voluntarios y 20 no voluntarios encontraron que, la necesidad de afiliación determina la motivación hacia el consumo del voluntariado.

Mientras que Kleiber y Nimrod (2008), describieron la expresión de la generatividad en un grupo de 20 miembros de la comunidad aprendizaje en la jubilación, indicando que la influencia de la generatividad a través del voluntariado infiere que las actividades de vida que son consideradas valiosas son aquellas que producen algún beneficio, tanto como para generaciones futuras como para sí mismo.

En general, existen teorías que están relacionadas al concepto de voluntariado, la teoría de la actividad (Lemon, Bengston, & Peterson, 1972), la teoría de la desvinculación o retirada (Cumming & Henry, 1961), la teoría psicosocial (Erikson, 1968) y la teoría de los roles (Merton, 1995).

Lemon, Bengston y Peterson (1972) en su teoría de la actividad clasifican las actividades que realizan los adultos mayores mediante tres grupos: 1) Actividades sociales informales: se refiere a mantener contacto con niños (frecuentemente nietos) familiares, vecinos o bien emprender algún viaje. 2) Actividades sociales formales: hace referencia a la participación activa en grupos de adultos mayores, el cuidado de otros (enfermos), aprender nuevas habilidades y/o asistir a actividades de la iglesia. Y 3) Actividades recreativas solitarias: se refiere a actividades realizadas individualmente como leer libros, noticias en el periódico, escuchar la radio, ver televisión o regar las plantas. Esta teoría plantea que en la jubilación, envejecen mejor quienes mantienen los mayores niveles de participación social, emocional y física.

En la teoría psicosocial de Erikson (1963) en el estadio identidad vs estancamiento identifica el proceso de la jubilación asociado a la generatividad se manifiesta mediante el cuidado y la inversión en la formación y la educación de las nuevas generaciones, de los propios hijos, los hijos de los otros y de la sociedad.

Ante esto, Fujiwara et al. (2009) establecen que el voluntariado en la jubilación se basa en tres pilares conceptuales: 1) compartir conocimiento cultural acumulado, 2) crear nuevas redes sociales al trabajar cercanamente con otros voluntarios y 3) las actividades de voluntariado con oportunidades de aprendizaje y entrenamiento intensivo mejoran las capacidades cognitivas.

Con la finalidad de contribuir al estado del arte en el tema de generatividad, a partir de este estudio se busca comparar el voluntariado desde dos tipos de vivencias, que permite identificar significados con semejanzas y diferencias. Esto genera una contribución al estudio de la generatividad, bajo una población de jubilados, comparando dos ejes religioso y social que aportarán nueva teoría bajo el enfoque cualitativo, considerando la información de los informantes más enriquecedora y detallada sobre sus experiencias subjetivas, sumado a un análisis fortalecido metodológicamente por técnicas de validez y confiabilidad.

Por ello, el objetivo de este estudio consiste en analizar el significado y la construcción del voluntariado religioso y social en adultos mayores jubilados del sur de Cajeme. A través de las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo construyen el concepto de voluntariado los adultos mayores jubilados? ¿Existen diferencias entre realizar voluntariado religioso y voluntariado social en la jubilación?

Método

El método abordado en este estudio se caracteriza bajo los supuestos de la teoría fundamentada que tiene sus bases en el interaccionismo simbólico con un enfoque en la interacción, la acción y los procesos (Corbin & Strauss, 1990).

Participantes

Para la selección de los participantes se utilizó un muestreo propositivo, el cual está asociado conforme a los propósitos del investigador y del estudio (Ávila-Baray, 2006) y con los siguientes criterios de inclusión: estar jubilado, tener más de 60 años, ser voluntario activo religioso o de voluntariado con fines sociales, no contar con alguna discapacidad física, visual, auditiva y/o cognitiva.

Participaron 20 adultos mayores jubilados 5 (mujeres) que realizaban voluntariado religioso y 15 (5 hombres y 10 mujeres) que realizaban voluntariado formal, sus edades oscilaban entre 62 y 86 años en general.

Las participantes del voluntariado religioso contaban con una edad en un rango de 62 y 73 años, fueron captadas como voluntarias en los servicios de catequesis, lectorado y ministros de la eucaristía,, en la iglesia católica San Pablo ubicada en la colonia Maximiliano R. López, al sur del municipio de Cajeme.

Los participantes del voluntariado social con edades entre 63 y 86 años, pertenecían a una estancia de día del Instituto Nacional para las Personas Adultas Mayores (INAPAM) ubicada en la colonia Maximiliano R. López al sur de Cajeme. Y formaban parte del programa de voluntariado de paz “Los abuelos vuelven a la secundaria” asistían una vez por semana a una secundaria a enseñar sobre cultura de paz y no violencia, además de realizar actividades en conjunto con los adolescentes.

Técnicas de Recolección de Datos

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron dos:

- 1) Una entrevista semiestructurada con final abierto, para Morga (2012), tiene como objetivo recabar datos más precisos que den claridad a la información ya obtenida, el entrevistador lleva un guion de preguntas básicas, tiene la libertad de cuestionar al entrevistado sobre aquellos temas que le interesen, o bien omitir algunos temas de acuerdo a su criterio.

2) Grupo focal: La técnica de grupos focales es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes (Hamui-Sutton & Varela-Ruiz, 2013).

Procedimiento

De inicio se solicitó el permiso con los respectivos encargados para poder tener acceso a los participantes, tanto en la parroquia católica como en la estancia de día INAPAM. Posteriormente, se les presentó el consentimiento informado a cada uno de los participantes, para asegurar su interés y su participación de manera voluntaria en el estudio, entendiendo los objetivos de éste. Por siguiente, se aplicaron las entrevistas semiestructuradas con final abierto a los voluntarios religiosos, sus respuestas fueron grabadas por audio y al finalizar se les agradeció su participación. Para corroborar la información se realizó una observación de campo un día que ellos llevaban a cabo su voluntariado. Se transcribieron las entrevistas para su respectivo análisis y codificación.

En los voluntarios del voluntariado social “Los abuelos vuelven a la secundaria” de INAPAM, se firmó una carta de consentimiento informado y se aplicó la técnica de un grupo focal, a manera de un desayuno, donde participaron los 15 voluntarios, éste fue grabado con una videocámara y contó con una duración de 1 hora y 53 minutos. Se contó con apoyo de un relator, quien corroboró información importante ocurrida en el momento. También se contó con un diario de campo de las observaciones de cada sesión del voluntariado.

Técnicas de Validez y Confiabilidad

Para corroborar la validez y confiabilidad de este estudio se utilizaron algunas técnicas:

1) Técnica Peer debriefing: Permite que un par revise y evalúe las transcripciones, las categorías emergentes de esas transcripciones y el informe final, disminuyendo el sesgo y proporcionando mayor

credibilidad y fiabilidad al estudio (Lincon & Guba, 1985). En este caso un experto en el tema revisó y analizó la información y las notas de campo.

2) La triangulación se puede definir como la combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno (Pérez, 2000). Se triangularon los datos (voluntarios religiosos y de voluntariado social), de investigadores (diario de campo de investigadores de las sesiones de voluntariado).

3) Diario de campo: instrumento de formación, que facilita la implicación y desarrolla la introspección, y de investigación, que desarrolla la observación y la auto observación recogiendo observaciones de diferente índole, ejercita tres procesos formativos: la apropiación del conocimiento, la metacognición, la competencia escritural y el sentido crítico (Azalte, Puerta, & Morales, 2008). Se asistió a las 12 sesiones del voluntariado social para obtener esta información.

Resultados

Voluntariado Religioso

Se llevaron a cabo cinco entrevistas a adultos mayores jubilados que se encontraban realizando activamente un servicio de voluntariado religioso en una parroquia localizada al sur del municipio de Cajeme. En la tabla 1 se pueden apreciar las primeras categorías que emergieron de este estudio.

Tabla 1
Primeras categorías emergentes del estudio

Primeras categorías obtenidas	
1	Significado del voluntariado
2	Aporte social por medio del voluntariado
3	Beneficios del voluntariado
4	Motivos para realizar el voluntariado
5	Limitaciones del voluntariado

A continuación se presentan algunos de los hallazgos encontrados mediante una entrevista semiestructurada con final abierto como técnica de recolección de datos.

Categoría 1. Aportaciones: los participantes consideran que realizan aportaciones a través de su voluntariado los cuales suelen ser de tipo religiosas al compartir amor hacia los demás, consideran que el tiempo es un factor importante que ellos dedican a su voluntariado, indicando que tal vez les inquiete el contribuir ante ciertas necesidades sociales:

Siento que ayudo en encaminar a una juventud por el buen camino, con modales, valores, respeto, ayudo a la sociedad porque muchas veces se nos acercan muchas personas a pedir una ayuda, ya sea económicamente, oración, un consejo, que están enfermos, y son necesidades que busco como atender. (F2AS.2)

Categoría 2. Beneficios a través del voluntariado: los participantes consideran tener ciertos beneficios en su salud física que se sienten más fortalecidos, más seguros e incluso con mayor tranquilidad. Parece existir una recompensa superior que se evidencia en el propio voluntariado: *“Mucha fortaleza y esa fortaleza me permite sentirme bien, sentirme más segura, enfrentar los problemas de forma distinta con más calma, incluso cuando me surge algo o me siento mal de salud” (F3BV.3).*

Categoría 3. Motivos: los participantes parecen indicar que algunos de los motivos por los cuales ellos realizan su servicio se deba a la fe y entrega que ellos tienen en su religión, una entrega que transmite amor, a la falta de personas que apoyen de manera voluntaria por lo que incluso consideran también el ser ejemplo para alguien. Puede ser que el ver una necesidad social los motive a atender con responsabilidad su voluntariado. *“Quería hacer algo por mi colonia tan necesitada, tenía tiempo libre y muchas ganas” (F4MV.1).*

Categoría 4. Dedicación: los voluntarios indican que parte de su dedicación al voluntariado posiblemente se deba a que se sienten parte de algo, se perciben apreciadas y queridas, así como un sentimiento de percibirse valiosa y útil, ver la vida con un

sentido a pesar de la jubilación y su edad. Por lo que el sentido de pertenencia y de vida, quizás sea un fuerte factor en la dedicación del voluntariado. *“Te sientes parte de algo, me hace sentir querida y valiosa, que mis conocimientos son apreciados, me hace sentir útil y ver la vida con un sentido”* (F5DV.3).

Categoría 5. Limitaciones: los voluntarios posiblemente consideran que la familia y los problemas que se presentan en su casa puede ser una limitación para llevar a cabo su voluntariado, así como las críticas o comentarios negativos de las personas. *“Yo tenía muchos problemas con mi esposo porque él no quería que viniera a la iglesia para nada, fue una piedra de tropiezo muy grande y con muchas dificultades porque se me juntan los problemas de mi casa, una cosa u otra que se me van presentando.”* (F4LV.2)

En la figura 1 se puede apreciar las categorías finales del voluntariado religioso.



Figura 1. Categorías del voluntariado religioso

Voluntariado social

Los resultados obtenidos en el voluntariado social, en el cual los voluntarios formaban parte del voluntariado “Los abuelos vuelven a la secundaria” ellos asistían a una secundaria al poniente de Cajeme, una vez por semana, compartían sus experiencias y daban temas de valores, convivían con dinámicas intergeneracionales con una temática de cultura de paz y no violencia.

Categoría 1. Dejar un legado: Para ellos fue muy significativo compartir su experiencia con los más jóvenes deseando ser recordados *“Yo me siento muy contenta de compartir con los muchachos, el dejarles un poco de mi ejemplo de vida me hace pensar que dejo algo en ellos”* (P8).

Categoría 2. Fomento de relaciones intergeneracionales: sienten que fomentan la convivencia intergeneracional al convivir con los adolescentes, al realizar actividades en conjunto y al escuchar sobre las problemáticas que enfrentan en la adolescencia *“Creo que es importante comprender a los adolescentes, saber cómo viven, qué sienten, para poderlos ayudar a través de esta convivencia, me gusta convivir con ellos aunque yo ya sea una viejita y ellos unos jóvenes”* (P4).

Categoría 3. Aprendizaje: Consideran que el voluntariado les genera un aprendizaje sobre todo aprender de los adolescentes, lo cual les permite desarrollar habilidades y sentimientos de seguridad y utilidad.

Yo siento que aprendo mucho, de los muchachos de lo más moderno, siento que yo aprendo de ellos y ellos aprenden de mi (P2). *Siento que desarrollo habilidades que no sabía que tenía, no pensé que podría lograr que un adolescente me pusiera atención, eso me hizo sentir útil y segura* (P11).

Categoría 4. Deseo de enseñar y compartir: sienten un deseo de enseñar y compartir en especial su tiempo libre, sus conocimientos y experiencias de vida, con el deseo de orientar a una juventud para que no se pierda entre las cosas malas que el mundo les ofrece como alcohol, drogas y violencia.

A mí me encanta asistir, me gusta enseñar lo que sé y compartir mi experiencia para que no cometan los mismos errores y vean que a pesar de los problemas uno sale adelante (P3). *Yo veo una necesidad de valores y de llenar de amor a los adolescentes, por eso me gusta enseñar valores, orientarlos al camino del bien y que no caigan en todas esas cosas malas que el mundo les ofrece* (P12).



Figura 2. Categorías del voluntariado social

En la siguientes figuras se presentan las categorías y códigos de los resultados finales obtenidos en el voluntariado social (ver figura 3) y en el voluntariado religioso (ver figura 4).



Figura 3. Significado del voluntariado social en jubilados

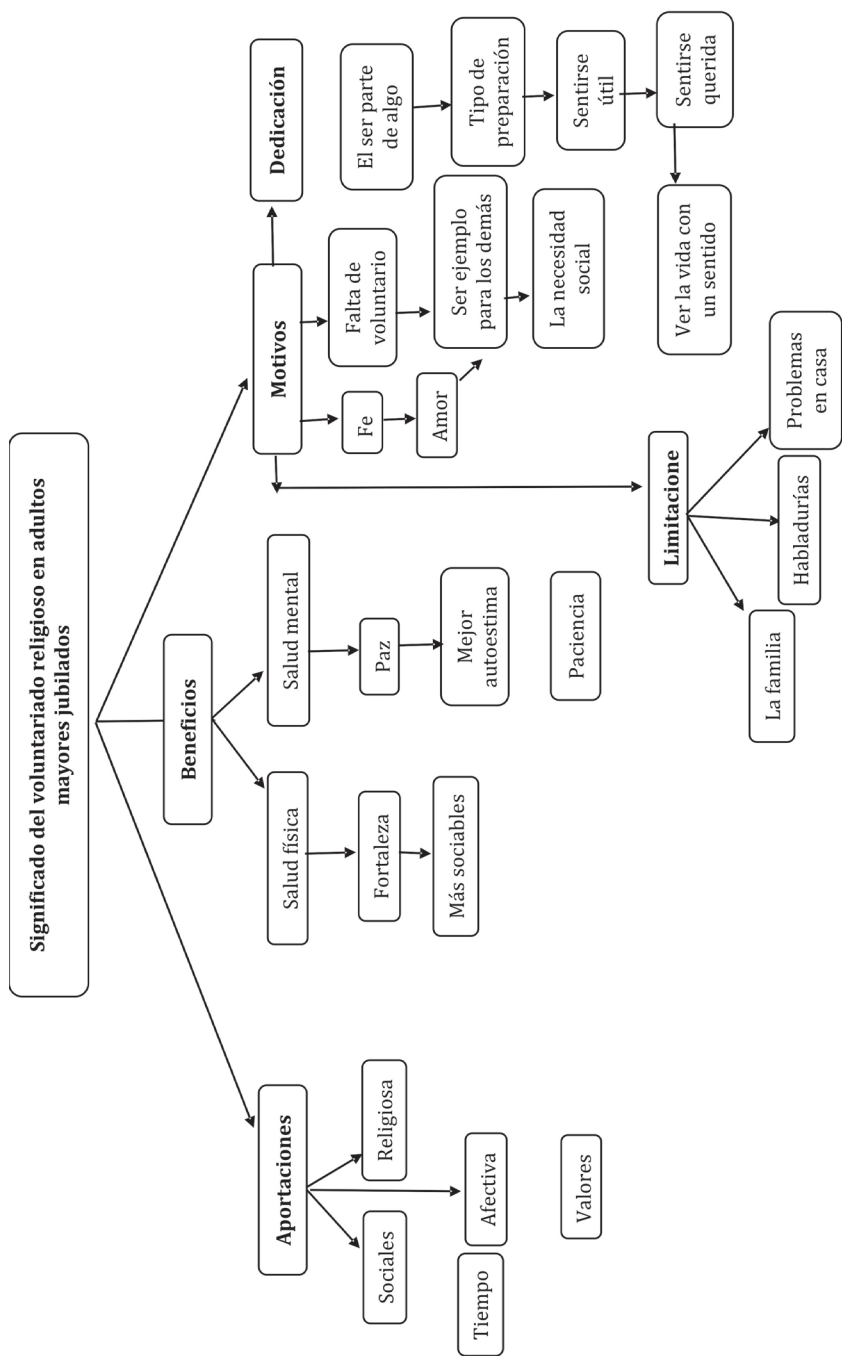


Figura 4. Significado del voluntariado religioso en jubilados

Triangulación de Datos

La información obtenida por voluntarios de voluntariado social y religioso fue contrastada con aquellas categorías y códigos que se repetían entre los participantes. El proceso de la técnica de triangulación refiere la verificación de los datos por distintas fuentes (Okuda & Gómez-Restrepo, 2005), el procedimiento que se utilizó fue la identificación de las coincidencias en los datos obtenidos. Las categorías que convergieron en ambos grupos de voluntarios (religioso y social) fueron dos: Motivos y perseverancia.

En lo que respecta a la opinión de voluntarios religiosos y sociales indican a los motivos del voluntariado se derivan del percibir una necesidad social, la falta de compromiso de las personas, la falta de voluntarios y el ser ejemplo para alguien más. *“Hay mucha necesidad social, la violencia, las drogas, la falta de atención en los adolescentes”* (P14). *“La poca participación de la gente, que habiendo tanta necesidad no colaboran, y hay necesidad de voluntarios, hay mucho que hacer por la comunidad”* (F2MV.3).

En lo que se refiere a la perseverancia, se agruparon las categorías de aprendizaje y dedicación de los dos grupos de voluntarios. Indicando que perciben un aprendizaje de los más jóvenes, el aprendizaje a través del tipo de preparación o capacitación para realizar el voluntariado, lo cual permite generar sentimientos de seguridad y utilidad en los jubilados.

Yo considero que fue importante la capacitación que nos dieron para saber cómo dirigirme a los jóvenes, así me sentí más segura al momento de estar frente a ellos (P10). *Nosotras como voluntarias nos preparamos, leemos muy seguido, estamos en cursos cada mes, antes de realizar el servicio nos preparamos espiritualmente con oración y con preparar la clase para los niños, así como una maestra de escuela, pero una escuela espiritual* (F1MV.2).

A continuación en la figura 5, se proyectan los resultados de triangular los datos del voluntariado religioso y el voluntariado social.

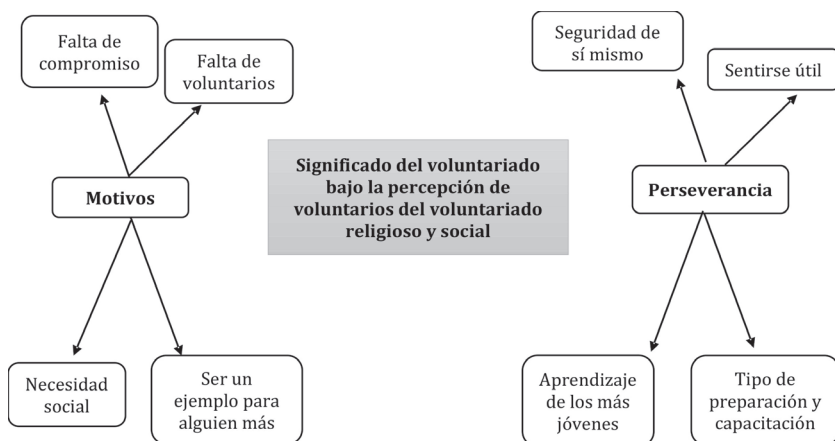


Figura 5. Triangulación de datos del voluntariado social y religioso

Discusión y Conclusión

Algunos de los resultados encontrados en este estudio reafirman algunas teorías existentes sobre los jubilados, la jubilación y el voluntariado. Se encontró que las principales motivaciones del voluntariado en la vejez son la percepción de una necesidad social. Ante esto Villar y Serrat (2014) indican que el voluntariado en la vejez está asociado a la participación social y política, haciendo énfasis en el adulto mayor se siente necesario de participar en toma de decisiones sociales y ser partícipe en las necesidades de esta misma.

Por otro lado, en este estudio los voluntarios indican sentirse útiles, sentirse parte de algo, al ser participantes de un voluntariado. Ante esto, la teoría de la actividad creada por Havighurst, Neugarten y Tobin (1964), indica que envejecen mejor quienes mantienen los mayores niveles de participación social, emocional y física. Además que el voluntariado funge como parte de uno de los componentes que Lemon, Bengston y Peterson (1972) describen, específicamente el de actividades sociales formales, ya que el voluntariado forma parte de este constructo.

Además, Fujiwara et al. (2009) indican que el voluntariado en la vejez está asociado a roles sociales y a la participación pro social, con relación a los resultados obtenidos, los voluntarios indicaron

sentirse parte de algo, tener un rol de ser alguien al momento de realizar su servicio tanto religioso por ser un servidor del altar o catequista de niños, como en el voluntariado social al ser instructor y fungir como mentor de adolescentes en su escuela, lo cual el tener un rol si es significativo e importante para el adulto mayor. Y también corroboraba el supuesto de estos autores de que los jubilados buscan compartir experiencias, conocimientos, incluso el fomentar relaciones con los otros miembros voluntarios.

Se señalan nuevos hallazgos encontrados en este estudio, tal es el caso de que a partir del voluntariado en la jubilación se percibe el deseo de dejar un legado a las generaciones más jóvenes, a partir de la intención de compartir su tiempo libre, ya que los voluntarios indicaron que sentían esa necesidad de compartir parte de su abundante tiempo libre. Además de que una de las motivaciones por las cuales los jubilados realizan su voluntariado es debido a que perciben una necesidad social (en este caso fue la poca participación de los voluntarios en la iglesia y en el voluntariado social la necesidad del problema de la violencia escolar, específicamente porque sienten que los más jóvenes están expuestos a muchos peligros y a tomar malas decisiones). Sumado a eso, al ser voluntario se perciben mayores niveles de lazos de convivencia con la población o comunidad donde lo realizaban el voluntariado generando beneficios que hacen sentir a los voluntarios fuertes y saludables en sus bondades física, espiritual, social y emocional. En la siguiente figura se presenta la formulación de la teoría (ver figura 6).

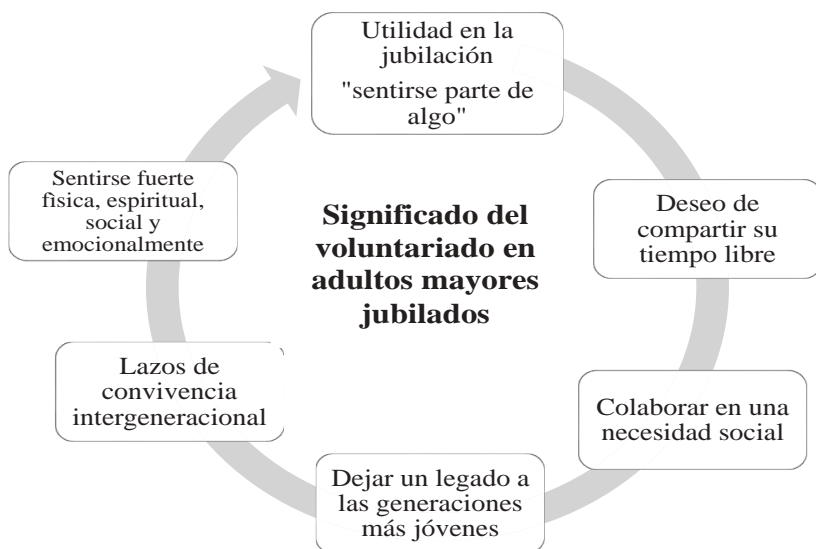


Figura 6. Construcción de la teoría del significado del voluntariado en la jubilación

En conclusión, la finalidad de este estudio consistió en analizar el significado del voluntariado en adultos mayores jubilados a partir del uso de teoría fundamentada, con la finalidad de contrastar la teoría con los datos recabados y encontrar posibles diferencias entre el voluntariado religioso y el voluntariado social.

Se comprobaron algunos supuestos que algunos teóricos y autores mencionaban en sus hallazgos por ejemplo los beneficios del voluntariado que impactan en el bienestar de los jubilados, sin embargo, también fue posible conocer otro tipo de perspectiva e información nueva que pudiera ser útil para describir el significado del voluntariado, tal es el caso de la importancia de las relaciones intergeneracionales y de la convivencia y participación social del adulto mayor. Siendo la participación social un factor que puede ser considerado estudiar, no solamente en el voluntariado sino en otros tópicos que permitan comprender sus vivencias. Ya que el voluntariado en la jubilación contribuye a fortalecer la generatividad, es decir, el traspaso de conocimiento a las nuevas generaciones y el dejar un legado que perdure. Este concepto

estuvo presente en ambos grupos, ya que los voluntarios a partir del voluntariado comparten y transmiten conocimiento a niños y adolescentes, y tienen la finalidad de dejar una enseñanza en ellos.

Se encontraron diferencias en los tipos de significados entre estos dos grupos de voluntarios, ya que los jubilados que realizan el voluntariado religioso se encuentran en una constante preparación espiritual, mientras que en el voluntariado social se capacitan para llevar a cabo sus actividades, ambos conviven y fortalecen relaciones sociales al relacionarse con niños y adolescentes. Otra diferencia, los participantes del voluntariado religioso indican que un fuerte motivo para ser voluntarios es su fe y fraternidad por las necesidades de los demás, pero los del voluntariado social resaltan como motivo el hacer algo con su tiempo libre, además de orientar a los adolescentes sobre los valores y sus decisiones, contrastando la vida de antes y la vida de hoy, a través de sus propias experiencias de vida. También, coinciden con la percepción de detectar necesidades sociales como la violencia, las drogas, entornos no favorables socialmente, en sentir utilidad, seguridad y mayormente sociales.

Por último, el analizar el fenómeno del voluntariado no solo en la jubilación puede aportar información cualitativa sobre las experiencias, motivos y beneficios que este puede generar en quien lo realiza. Por eso puede sugerirse profundizar futuros estudios de esta temática con otro tipo de técnicas de recolección de datos, diferente población, o distintos métodos de validez, incluso considerarse otro tipo de escenarios con la finalidad de encontrar nuevos vacíos y proporcionar nueva teoría a la temática mediante el enfoque cualitativo.

Referencias

- Almeida, H., Angelo, M., Moreira, M., & Martins, A. (2015). How Portuguese families perceive transition to retirement. *Revista de Enfermagem Referencia*, 4(6), 45-53.
- Árraga, M., Sánchez, M., & Pirela, L. (2014). Significado de la jubilación en jubilados venezolanos según género, edad y

- tipo de jubilación. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, 23(3), 535-554.
- Ávila-Baray, H. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación* (Edición electrónica). Disponible en <https://clea.edu.mx/biblioteca/INTRODUCCION%20A%20LA%20METODOLOGIA%20DE%20LA%20INVESTIGACION.pdf>.
- Azalte, T., Puerta, A. M., & Morales, R. M. (2008). Una mediación pedagógica en educación superior en salud. El diario de campo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(n. extra 4), 1-10.
- Brown, J., Chen, S., Mefford, L., Brown, A., Callen, B., & McArthur, P. (2011). Becoming an older volunteer: A grounded theory study. *Nursing Research and Practice*, 2011, 1-8.
- Carlson, M., Saczynski, J., Rebok, G., Seeman, T., Glass, T., McGill, S., . . . Fried, L. (2008). The exploring the effects on an “everyday” activity program on executive function and memory in older adults: Experience corps. *The Gerontologist*, 48(6), 793-801.
- Carlson, M., Erickson, K., Kramer, A., Voss, M., Bolea, N., Mielke, M., . . . Fried, L. (2009). Evidence for neurocognitive plasticity in at-risk older adults: The experience corps program. *Journal of Gerontology*, 64A(12), 1275-1282. doi: <https://doi.org/10.1093/gerona/ghp117>.
- Carlson, M., Kue, J., Chuang, Y-F., Varma, V., Harris, G., Albert, M., . . . Fried, L. (2015). Impact of the Baltimore Experience Corps Trial on cortical and hippocampal volumes. *Alzheimer's & Dementia*, 11(11), 1340-1348.
- Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Grounded theory method: procedures, canons and evaluative procedures. *Qualitative Sociology*, 13, 13-21.
- Cornachione M. (2008). *Psicología del desarrollo: Aspectos biológicos, psicológicos y sociales* (2a ed). Argentina: Brujas.
- Cumming, E., & Henry, W. (1961). *Growing old: The process of disengagement*. New York: Basic Books.
- Erikson, E. (1963). *Childhood and society* (2nd Ed.). New York: Norton Company.

- Erikson, E. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: W. W. Norton Company.
- Erlinghagen, M., & Hank, K. (2006). The participation of older European in volunteer work. *Ageing y Society*, 26(4), 567-584.
- Frick, K., Carlson, M., Glass, T., McGill, S., Rebok, G., Simpson, C., & Fried, L. (2004). Modeled cost-effectiveness of the Experience Corps Baltimore based on a pilot randomized trial. *Journal of Urban Health*, 81(1), 106-117.
- Fried, L., Carlson, M., & Freedman, M. (2004). A Social Model for health promotion for an aging population: Initial Evidence on the Experience Corps Model. *Journal of Urban Health: Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 81(1), 16-29.
- Fujiwara, Y., Sakuma, N., Ohba, H., Nishi, M., Lee, S., Watanabe, N., . . . Uchida, A. (2009). *REPRINTS: Effects of an intergenerational health promotion program for older adults in Japan*. *Journal of Intergenerational Relationships*, 7(1), 17-39.
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000100009&lng=es&tlng=e.
- Haski-Leventhal, D. (2009). Altruism and volunteerism: The perceptions of altruism in four disciplines and their impact on the study of volunteerism. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 39(3), 271-299.
- Havighurst, R., Neugarten, B., & Tobin, S. (1964). Disengagement and patterns of aging. *The Gerontologist*, 4(3), 24-24.
- Heaven, B., Brown, L., White, M., Errington, L., Mathers, J., & Moffat, S. (2013). Supporting well-being in retirement through meaningful social roles: Systematic review of intervention studies. *The Milbank Quarterly*, 91(2), 222-287.
- Hong, S., & Morrow-Howell, N. (2010). Health outcomes of Experience Corps: A high-commitment volunteer program. *Social Science & Medicine*, 71(2), 414-420.

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2013). *Encuesta Nacional de Empleo y Seguridad Social*. Disponible en <https://www.inegi.org.mx/programas/eness/2013/>.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). *Hombres y mujeres en México*. Disponibel en http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825075019.pdf.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2017). *Estadísticas a propósito del día internacional de las personas de edad*. Disponibel en <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/estadisticas/2010/edad10.asp?s=inegi&c=2769&ep=43>.
- Kleiber, D., & Nimrod, G. (2008). Expressions of generativity and civic engagement in a “learning in retirement” group. *Journal of Adult Development*, 15(2), 76-86.
- Lemon, W., Bengston, V., & Peterson, J. (1972). An exploration of the activity theory of aging: Activity types and life satisfaction among in movers to a retirement community. *Journal of Gerontology*, 27(4), 511-523.
- Lincon, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Merton, R. K. (1995). Opportunity structure: The emergence, diffusion, and differentiation of a sociological concept, 1930-1950. In F. Adler, & W. S. Laufer (Eds.), *The legacy of anomie theory* (pp. 3-78). Nueva Brunswick, Nueva Jersey: Transaction Publishers.
- Morga, L. (2012). *Teoría y técnica de la entrevista*. Red Tercer Milenio. Disponible en http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/salud/Teoria_y_tecnica_de_la_entrevista.pdf.
- Okuda, M., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: Triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Organización de las Naciones Unidas. (2011). *Informe sobre el estado del voluntariado en el mundo: Valores universales para*

- alcanzar el bienestar mundial*. Disponible en https://www.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/capacity-building/Volunteerism_Report_2011.html.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Informe sobre el estado del voluntariado en el mundo: Transformar la gobernanza*. Disponible en https://www.unv.org/sites/default/files/21337%20-%20Summary%20SPANISH_print.pdf.
- Organización Mundial de la Salud. (2015). *Informe Mundial sobre el Envejecimiento y la Salud*. Ginebra, Suiza. Disponible en https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/186466/9789240694873_spa.pdf;jsessionid=7970E3026ACEF221FFFD32D04D3C87A8?sequence=1.
- Pando M., Aranda B., & Amezcua S. (2004). *La salud y enfermedad mental en la tercera edad*. Unidad para el desarrollo de la investigación y el posgrado. Coordinación General Académica, Universidad de Guadalajara, México.
- Parisi, J., Rebok, G., Seeman, T., Tanner, E., Tan, E., Fried, L., . . . Carlson, M. (2012). Lifestyle activities in sociodemographically at-risk urban, older adults prior to participation in the Baltimore Experience Corps Trial. *Activities, Adaptation y Aging*, 36(3), 242-260. doi: <https://doi.org/10.1080/01924788.2012.702306>.
- Parisi, J., Kuo, J., Rebok, G., Xue, Q., Fried, L., Gruenewald, T., Tanner, T., & Carlson, M. (2014). Increases in lifestyle activities as a result of experience Corps® participation. *Journal of Urban Health*, 92(1), 55-66. doi: <https://doi.org/10.1007/s11524-014-9918-z>.
- Pérez, I. (2015). Bienestar subjetivo y psicológico en voluntariado de Cooperación Internacional para el desarrollo: un estudio cualitativo. *Opción*, 31(6), 699-720.
- Pérez, G. (2000). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Potocnik, K., Tordera, N., & Peiro, J. (2008). Ajuste al retiro laboral en función del tipo de retiro y su voluntariedad desde una

- perspectiva de género. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 24(3), 347-364.
- Proteau, L., & Wolff, F. (2008). On the relational motive for volunteer work. *Journal of Economic Psychology*, 29(3), 314-335.
- Rebok, G., Carlson, M., Glass, T., McGill, S., Hill, J., Wasik, B., & Rasmussen, M. (2004). Short-term impact of experience corps participation on children and schools: Results from a pilot randomized trial. *Journal of Urban Health*, 81(1), 79-93.
- Tan, E., Xue, Q., Li, T., Carlson, M., & Fried, L. (2006). Volunteering: A physical activity intervention for older adults The Experience Corps program in Baltimore. *Journal of Urban Health*, 83(5), 954-959. doi: <https://doi.org/10.1007/s11524-006-9060-7>.
- Tan, E., Rebok, G., Yu, Q., Frangakis, C., Carlson, M., Wang, T., . . . Fried, L. (2009). The long-term relationship between high-intensity Volunteering and physical activity in older African American women. *Journal of Gerontology: Social Sciences*, 64(2), 304-311. doi: 10.1093/geronb/gbn023.
- Tan, E., Tanner, K., Seeman, T., Xue, Q., Rebok, G., Frick, K., . . . Fried, L., (2010). Marketing public health through older adult Volunteering: experience corps as a social marketing intervention. *American Journal of Public Health*, 100(4), 727-734.
- Tan, E., McGill, S., Tanner, E., Carlson, M., Rebok, G., Seeman, T., & Fried, L. (2013). The evolution of an academic-community partnership in the design, implementation, and evaluation of Experience corps Baltimore city: A courtship model. *The Gerontologist*, 54(2), 314-321. doi: <https://doi.org/10.1093/geront/gnt072>.
- Valencia, I., & Velandia, A. (2013). Percepciones y motivaciones sobre el voluntariado. *Eleuthero*, 9(2), 116-131.
- Varma, V., Carlson, M., Parisi, J., Tanner, E., McGill, S., Fried, L., Song, L., & Gruenewald, T. (2015). Experience Corps Baltimore: Exploring the stressors and rewards of high-intensity civic engagement. *The Gerontologist*, 55(6), 1038-1049. doi: <https://doi.org/10.1093/geront/gnu011>.

- Varma, V., Tan, E., Gross, A., Harris, G., Romani, W., Fried, L., Rebok, G., & Carlson, M. (2016). Effect of community volunteering on physical activity a randomized controlled trial. *American Journal of Preventive Medicine*, 50(1), 106-110. doi: <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2015.06.015>.
- Villar, F., & Serrat, R. (2014). La participación cívica de las personas mayores como expresión de la generatividad en la vejez. *Estudios Interdisciplinarios sobre o Envelhecimento*, 19(2), 345-358.
- Warburton, J. (2006). Volunteering in later life: Is it good for your health? *Voluntary Action*, 8(2), 3-15.
- Yatahy, C. (2017). *Generatividad y bienestar psicológico en la vejez: Un estudio con mayores voluntarios españoles y brasileños* (Tesis doctoral, Universidad de Valencia, España).

Os Autores

Adriana dos Santos Souza Sunakozawa: Mestre em Psicologia da Saúde - Universidade Católica Dom Bosco (2020). Especialização em Terapia Cognitivo Comportamental pelo Instituto IWP (2019). Graduada em Direito Uniderp-Anhanguera (2011). Auxiliar Administrativa da Casa da Mulher Brasileira pela Secretaria de Políticas para as Mulheres Gestora da Casa. Assessora Técnica I da Secretaria Municipal de Governo e Relações institucionais – cedida para Secretaria Municipal de Políticas para as Mulheres.

Adriana Parra Quijada: Licenciada en Ciencias de la Educación por Universidad Kino, maestra en Educación Basada en Competencias por la Universidad del Valle de México (UVM). Mi experiencia profesional es en docencia tanto nivel superior como básico, actualmente estudiando el doctorado en Educación en el Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE.

Alba Elisa Ruiz Ayala: Licenciada en Psicología por la Universidad de Sonora. Licenciada en Educación Preescolar, por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora (BYCENES). Maestra en Ciencias de la Educación por el Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 (CEEYS). Actualmente estudiantes del Doctorado en Educación del Centro de Estudios Educativos y Sindicales.

Amanda Gonçalves Torres: Graduanda de Psicologia na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); estagiária no setor de Divisão de Saúde (DISAU) da UFMS através do Programa Vale Universidade; integrante do PET-Saúde Interprofissionalidade; e diretora/fundadora da Liga Acadêmica em Psicologia da Saúde (LAPS).

Ana Paula Torres Lageano: Bacharel em Direito pela Universidade Católica Dom Bosco. Pós-graduada em Direito de Família e Sucessões pelo Instituto Damásio de Direito. Mediadora Extrajudicial pelo Instituto Educacional Mediador Brasil em parceria com a OAB e a Escola Superior de Advocacia do Estado de Mato Grosso do Sul. Mestranda em Psicologia da Saúde pela Universidade Católica Dom Bosco.

Ana Maria de Vasconcelos Silva: Doutorando do Programa de Doutorado em Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco. Professora Adjunta do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus Corumbá.

Angel Emigdio Lagarda: Licenciado en Psicología por la Universidad de Sonora. Maestro en Desarrollo Regional por el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C. (CIAD, A. C.). Actualmente estudiante del Doctorado en Innovación Educativa por la Universidad de Sonora. Ha publicado trabajos en las líneas de formación docente para el Servicio Profesional Docente, así como para el manejo de situaciones de violencia escolar. Correo; angelagarda@gmail.com <https://orcid.org/0000-0003-1078-4243>

Arisa Ueno: Acadêmica de Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco, voluntária no Projeto de Pesquisa Científica Ambiente, cultura e identidade da comunidade indígena Terena, Guaraní e Kadiwéu de Mato Grosso do Sul. Extensionista bolsista dos projetos de extensão: Cognition, Quatro Patas.

Claudia Karina Rodríguez Carvajal: Doctorante en Educación Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE (CEEYS). Maestra de Desarrollo Regional Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C. (CIAD, AC). Consultora independiente por contratos en asuntos de evaluación de programas educativos.

Christián Denisse Navarro Rodríguez: Licenciada en Psicología por la Universidad de Sonora. Maestra en Desarrollo Regional, por el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C. (CIAD, A. C.). Actualmente, es estudiante del Doctorado en Desarrollo Regional en el Centro de Investigación en Alimentación y desarrollo.

Christian Oswaldo Acosta Quiroz: Licenciado en Psicología Clínica por el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). Maestro en Psicología con especialidad en Medicina Conductual en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Doctor en Psicología con especialidad en Psicología de la Salud en la UNAM.

Daniel Fregoso Borrego: Licenciado en Psicología por la Universidad de Sonora (UNISON), Maestro en Desarrollo Regional por el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A. C. (CIAD A. C.). Las líneas de investigación en las que ha participado en publicaciones y como apoyo en proyectos de investigación han sido: psicología adolescente, familia y crianza parental, violencia escolar, convivencia escolar; bienestar. Actualmente es doctorante en Desarrollo Regional en CIAD.

Daniela Sacramento Zanini: Psicóloga. Doutora em Psicologia Clínica e da Saúde pela Universidad de Barcelona (Espanha). Professora Adjunta II do curso de Psicologia e Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Bolsista produtividade CNPq 2.

Daniele Ferro Fagundes: Psicóloga pela Universidade Católica Dom Bosco. Especialista em Avaliação e Perícia Psicológica pela Universidade Católica Dom Bosco. Pós-graduanda em Clínica Psicanalítica pela Insted.

Dayanne Alejandra Quintana Chávez: Maestranda en Investigación Psicológica, con énfasis en Calidad de Vida y Bienestar Psicosocial. Departamento de Psicología, Instituto Tecnológico de Sonora.

Elias Nazareno: Pós-doutor em sociologia pelas Universidade de Barcelona e Universidade de Coimbra. Professor Associado 2 da Faculdade de História e do Curso de Licenciatura em Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Érika Benício Mororó: Graduanda de Psicologia, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); estagiária do Projeto “Minha História, Minha Vida” da Coordenadoria da Infância e Juventude do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul.

Evelyn de Oliveira: Psicóloga, Mestre e Doutoranda em Psicologia da Saúde pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) (Bolsista Capes), Gestalt-terapeuta, Gestalt-terapeuta de crianças, Psicopedagoga, Especialista em grupoterapia fenomenológica e Especialista em avaliação psicológica. Professora e supervisora do curso de Psicologia da UCDB.

Fabiola Alejandra Favela Ruiz: Licenciada en Educación Primaria por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora. Maestra en Educación y Didáctica de las Ciencias Sociales, por el Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE. Estudiante de Doctorado en Educación del Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la sección 54 del SNTE.

Francisco Antonio Machado Moreno: Licenciado en Psicología por la Universidad de Sonora. Se desempeñó como psicólogo escolar de nivel secundaria donde trabajo con muchos casos de autolesión, haciéndolo su tema de enfoque profesional.

Francisco Fernando Durazo Salas: Licenciado en Psicología Industrial por la Universidad de Sonora, consultor en TECNOESTATA SC. Experiencia en investigación sobre ajuste psicosocial de jornaleros agrícolas migrantes en el noroeste de México, equidad de género en instituciones de educación superior y del sector público, y de convivencia escolar en educación básica.

Francisco Justiniano Velasco Arellanes: Estudou Licenciatura em psicologia clínica na Universidade de Sonora. Ele completou seu doutorado em Ciências do Comportamento: orientação em Análise do Comportamento no Centro de Estudios e Investigaciones en Comportamiento da Universidad de Guadalajara. Foi professor da Universidad de Monterrey (UEM) e da Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). Ele atualmente é professor em tempo integral na Universidad de Sonora, campus Nogales.

Gabriela Thaís Costa Melo: Possui graduação em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Atualmente é mestranda em Psicologia também pela UCDB. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Comportamental e especialista em Avaliação Psicológica. Atua com Intervenções Assistidas por Animais com o foco em saúde mental e na relação interestespecífica.

Gilberto Bautista Hernández: Licenciado en Etnopsicología por la Universidad Autónoma Indígena de México. Maestro y Doctor en Desarrollo Regional, por el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C. (CIAD, A. C.). Actualmente, tiene el cargo de:

Profesor-Investigador, Tiempo Completo de la Licenciatura en Enfermería.

Jesus Tánori Quintana: Licenciado en Psicología por la Universidad de Sonora. Maestro en Desarrollo Regional, por el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C. Doctor en Ciencias Sociales, con énfasis en Psicología Social, por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Profesor Interino en el Departamento de Educación del Instituto Tecnológico de Sonora.

Heloisa Bruna Grubits Freire: Graduada em Psicologia - Formação de Psicólogo e Psicologia Licenciatura Plena, ambas pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); Especialista em Sócio-psicomotricidade Ramain Thiers, pelo CESIR; Especialista em Equitação, pela Escola de Equitação de Exército (EsEqEx); Mestre em Psicologia, pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); Doutora em Ciências Médicas, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Pós-doutora em desenvolvimento humano e bem estar social pelo Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C. (CIAD). Professora da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

Ivett Alejandra Bustamante Castro: Licenciada en Psicología por la Universidad de Sonora (UNISON), Maestría en Desarrollo Regional en el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A. C. (CIAD A. C.). Ha colaborado en líneas de investigación referentes a: psicología infantil y adolescente, bienestar: violencia escolar, convivencia escolar y calidad educativa.

Jose Angel Vera Noriega: Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel II) desde 1993, investigador Titular “E” del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A. C. (desde 1984). Miembro de la Academia Mexicana de la Ciencia.

Jesús Nivardo Aguayo Pasos: Licenciado en Educación Primaria por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora. Maestro en Educación y Didáctica de las Ciencias Sociales, por el Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE. Actualmente es estudiante de Doctorado en educación del mismo Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la sección 54 del SNTE.

José Luis Pais Ribeiro: Psicólogo. Professor associado com agregação, na FPCE da Universidade do Porto; Membro integrado do Centro de Investigação William James, ISPA, Instituto Universitário, Lisboa, Portugal.

Jucélia Linhares Granemann de Medeiros: Pedagoga, especialista em Educação Especial e Psicopedagogia. Mestre, Doutora e Pós-doutora em Educação. Pós-doutorado em Psicologia. Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Karen Guadalupe Duarte Tánori: Karen Guadalupe Duarte Tánori licenciada en Psicología por la Universidad de Sonora. Maestra en Desarrollo Regional por el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo (CIAD, A.C.). Doctorando en Desarrollo Regional por CIAD A.C. Líneas de investigación: violencia escolar, violencia y salud, variables en la comunidad, psicología de la educación y autolesión.

Kátia Regina Bazzano da Silva Rosi: Professora Adjunta III da Faculdade de Ciências Humanas, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Doutora em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco. Supervisora de Estágio na área de Proteção Integral de Crianças e Adolescentes e a Entrega Legal em Adoção.

Kitzia Yanira Gutiérrez Flores: Licenciada y maestra en psicología por Instituto tecnológico de Sonora. Actualmente laborando em proyectos productivos y desarrollo comunitario en Fundación Bórquez Schwarzbeck AC. Interesada em la investigación sobre generatividad y procesos de desarrollo psicosocial en adultos mayores.

Larissa dos Santos Costa: Graduanda de Psicologia na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); estagiária no setor de Divisão de Saúde (DISAU) da UFMS através do Programa Pró-estágio; integrante do PET-Saúde Interprofissionalidade; e diretora/fundadora da Liga Acadêmica em Psicologia da Saúde (LAPS).

Luciane Pinho de Almeida: Professora Titular do Curso de Serviço Social e do Programa de Mestrado e Doutorado em Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, MS.

Luziane de Fátima Kirchner: Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

Márcio Luís Costa: Doutor em Filosofia pela Universidad Nacional Autónoma de México. Docente na Graduação em Filosofia, Pesquisador e Coordenador do Programa de Mestrado e Doutorado em Psicologia da UCDB. Coordenador do Grupo de Pesquisa Ética e cuidado.

Mariane Souza Silva: Graduanda do nono semestre de Psicologia, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); estagiária do Projeto “Minha História, Minha Vida” da Coordenadoria da Infância e Juventude do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul.

Marina Castana Fenner: Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente no Centro Universitário Unigran Capital.

Nydia Morales Ledgard Beatriz: Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Licenciada en Educación Preescolar por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (ByCENES) Profesor Jesús Manuel Bustamante Mungarro. Maestra en Educación Basada en Competencia, por la Universidad del Valle de México. Forma parte del cuerpo académico

Patrícia Palhano Medeiros Penrabel: Mestranda de Psicologia da Saúde pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

Patrícia Teixeira Honório dos Santos: Psicóloga, Gestalt – terapeuta, mestranda no Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco..

Paula Beatriz de Oliveira Neves: Acadêmica de psicologia da Universidade Católica Dom Bosco, voluntária no projeto de iniciação em pesquisa científica: Ambiente, cultura e identidade da comunidade indígena Terena, Guarani e Kadiwéu. Extensionista voluntária nos projetos: Quatro patas, cão terapeuta e equoterapia.

Paulo Thadeu Gomes da Silva: Graduado em Direito pela UCDB. Especialista em Administração e Proteção dos Direitos Humanos

pelo Institut International d'Administration Publique de Paris. Mestre em Direito pela PUC/Rio. Doutor em Direito pela PUC/SP. Pesquisador visitante junto ao Instituto Max Planck para a História do Direito Europeu, Frankfurt. Professor da Escola Superior do Ministério Público da União. Colunista do JOTA. Procurador Regional da República em São Paulo.

Raissa Ferreira Ávila: Psicóloga, Especialista em Psicologia da Educação e Aprendizagem pela UCAM-RJ. Mestre em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Renan Kyoshigue Wakugawa: Acadêmico de Psicologia do nono semestre de Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Já atuou como estagiário no Projeto “Minha História, Minha Vida” realizado pela Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul.

Romano Deluque Júnior: Doutorando em Regime de Aluno Especial em Saúde e Desenvolvimento da Região Centro Oeste pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); Mestrado em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco - UCDB; Psicólogo formado pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP); Acadêmico de Direito. Pesquisador em temas como: Democracia; Processos Migratórios; Adoecimento Mental; e Preconceito.

Sonia Grubits: Doutora em Saúde Mental pela Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP. Pós-doutorado por Paris 8 e, França e em Saúde Mental no Trabalho pela UNICAMP. Professora e pesquisadora da Universidade Católica Dom Bosco.

Tamiris Maia Gonçalves Pereira: Bacharel em Arqueologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), Especialista em História pela Universidade Federal de Goiás (UFGO), Mestre em História pela PUC-GO e Doutora em História pela UFGO.

No ano de 2018 aconteceu, na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), o III Seminário de Violência, Gênero e Populações Vulneráveis que reuniu diversos profissionais do Brasil e do exterior, e acadêmicos da UCDB e de outras universidades da região. Na ocasião, foi lançada a proposta de organização de um livro. Após o encontro, retomamos a discussão em torno de problemas da Infância, Adolescência, Velhice, Populações Indígenas, Saúde e Gênero. Foi quando decidimos, a partir de todos esses pontos disparadores, consolidar um trabalho coletivo.



“Oh! Bendito o que semeia
Livros à mão cheia
E manda o povo pensar!
O livro, caindo n'alma
É germe – que faz a palma,
É chuva – que faz o mar!....”

“Bendito aquele que semeia livros e faz o povo pensar.”

Castro Alves (1847-1871)