

ISSN 2764-023X

ACADEMICA

VOLUME IX
NÚMERO 01
MAIO 2022



ORGANIZAÇÃO
DRA. SARA M.A.G. BERNARDES
DR. RAPHAEL S. RODRIGUES

Revista Acadêmica

BELO HORIZONTE
MAIO
2022

REVISTA ACADÊMICA

Diretora Fundadora

Sara Maria Alves Gouveia Bernardes

Coordenação Científica

Sara Maria Alves Gouveia Bernardes

Marta Alicia Tenutto Soldevilla

Bruno Stefani de Oliveira

Amelia Imbriano

Ricardo Rabinovich Berkman

José Luis Fliguer

Alberto Blanco

Alejandra Amieva

Eduardo Sisco

Kaminsky Mello

Manoel Felizardo

Mario Secchi

Nicolás Rodríguez León

Raphael Silva Rodrigues

Conselho Editorial

Prof. Dr. Cilas Bernardes Rosa (CESUR)

Profa Dra. Daniela Borja Bessa Silva (PUC-SP)

Prof. Dr. Francis Albert Cotta Formiga (UNLAM e UK)

Dr. Josinaldo Leal de Oliveira (UMSA)

Dr. Manoel Felizardo dos Santos (UMSA)

Profa. Dra. Sara Maria Alves Gouveia Bernardes (UMSA e UFLO)

Prof. Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes (UK)

Profa Dra. Valéria Fernandes de Souza (UFRN)

Editor Responsável

Cilas B. Rosa

Diagramação e Revisão Textual

Allender da Luz Guilherme

Projeto Gráfico

Edson Félix e Amanda Gama

Capa

Pedro Alves



edições
SUPERIORES

2022 Editora Edições Superiores ©

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfilmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, e videográficos.

(Lei n. 9.610, de 19.02.1998).

Av. Miguel Perrela, 698 - Castelo - Belo Horizonte / MG CEP: 31.330-290

<http://edicoessuperiores.com.br/>

Os trabalhos divulgados nesta edição são de responsabilidade exclusiva dos autores

Ficha catalográfica – Biblioteca IESLA

Revista Acadêmica [recurso eletrônico] / IESLA – Instituto de Educação Superior Latino-Americano.

– v. 1 (set. 2013)- . – Belo Horizonte : Edições Superiores, 2013-.

v. : il.

Semestral.

Sistema requerido: Leitor de PDF.

ISSN on-line 2764-023X

ISSN impresso 2318-258X

1. Transdisciplinar - periódicos. 2. Multidisciplinar - periódicos. I. IESLA – Instituto de Educação Superior Latino-Americano.

APRESENTAÇÃO

A X Semana Global de Educação e Empreendedorismo é um encontro anual e extensionista organizado pela Reitoria do grupo IESLA-ESJUS e comissão organizadora, conta com a parceria de diversos órgãos governamentais, entidades de classe, universidades parceiras localizadas nos cinco continentes, além de vários outros parceiros nacionais e internacionais focados na educação para o empreendedorismo. Três importantes eventos integram a X Semana Global, o *XXVIII Congresso internacional transdisciplinar de educação e empreendedorismo para o futuro*, que aborda as atuais tendências e investigação em educação para o empreendedorismo, com conferências, comunicações, palestras e muita troca de conhecimento; o *XXX Simpósio transdisciplinar de produção de teses e dissertações* com palestras e tutorias voltados a construção do trabalho científico e ao desenvolvimento de projetos de tese e dissertações. E, por fim, a *VIII edição do prêmio IESLA de produção acadêmico-científico* que promove a premiação dos melhores trabalhos acadêmicos desenvolvidos por mestres e doutores. Esta revista nasceu para servir como espaço para comunicação de ideias entre os grupos de estudiosos e suas respectivos linhas de investigação, para divulgar a produção acadêmica, compreendendo os estudos de matéria técnica; artigos e notas do profissional de mercado (*business*); do pesquisador científico (*scholar*); e do educador que atua diretamente com o ensino, promovendo assim uma fonte de literatura especializada em diversos domínios do conhecimento para a sociedade, disseminando democraticamente, de forma irrestrita o conhecimento científico e cultural.

Profa. Dra. Sara M. A. G. Bernardes

PREFÁCIO

Honra-me, sobremaneira, receber o convite para prefaciar a edição especial da prestigiosa ‘ACADÊMICA’, Revista do Instituto de Educação Superior Latino-Americano.

Quem prefacia tem geralmente a posição de quem apresenta ou até introduz, apoiado em sua suposta capacidade e competência, em seu conhecimento e saber notório em determinada área. É sempre a postura de quem pode julgar a obra que está prefaciando e avalizá-la para o público a quem se destina. Um prefácio é um costume antigo que se torna a legitimação ou a validação da autoridade. Desta vez, porém, este prefaciador se põe na situação de quem tem o privilégio da prioridade da leitura para anunciar a alegria do aprendido, do encontrado, do descoberto.

O que me proponho, a seguir, é um passeio pelas observações da mente, impressões dos sentidos e sensações da emoção que acumulei no mergulho que fiz nestas páginas a que deverei voltar para muitas reflexões. A **primeira sensação** é a superação do discurso comum cheio de presunçosas certezas fáceis que domina o nosso mundo e ainda predomina em muitas falas. Trata-se de uma busca, de uma construção coletiva de um projeto social de conhecimento. Certos conceitos, antes aprisionados nas cadeias de definições fechadas, passam a ser repensados como categorias abertas e dinâmicas de um pensamento novo e complexo, projetando-se para o futuro e não se prendendo às polêmicas do passado. A **segunda sensação** vem do fato de perceber esta produção como profundamente vinculada a uma prática acadêmica do processo de construção coletiva do conhecimento. Tem-se a impressão de que a sala de aula se revaloriza como um laboratório, lugar de labor, de interações produtivas de um novo conhecimento e de um novo saber. Cada capítulo tem sua vinculação a alguma prática acadêmica de produção. A **terceira** é a sensação da abertura do horizonte, pela diversidade de contribuições na marca de uma evolução do unidimensional para o pluridimensional, numa superação do dogmatismo que herdamos da cultura ocidental. Minha **quarta sensação** se prende à questão da interdisciplinaridade. Nesta obra, a interdisciplinaridade se desenvolve. Supera-se a multidisciplinaridade pela transdisciplinaridade. No pano de fundo está em jogo a reconstrução do homem, de um novo homem. A atomização do conhecimento não é apenas uma questão epistemológica, mas um drama antropológico. Ela decorre da fragmentação do homem. E neste sentido, este livro é uma ajuda na tarefa pedagógica da recomposição da unidade ontológica e da integração epistemológica do homem e do conhecimento. Chego, então, a minha **quinta e última sensação**. Este livro traz para o leitor a visão panorâmica das teorias, sem descuidar da apresentação das abordagens metodológicas e do uso e emprego de instrumentos técnicos.

Enfim, esta coletânea reúne uma série de artigos das mais diferentes áreas de atuação que contribuem significativamente como fonte de saber e convida a todos a refletir sobre diversas temáticas do nosso mundo contemporâneo.

Belo Horizonte, 24 de maio de 2022.

Raphael Silva Rodrigues

Doutor e Mestre em Direito pela UFMG. Professor Universitário. Membro integrante de Bancas Examinadoras de Concursos Públicos. Autor e coautor de livros, capítulos de livros e artigos de revistas científicas. Advogado e Consultor Jurídico.



SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES PSICANALÍTICAS ACERCA DA RELAÇÃO ENTRE
A ANGÚSTIA, O DESAMPARO E A SOCIEDADE

Maria Conceição Aciolo Paixão

9

CONTEXTOS BIOÉTICOS DE RELAÇÃO E DE COMUNICAÇÃO NOS
TESTES GENÉTICOS PREDITIVOS DE CÂNCERES HEREDITÁRIOS

J. A. Zagallo-Cardoso

Professor da Universidade de Coimbra

27

SUICIDIO JUVENIL Y LOS FACTORES FAMILIARES

Dra. Sara Bernardes

37

A SUPERAÇÃO DO DUALISMO KANTIANO NOUMENON
E FENÔMENO POR HEGEL

Raphael Silva Rodrigues

Renato Toledo Cunha

Ricardo Henrique Carvalho Salgado

48

RACISMO NA BAHIA: UM LEGADO DA ESCRAVIDÃO

Helder Rocha Leite

55

RELATIVIDADE ACERCA DO COLONIALISMO E AS DIVERGÊNCIAS
A PARTIR DO PENSAMENTO COLONIAL E DESCOLONIAL

Valdir Francisco Da Silva Filho

62

DIREITOS HUMANOS. A QUEM INTERESSA?

Manoel Felizardo dos Santos

70

LA ESCUELA COMO LUGAR Y EL LUGAR DE LA ESCUELA EN EL
CONTEXTO CONTEMPORANEO

André B. Sandes

80

AS RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA E
OS CONFLITOS EM SALA DE AULA

José Cleudo Matos Cardoso

92

PREVALÊNCIA DE OSTEOPOROSE E SEUS FATORES DE RISCO
ASSOCIADOS EM MULHERES COM IDADE AVANÇADA

Maria Efigenia de Assis

Karina Calvo

Shirley Suely Soares Veras Maciel

102

ANÁLISE DA INTEGRAÇÃO DOS SISTEMAS DE GESTÃO AMBIENTAL,
DE SAÚDE E SEGURANÇA DO TRABALHO E DA QUALIDADE
NUMA PEQUENA EMPRESA DA CONSTRUÇÃO CIVIL

Ary Luiz de Oliveira Peter Filho

113

NEGOCIAÇÃO: UMA SÍNTESE DA VISÃO DOS ESPECIALISTAS

Valdir Amado da Silva

124

CONSIDERAÇÕES PSICANALÍTICAS ACERCA DA RELAÇÃO ENTRE A ANGÚSTIA, O DESAMPARO E A SOCIEDADE

Maria Conceição Acirole Paixão¹

RESUMO

Propõe-se a percorrer, de forma originária e sucinta, a obra de Freud, em suas diferentes leituras do conceito de angústia, bem como relacionar o estabelecimento das teorias sociais no autor. Isto, tendo como escopo, o exame do pensamento freudiano e o esboço de algumas considerações em alguns autores acerca do tema da angústia. Ao mesmo tempo o trabalho visa captar o movimento que o criador da psicanálise expressa quando aporta sua construção. O que origina, até então, o motor da repressão? Qual seria a importância e influência do conceito de angústia em Freud para a formulação da Teoria da Cultura e a Sociedade? O que tem como segunda teoria da angústia é o que aparece em Inibições, Sintomas e Angústia (1926)? A pesquisa abordará a construção do conceito de angústia em Freud e também refletirá sobre a sua função relacionada ao estado de desamparo (*Hilflosigkeit*) humano com o desamparo infantil, protótipo da situação traumática geradora de angústia.

PALAVRAS-CHAVE: conceito de angústia; inibição; sintoma; teorias sociais; desamparo.

ABSTRACT

It proposes to go through, in an original and succinct way, the work of Freud, in its different readings of the concept of anguish, as well as relating the establishment of social theories in the author. This, having as scope, the examination of Freudian thought and the outline of some considerations in some authors on the subject of anguish. At the same time, the work aims to capture the movement that the creator of psychoanalysis expresses when it contributes to its construction. What gives rise, until then, to the engine of repression? Which would be the importance and influence of the concept of anxiety in Freud for the formulation of the Theory of Culture and the Society? The second theory of anxiety is what appears in Inhibitions, Symptoms and Anguish (1926)? The research will approach the construction of the concept of anguish in Freud and will also reflect about its function related to the human helplessness state (*Hilflosigkeit*) with infantile helplessness, prototype of the traumatic situation that generates anguish.

KEYWORDS: concept of anguish; inhibition; symptome; social theories; helplessness.

¹ Psicanalista-membro Efetivo e Didata da Sociedade Psicanalítica do Recife-SPRPE. Filiada à Federação Brasileira de Psicanálise-FEBRAPSI. Componente da Internacional Psychoanalytical Association-IPA. Especialista em Intervenção Psicossocial Jurídica-FACHO-PE. Mestra em Psicanálise-Universidad Argentina John F. Kennedy-UK. E-mail: conciolepaixao@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo visa explicar a questão da sexualidade à luz dos estudos freudianos. Também abordará a construção do conceito de angústia em Freud e refletirá sobre sua função relacionada ao estado de desamparo (*Hilflosigkeit*) humano com o desamparo infantil, protótipo da situação traumática geradora de angústia. Freud, à época em que desenvolvia seus trabalhos debruçava-se sobre o estudo da sexualidade e asseverava que muitos problemas encontrados na prática clínica provinham da angústia causada por conflitos psicológicos e acontecimentos passados. Assim, neste trabalho serão analisadas questões pertinentes à angústia, num primeiro momento, à luz do pensamento freudiano (1892-1895).

Na sequência, o artigo trata da fobia, mediante a análise do caso clínico de um menino de cinco anos, momento em que usa pela primeira vez o termo castração, conforme as *Teorias Sexuais das Crianças*. Mais adiante, foca-se na segunda teoria da angústia, desta vez com estudos mais aprofundados e conclusões objetivas. Este tema é tratado nas *Novas Conferências Introdutórias XXXII – Ansiedade e Vida Instintual* (1933), “com a tese de que o ego é a única sede da ansiedade – de que apenas o ego pode produzir e sentir angústia [...]” (FREUD, 1933, p. 107).

Mais adiante, é estabelecido um paralelo entre angústia, cultura e sociedade. Trata-se da questão moral, do horror ao incesto trazendo ampla reflexão sobre o assunto conforme *Rascunho 31*. O caso clínico de Daniel enriquece o trabalho. Mas é necessário tratar ainda a angústia neurótica e a angústia moral, fechando com a construção do psiquismo: entrelaçamento da pulsão e da cultura. A obra *Mal-estar na Civilização* (1930) evidencia que estamos mais próximos dessa segunda teoria da angústia, porque a angústia básica, que leva em direção ao pai e à cultura, é angústia de desamparo, que se explica pela ameaça do excesso.

Freud (1894), com frequência utiliza em seus escritos os termos: *Angst*, *Furcht* e *Schreck*, e apesar de serem usados como sinônimos se diferem claramente no que diz respeito à sua relação com o perigo: *Angst* tem relação com Eng que designa estreito, restrito, apertado; é a angústia diante da espera de um perigo, estado no qual o objeto não é levado em consideração; *Furcht* denota um objeto específico diante do qual se tem medo, chamando atenção para sua relação com o objeto; e *Schreck* significa susto, temor, horror e enfatiza o efeito produzido por um perigo com o qual a pessoa se defronta sem qualquer estado de preparação para a angústia.

Cabe esclarecer que a tradução adotada ao longo da Edição Standard Brasileira para a palavra *anxiety* é angústia, reservando-se *ansiedade* para reproduzir o inglês *anxiousness* (FREUD, 1894, p. 118). Entretanto, em alemão, Freud utilizou o termo *angst*, que para nosso entendimento é mais bem traduzido por angústia. Doravante, tanto *ansiedade* quanto angústia se refere ao mesmo sentimento asfixiante comum que caracteriza as formas graves do estado psicológico em questão.

A ANGÚSTIA (ANGST)

A evolução do pensamento de Freud (1892-1895) se desenvolve em dois tempos relativamente diferentes. O das publicações com Breuer, *Estudos sobre a histeria*, uma espécie de compromisso com o colega que o apoiou; e o das correspondências com Fliess, que tem início em sua primeira carta em 24 de novembro de 1887, experiência extraordinária na vida de Freud. Nutre uma amizade apaixonada por

Fliess, explora sua própria mente inconsciente, que aos poucos vai viabilizando a profundidade em capas associativas mais próximas às fantasias inconscientes reprimidas, ampliando com isso o campo analítico dentro do contexto das lógicas pulsionais que marcam as organizações da sexualidade infantil.

São dignas de citação as publicações com Joseph Breuer, nos *Estudos Sobre Histeria e o Caso Ana O.* (Bertha Papperheim), assim como as de Freud com o Caso Dora. Faz-se aqui uma reticência a Breuer, no que se refere à teorização geral: a sexualidade infantil na constituição das neuroses, a angústia causada por desejo inaceitável. Esses acontecimentos foram pontos de partida da psicanálise.

O QUE ORIGINA O MOTOR DA REPRESSÃO?

Desde o início do pensamento do investigador, se oferecem duas explicações para a angústia. No Rascunho A: “Será a angústia das neuroses de angústia derivada da inibição da função sexual ou da angústia ligada à etiologia dessas neuroses”? (FREUD, 1892, p. 199).

A neurose de angústia teria sua etiologia na má ou não utilização da energia da libido, que assim se transformaria em angústia, seja de forma direta, como supõe em 1895, seja como consequência da falência dos mecanismos de defesa do aparato psíquico, como teorizou posteriormente.

Essa dedução psíquica da angústia é logo afastada firmemente: assim, a angústia da neurose de angústia não era continuada, lembrada, histérica (FREUD, 1894, pp. 211-212).

No Rascunho B (1950 [1893]), Freud, como sucede muitas vezes nesse período de sua vida, entendia por “neuroses” a neurastenia e a neurose de angústia, ou seja, as posteriores “neuroses atuais”. E ainda estabelece uma relação entre excitação sexual retida e neurose de angústia. Já no *Rascunho F* (1950 [1894]) apresenta alguns relatos clínicos. Ilustrando, são dois casos clínicos datados de 18 e 20 de agosto de 1894².

Isto vai aparecer de forma mais sistemática em *Sobre os Fundamentos Para Destacar da Neurastenia Uma Determinada Síndrome Específica*, denominada “Neurose de Angústia” (1895-[1894]). Indica-se outra analogia de Freud, da comparação da angústia da neurose de angústia com a angústia enquanto afeto normal, resultante de uma excitação exógena, enquanto a neurose de angústia seria resultante de uma excitação endógena, em que se comporta como se estivesse projetada para fora. Para ele, o afeto é concebido de maneira extremamente próxima do somático.

Caso observado por Freud de uma neurose de angústia:

Um homem de 42 anos, com três filhos. Esteve bem até a morte de seu pai, quando teve um súbito ataque de angústia com palpitações, temores hipocondríacos de câncer de língua. Vários meses depois, teve um segundo ataque com cianose, pulso intermitente, medo de morrer, etc. A partir de então apresenta fraqueza, vertigem, agorafobia, alguma dispepsia. Este é um caso de neurose de angústia pura, contudo o coito interrompido foi aparentemente bem tolerado durante dez anos (FREUD, 1892, p. 230).

Fica claro que, neste exemplo, ele busca mostrar que a angústia de seus pacientes estava intimamente relacionada com a sexualidade, pois das diversas formas de manifestação da angústia, todas se relacionavam de alguma forma a uma abstinência sexual, seja por não haver um coito satisfatório, seja por abstinência

² FREUD, S. (1950/1892-1899). Extratos dos Documentos Dirigidos a Fliess – Rascunho B, v. I, p, 217.

voluntária, ejaculação precoce, coito interrompido ou por uma excitação não consumada. A substituição do coito interrompido por uma relação sexual normal tem o efeito de eliminar a angústia impossibilitando seu retorno, caso a neurose não tenha se estabelecido. Por este viés, ele determina que não deve ser buscada na esfera psíquica a origem da angústia. Trata-se, portanto, de uma questão de acumulação da tensão sexual física de excitação (endógena).

A acumulação ocorre como consequência de ter sido evitada a descarga. Assim a neurose de angústia é uma neurose de represamento, como a histeria [...]. E visto que absolutamente nenhuma angústia está contida no que é acumulado, a situação se define dizendo-se que a angústia surge por transformação a partir da tensão sexual acumulada (FREUD, 1894, p. 237).

Nosso trajeto nos leva, por certo, à *Interpretação dos Sonhos* (1900-1901). A libido que não se manifesta passa a ser “reprimida”. A angústia teria sido a abstinência ou a inibição sexual, utilizada agora como defesa contra a realização de desejo. Esta, considerada como uma angústia em segundo grau, que, não tendo sentido no seu nascedouro, acabou por torná-lo e tornar-se sonho uma angústia pretexto para a repressão e, também, expressando o contrário, como símbolo da realização.

Neste ponto, Freud indica de modo preciso, novamente, a semelhança da angústia, da interpretação dos sonhos com “a dor” do *Projeto Para uma Psicologia Científica* (1950-[1895]). E sobre o fenômeno da dor fala que: “[...] tudo o que sabemos a respeito da dor se enquadra nisso. O sistema nervoso tem a mais decidida propensão a fugir da dor. [...]” (FREUD, 1950-[1895], p. 326).

Nos sonhos (*traumdeutung*), Freud (1900) pontua ainda que o desejo real que instigou a produção onírica, e cuja realização é representada pelo sonho, provém da infância. Aponta a angústia infantil diante da autoridade parental que, misteriosamente, parece não corresponder à ideia de transformação direta da libido não satisfeita, como na neurose de angústia. É também nesse momento que Freud relaciona, pela primeira vez, a angústia ao nascimento. O Trauma do Nascimento, de Otto Rank aparece na *Conferência XXV* (1917) como modelo do afeto de angústia em geral.

É evidente que na angústia há fenômenos de descarga somática: cardíacos, respiratórios e em outras esferas somáticas. “Mas por que ocorre essa transformação em angústia quando há uma acumulação?” (FREUD, 1892, p. 214). Freud diz: “[...] por causa da tentativa de suprimi-la [defesa], ou por causa de seu declínio, ou por causa do alheamento habitual entre sexualidade física e psíquica – a tensão sexual se transforma em angústia [...]” (FREUD, 1894, p. 216).

A relação da angústia com o nascimento vai aparecer em um ponto do percurso entre as duas teorias da angústia. Este é um dos desenvolvimentos mais completos do pensamento de Freud sobre a angústia, sendo esta a energia sexual não elaborada que se descarrega de maneira mais ou menos anárquica. O segundo processo seria, grosso modo, aquele que se verifica nas neuroses de transferência.

A mudança de direção ocorrerá em 1924. Não obstante, ao continuar o percurso, até 1926, a explicação a respeito da angústia permanece inalterada. No entanto, observam-se alguns detalhes que nos chamam a atenção nesse percurso, mesmo em uma rápida passagem por eles. Em *Psicopatologia da Vida Cotidiana* (1901), numa nota manuscrita, se tem aqui uma breve referência à angústia de morte.

A angústia no *Caso Dora* (1905) aparece como resultante de uma transformação do prazer em desprazer, ou seja, a censura que Dora fazia contra o pai recaía sobre sua própria pessoa. Tomará as várias expressões sintomáticas de Dora: dispneia, tosse, enxaqueca, irritação, tédio, depressão, incompatibilidade afetiva, dentre outras e entendendo-as como características de *petite hystéria* irá organizá-las estruturalmente.

A estrutura que experimenta articular, a “intimidade” de Dora, se faz pelo trauma psíquico posto na ordem da fantasia, pelo conflito existente entre os vários afetos e a perturbação na esfera sexual. Pode-se dizer, efetivamente, que a psicanálise nasce com os olhos voltados para a histeria desde que esta sinaliza, por estrutura, a condição essencial do desejo humano: a de ser “desejo do Outro”, no dizer de Lacan.

Em *Os Três Ensaio Sobre a Teoria da Sexualidade* (1905) aparecem bem poucas referências à angústia, esta ainda ligada à excitação sexual.

Em *Atos Obsessivos e Práticas Religiosas* (1907), fala de algo aparentemente novo em sua obra, o sentimento de culpa e, sobretudo a angústia expectante como componente oculto do ato obsessivo. A angústia moral surge, agora, explicada por meio de um modelo parecido mais como inibição/sufocação – não das pulsões libidinais, mas egoístas.

Podemos interrogar então, se isso não dessexualizaria a angústia e criaria uma duplicidade de explicação, e se não traria confusão para a teoria.

Em *O Projeto de Psicologia* (1895), Freud fala da vivência da dor, função essencial dos afetos. Na experiência da dor em si, provocada por uma estimulação, haveria uma quantidade invasiva de estímulos, deixando marcas a ponto de reproduzir essa vivência, certa quantidade investida na recordação. Essa última seria da ordem de uma percepção que teria sido, no passado, capaz de provocar a vivência da dor em si. É a reprodução da vivência desagradável que Freud, nesse momento, nomeia como afeto.

Lacan tem um particular rechaço pelo fenômeno afetivo. Podemos dizer que é um rechaço inicial pelo termo “afetivo”. Logo que se dá conta que falta algo, introduz o objeto a e produz o seminário sobre *A Angústia*³. O que não agrada a Lacan é a categorização usual constante dos textos de psicologia do final do século XIX e início do século seguinte, em que se estudavam e descreviam os fenômenos psicológicos como fenômenos de representação, de afeto ou de vontade.

Por volta dos anos 1950, Lacan pensava que o afeto era consequência de algum fenômeno de linguagem, como quando um analista “dá” uma interpretação adequada e produz-se uma alteração nos afetos do paciente. Dizemos que, por um momento, pretendeu apagar o termo afeto de seu vocabulário, o que resulta num erro importante. Tal posição decorre da atitude estruturalista que adotou durante certo período de sua evolução. Depois o reintroduz como dissemos, a partir dos seminários sobre *A Angústia* e o objeto a, não como afeto, mas como algo dependente de sua própria metapsicologia.

Numa série de rascunhos enviados a Fliess de 1892 a 1895, especificamente no Rascunho E: “Como se origina a angústia? Tudo o que sei a respeito é o seguinte: logo se tornou claro que a angústia de meus pacientes neuróticos tinha muito a ver com a sexualidade” (FREUD, 1894, pp. 211-212).

Achava-se que a prática sexual regular abrisse esse bloqueio e liberasse a angústia.

Em torno desse texto e do Rascunho G (FREUD, 1950 [1895]) destaca-se a referência que ele faz à melancolia, particularizando uma relação entre as duas, mas seria um acúmulo de tensão psíquica, de amor, produzindo dor – trata-se aí de um luto. Se o sujeito angustiado sofre de sua libido transformada “fisicamente” em angústia, o melancólico sofreria do lamento da perda de sua potência sexual, ou seja, na neurose de angústia haveria um “decréscimo da libido sexual ou desejo psíquico” (FREUD, 1950 [1895], p. 102).

Isso nos leva a perceber que, antes de 1926, a angústia não era vista como motor da repressão; sendo um produto ou subproduto, ainda que às vezes utilizada como auxiliar nesse processo.

³O uso da palavra “angústia” (anxiety, no original) é uma tradução do trabalho de Lacan, equivalente ao termo Angst, usado por Freud no sentido de “afeto primordial”, isto é, o eixo-motor da estrutura psíquica.

OS PRIMÓRDIOS DA CASTRAÇÃO

Em *Sobre a Análise de uma Fobia em um Menino de Cinco Anos* (1909), Freud assenta as linhas gerais do tratamento, por meio de observações que não provêm dele, uma vez que o tratamento foi efetuado pelo próprio pai do pequeno Hans, que concordou não mais utilizar coerção além da absolutamente necessária. Freud, pela primeira vez, usou a expressão “complexo de castração” no seu ensaio *Sobre as Teorias Sexuais das Crianças* (1908c). Ele se baseou nas palavras das crianças para elaborar o seu conceito mais controvertido e pouco provável.

O complexo de castração é uma diversidade de crenças e emoções infantis, relacionadas com a consciência nascente de uma identidade sexual definida. No menino, estão as crenças de que a mãe teve um pênis; que este pênis foi decepado pelo pai ou por um substituto dele; e que o seu próprio órgão sexual pode estar sujeito ao mesmo destino.

A hipótese de Freud sobre o caso Hans centra-se na sexualidade. Ele parte da patologia para chegar, posteriormente, à normalidade. Até esse momento, a sexualidade infantil tinha aparecido só em análises de adultos. No caso, dedica-se a investigar a sexualidade infantil diretamente na criança. Hans se recusava sair à rua porque tinha medo de cavalos, sendo este seu objeto fóbico, gerando a angústia pela repressão de elementos libidinais.

MOMENTO IMPORTANTE DA TEORIA

No ponto de encontro entre as duas teorias da angústia está a Conferência XXV, de *Conferências Introdutórias Sobre Psicanálise* (1917). É um dos desenvolvimentos mais completos do pensamento freudiano sobre a angústia, buscando sistematizar tudo o que disse, sobretudo dissertando sobre essa oposição.

Em *Sobre o Narcisismo: uma introdução* (1914), esse texto ocupa-se de ideias da libido homossexual transformada em angústia social, herdeira da angústia diante dos pais, relacionando a angústia moral e a angústia da libido. Entretanto, tal como ocorre no caso Hans, Freud ainda não o relaciona com angústia ante a castração. Contudo, ao introduzir a “*realangst*” ou “angústia real”, se faz necessário que Freud introduza o eu, que diante da libido excessiva, reage como na intenção de fuga diante do perigo regido pela pulsão de auto conservação. Assim, toda a angústia real, desde que se desenvolva, terá como suporte uma angústia neurótica. Dirá, então, que a angústia é sempre pulsional e não tem nada a ver com autopreservação, diferente da fuga ou enfrentamento.

Em *Além do Princípio de Prazer* (1920), Freud torna menor o interesse do eu ao narcisismo. A *realangst* e a angústia neurótica passam a se explicar de uma maneira só. Diz Freud (1920):

Na teoria da psicanálise [...] eventos mentais estão automaticamente regulados pelo princípio de prazer, ou seja, acreditamos que o curso desses eventos é invariavelmente colocado em movimento por uma tensão desagradável [...], isto é, com uma evitação de desprazer ou uma produção de prazer (FREUD, 1920, p. 17).

Em *O Ego e o Id* (1923), já aparecerá como angústia adaptativa, tendo o eu como sua sede. Vejamos aí as três angústias do ego: em relação ao mundo externo, ao id e ao superego. Entretanto, o que se observa de mais importante é a ideia do ego como sede da angústia e, se se trata do ego e não do id, entra em

conta o perigo. Explica o surgimento da angústia pela repressão de elementos libidinais como o caso *O pequeno Hans* também *O Homem dos Lobos* (1914-1915), o problema da repressão original, porque seria retomado em 1926, justamente para propor a angústia como causa. O que provocou a repressão da libido foi a ameaça de castração. Praticamente se funde no complexo de Édipo e tem a mesma importância, especialmente com a função interditória e normativa.

- Na *Repressão* (1915) o seu objeto não é, como se verá mais adiante, a pulsão propriamente dita, se não um de seus representantes, capaz de causar desprazer, diante das exigências da censura que exerce sobre o sistema pré-consciente – consciente.
- Em *Mais Além do Princípio do Prazer* (1920), como conciliar com a angústia da libido? Para fazê-lo é necessário que Freud introduza o ego. Reduz o interesse do ego ao narcisismo. A realangst e a angústia neurótica passam a se explicar de uma maneira só.
- No *Manuscrito G, Conferência XXV* (1917) e no *Manuscrito Perdido* (1915), afirma que neurose atual não existe, que a respiração ansiosa do neurótico de angústia é a reprodução simbólica em seu próprio corpo do coito. Portanto, também a angústia seria uma espécie de sintoma histérico.

SEGUNDA TEORIA SOBRE A ANGÚSTIA

Aparentemente, esta segunda teoria cobre bem a primeira, de tal modo que não é mais possível explicar a angústia como libido tóxica, tal como Freud aponta em *Novas Conferências Introdutórias XXXII–Ansiedade e Vida Instintual* (1933), “com a tese de que o ego é a única sede da ansiedade – de que apenas o ego pode produzir e sentir angústia [...]” (FREUD, 1933, p. 107). Os dois mecanismos que produzem angústia neurótica coincidiram. Uma pessoa pode proteger-se de um perigo externo pela fuga; fugir de um perigo interno é um empreendimento difícil.

Aqui, ele chama atenção para o fato de que as investigações psicológicas invadem os fatos da biologia. Podemos entender a ênfase de Freud sobre o nascimento como uma experiência de angústia, sendo o “[...]” modelo de todas as subsequentes situações de perigo [...]” (FREUD, 1933, p. 111). Com essa ruptura que o nascimento simboliza, retorna-se à teoria do trauma, não mais de sedução, mas algo mais primitivo, como o perigo de desamparo psíquico ajusta-se ao estágio da imaturidade inicial do ego; o perigo de perda de um objeto (ou perda de amor) ajusta-se à falta de autossuficiência dos primeiros anos da infância; o perigo de ser castrado ajusta-se à fase fálica; e finalmente o temor ao superego, que assume uma posição especial, ajusta-se ao período de latência.

Em *Inibições, Sintomas e Angústia* (1926 [1925]), a angústia está intimamente ligada ao temor da castração, como se examina no exemplo do caso do pequeno Hans.

Nos dois casos de fobias infantis, o de Hans e o do Homem dos Lobos, Freud analisa que se tem uma fobia de animal muito semelhante, enquanto que a estrutura pulsional, no Édipo, é muito diferente:

Hans parece justamente ter sido um menino normal com um Édipo positivo. Em *Homem dos Lobos*, a falta registra-se em outro lugar: sua relação com o objeto feminino foi perturbada por uma sedução precoce; o lado passivo, feminino, está muito desenvolvido. Acreditamos conhecer o motor da repressão nos dois casos, e vemos seu papel confirmado pelo rumo que tomou o desenvolvimento das duas crianças. É o mesmo nos dois casos: a angústia perante uma ameaça de castração. É por angústia de castração que o Pequeno Hans põe fim à agressividade contra seu pai; sua angústia de que o cavalo o morda pode, sem forçar, ser explicitada como a angústia de que o cavalo, ao mordê-lo, lhe corte as partes genitais, o castre. Mas é também por angústia de

castração que o Pequeno Hans renuncia ao desejo de se tornar o objeto de amor do pai. Assim, as duas configurações do complexo de Édipo, a configuração normal, ativa, e a configuração invertida, fracassam completamente, diante do complexo de castração. Aqui, então, está o nosso inesperado achado: em ambos os pacientes, a força motriz da repressão era o medo da castração. As ideias contidas na ansiedade deles – a de ser mordido por um cavalo e a de ser devorado por um lobo – eram substitutas, por distorção, da ideia de serem castrados pelo pai (FREUD, 1926, pp. 130-131).

Aqui, a castração situa-se inteiramente do lado da realidade. Ele diz, por exemplo, que a renegação (*Verbugnung*) da castração é uma renegação da realidade, ou ainda uma renegação de uma percepção. Realidade muito simples: o garotinho tem um pênis, a menininha não tem, cortaram o dela. Diz Freud:

A ansiedade pertencente às fobias a animais era um medo não transformado de castração. Era, portanto, um medo realístico (*realangst*), o medo de um perigo que era realmente iminente ou que era julgado real. Foi a ansiedade que produziu a repressão e não como eu anteriormente acreditava, a repressão que produziu a ansiedade (FREUD, 1926, p. 131).

Ao nos aproximarmos da angústia de morte, seria uma forma de angústia ante o supereu, derivada, por sua vez, da angústia ante a castração. Essa angústia de morte seria resultante de conhecidas experiências de separação, a começar pelo nascimento. Nessa analogia entre morte e separação está o eu, que reage com angústia ante a ameaça da perda de proteção do supereu. Freud, em suas próprias reflexões, faz objeções a Rank, que enfatizava o nascimento como perigo externo e pouco a imaturidade e a fragilidade do indivíduo. Por outro lado, Freud pensava que o nascimento era um fenômeno puramente biológico, e que o lactente não poderia sentir o tipo de angústia postulada por Rank (1924), porque ainda não percebia o objeto.

Winnicott vai retomar Freud para discorrer sobre a sintomatologia da angústia e o trauma do nascimento. Segundo ele, Freud acreditava na importância do trauma do nascimento como modelo para os estados de angústia subsequentes, uma vez que tinha implicações no desenvolvimento emocional do indivíduo, fazendo com que surgissem problemas na vida adulta.

Winnicott divide o seu estudo sobre o nascimento em experiência do nascimento e trauma do nascimento. O tipo de nascimento traumático aproxima-nos do tema das angústias impensáveis em Winnicott, que não são definíveis em termos de relações pulsionais de objeto, não estão baseadas em relações representacionais de objeto, e porque se referem a um momento anterior ao início de qualquer capacidade relacionada a mecanismos mentais. Pois o trauma do nascimento, para ele, é o interromper da continuidade do “continuar-a-ser do bebê” e, quando estas interrupções são significativas, os pormenores do modo como essas invasões são sentidas, bem como a reação do bebê a elas, serão importantes fatores adversos ao desenvolvimento do ego (WINNICOTT, [1949] 1978).

Para ele a experiência do nascimento nada tem a ver com a consciência da separação do corpo da mãe. No momento do nascimento, a importância maior é dada ao meio ambiente, no qual ele não faz mais do que reagir. Depois disso, há um retorno a um estado de coisas em que o bebê é importante. Dessa maneira, em um processo natural, a experiência do nascimento é uma amostra exagerada de algo que o bebê já conhece. O trauma tem lugar quando ele não está preparado para uma invasão ambiental prolongada. Esse trauma é muito significativo para o paciente, pois essas impressões ficam registradas na psique do indivíduo e, em uma idade mais avançada, elas serão revividas.

Winnicott conclui que a angústia não pode estar ligada à experiência traumática do nascimento, pois se assim fosse, nas experiências de nascimento normal não haveria angústia, o que realmente não acontece. Portanto, a angústia nos estágios mais iniciais está ligada a outros fatores, tais como a falha no cuidado suficientemente bem provido pela mãe ao bebê. É importante ressaltar que o trauma de nascimento representa uma necessidade de reagir, e isso retira o bebê de um estado de existir, pois “reação neste estágio do desenvolvimento humano significa uma perda temporária de identidade” (WINNICOTT [1949], 1978).

Segundo o psicanalista Jorge Forbes, um dos dilemas mais urgentes do ser humano no século XXI é o fato de não ter caminhos pré-estabelecidos para seguir. Para ele, vive-se em um mundo onde os padrões foram todos quebrados, ou seja, está “desbussolado”. Então, surge a angústia da responsabilidade. Afirmar ainda que a preferência por “receita pronta” para se ter alegria deriva justamente da ideia errônea de que a felicidade é bem que se mereça. A falta de sentido da vida provém da incapacidade do ser humano de se autoconhecer e de agir como ser pensante e autônomo.

Ao não perceber e analisar sua existência e seu mundo interior, o indivíduo torna-se incapaz de dirigir sua própria vida. O homem moderno não tem mais a responsabilidade pelo que é. Ele perdeu a capacidade de fazer alguma coisa por si mesmo e de se sentir bem com a vida. Ele quer, na maioria das vezes, livrar-se da angústia e acomodá-la em uma falsa harmonia. Deseja desangustiar-se a qualquer custo e não entende que a angústia é fundamental para o ser humano.

Quando não temos convicção sobre o que realmente desejamos e sentimos, somos levados a desejar e a querer o que a sociedade ou grupos nos apontam. A ambição e as metas que temos não são nossas, mas aprendemos e a adquirimos de outros. Lutar pelo êxito financeiro, procurar ser um profissional bem-sucedido, ter fama ou poder para sermos amados e admirados torna-se uma ilusão.

Em *O Futuro de uma Ilusão* (1927), a mãe, nesse contexto, é vista como o primeiro para excitações do ser humano. Como protetora do bebê, é fácil entender esse “para excitações”. Diz Freud:

[...] a mãe, que satisfaz a fome da criança, torna-se seu primeiro objeto amoroso e, certamente, também sua primeira proteção contra todos os perigos indefinidos que a ameaçam no mundo externo – sua primeira proteção contra a ansiedade, podemos dizer (FREUD, 1927, p. 36).

Podemos extrair de Freud a ideia de que esse investimento sexual sobre a mãe funciona como para excitação, pois organiza a pulsão. Na verdade, isso não é tão explícito em Freud. A ideia de organizadores ou continentes e limites para a pulsão é pós-kleiniana e pós-lacaniana, mas de alguma forma estaria na obra de Freud.

MELANIE KLEIN

A teoria de Melanie Klein (1882-1960) foi fundamentada na observação do bebê em seu primeiro ano de vida, o que resultou na identificação de situações de angústia profundas e poderosas nas fases iniciais do desenvolvimento mental.

Para Klein (1946), a angústia é derivada da pulsão de morte assumindo especificamente a forma da agressividade. Afirmar ainda que no caso de o eu não ser capaz de fazer frente à angústia vivenciada nesse período e elaborar a posição depressiva, acontecerá uma regressão do mesmo à posição esquizoparanoide, o

que serviria de base para o desencadeamento posterior da psicose ou o fortalecimento de traços depressivos devido à desintegração cada vez maior do eu. Esse processo é determinante na instauração da estrutura psíquica, pois uma fixação na posição esquizoparanoide poderá desencadear a psicose em um momento posterior da vida do sujeito. A autora diz que angústias arcaicas são vivenciadas nesse período, porém elas perdem força à medida que a posição depressiva é elaborada.

Em seu artigo *Notas sobre alguns mecanismos esquizoides* (1946), Melanie Klein traz um relato detalhado acerca do desenvolvimento psíquico do bebê em seus primeiros três meses de vida. Nesse período, a autora afirma que o bebê está na posição esquizoparanoide, cuja principal característica é a cisão, tanto do eu quanto do objeto. A mãe é uma mãe excindida: a mãe boa é aquela que o satisfaz, sendo que a mãe má é aquela que lhe nega a satisfação. A cisão do objeto que deriva da agressividade que lhe é dirigida acarretará também a cisão do eu, e segundo a autora, este processo se repete nos casos de esquizofrenia. Portanto, a resolução da posição esquizoparanoide dependerá da capacidade do eu em transformar o objeto cindido em um objeto total possível de ser internalizado pelo eu à medida que este se identifica com o objeto.

Lacan, nos seminários de 1962 e 1963, a propósito da concepção de angústia, apresenta algumas diferenças em relação à teoria freudiana da angústia. Não são retomadas das teses freudianas, mas formulações novas que, de qualquer modo, tomam as elaborações freudianas como referência. Ainda que Lacan afirme que em *Inibição, Sintoma e Angústia* (FREUD, 1926) fala-se de tudo, exceto da angústia, é às questões levantadas por Freud neste texto que ele se refere privilegiadamente na sua discussão, questionando algumas formulações e procurando apresentar caminhos para a resolução de determinados impasses.

Para Lacan, a angústia é um afeto. Essa afirmação é importante no contexto de uma crítica ao ensino lacaniano por apresentar um excesso de intelectualismo, crítica feita por aqueles que consideravam que a psicanálise deveria tratar do afetivo, a partir de uma distinção psicológica entre o pensar, o sentir e o querer. Não se trata, para Lacan, de entrar nessa psicologia dos afetos, na medida em que a angústia não é uma emoção, mas um afeto especial que “tem estreita relação de estrutura com o que é um sujeito” (LACAN, p. 10). Esse afeto especial Lacan diz que é da ordem de uma perturbação e não de um sentimento. Ainda na visão de Lacan, o que provoca angústia não é a nostalgia do seio materno, nem a alternância da presença-ausência da mãe. O que é angustiante é quando não há possibilidade de falta, quando a mãe está o tempo todo em cima. No caso do Pequeno Hans, a pretensa angústia estaria ligada à interdição das práticas masturbatórias. Mas isso é vivido pela criança como a presença do desejo da mãe se exercendo a seu respeito. Então a angústia na relação com o objeto do desejo é tentação e não perda de

objeto; justamente a presença disso que o objeto não falta.

John Bowlby formulou a teoria do apego. Sua obra centra-se essencialmente no comportamento instintivo e na vinculação das relações precoces mãe-filho. Em seu livro *Separação: angústia e raiva* (1973), Bowlby estava convicto de que quase todas as formas de ansiedade patológica em adultos provinham de experiências difíceis na primeira infância com a figura primária de apego, quase sempre a mãe. Concordava com algumas das postulações de Klein, como a de que a criança era capaz de estabelecer relações desde muito cedo e também de que existia o sentimento de perda, o luto e a depressão na primeira infância. E, apesar da oposição que encontrou no terreno psicanalítico por suas ideias contestadoras, manteve-se fiel ao seu questionamento sobre como o ambiente familiar favorecia ou não um melhor ajustamento da criança ao longo de seu desenvolvimento.

O pai é também fundamental como figura secundária ou, poderíamos chamar de figura alternativa, pois na ausência da mãe ele tem o mesmo valor e o mesmo papel perante a criança, com forte peso na sua formação emocional. Na relação pai-criança o mesmo processo de construção de vínculo afetivo se

estabelece e pode apresentar certa autonomia, de modo que o tipo de vínculo com o pai pode ou não ser igual ao vínculo desenvolvido com a mãe.

E para concluir o processo pelo qual passou o pensamento de Freud em volta da angústia, o exame dessa obra revela que, depois de 1926, não só prevalece o modelo de *Inibições, Sintomas e Ansiedade* (1926), como também o das *Novas Conferências Introdutórias Sobre Psicanálise* (1933), por não ter mais utilidade para continuar explicando a angústia da própria neurose de angústia como libido não aplicada. E ainda, em *Análise Terminável e Interminável* (1937) pontua a importância que a angústia acaba por ganhar no processo de defesa, por diversos motivos.

A primeira teoria é explicativa; nela, a angústia, como resultante da libido transformada com base na repressão, enfatiza o conteúdo inconsciente, tal como mostra em *A Interpretação dos Sonhos* (1900-1901). E na segunda teoria, a angústia como reação ao perigo, enfatiza o eu, o mundo exterior e, sobretudo, as defesas.

Em suas investigações, observa-se que é angústia-sinal desde sempre, tendo uma função de estudar os sintomas e sinais usados na comunicação das doenças, e que serve de informação como instrumento de pesquisa.

É precisamente essa função da angústia que neste trabalho buscamos pôr em destaque, a investigação por Freud, do social.

A hipótese é a de que, existindo duas teorias da angústia, em momentos diferentes, e existindo textos sobre o social, também escritos nesses dois momentos, seria de se pensar que a teoria social de Freud poderia ter duas direções diferentes, uma acompanhando a outra. Na verdade, essa suposição não foi comprovada em sentido pleno, mas perseguimos permitindo toda uma análise da função da angústia na teoria social de Freud.

A segunda teoria freudiana trata da repressão. O estímulo para a repressão é a angústia no ego, criada pelo conflito entre pulsão sexual e as normas sociais. Em *Inibição, Sintoma e Angústia* (1926), a angústia está intimamente unida ao temor de castração, defesa possível contra a angústia, como se examina no caso do Pequeno Hans.

ANGÚSTIA (ANGST), CULTURA E SOCIEDADE: ONDE SITUÁ-LAS?

Nas correspondências com Fliess (1950a), há certo número de referências específicas a temas antropológicos e à luz que a psicanálise lança sobre eles. No *Rascunho N* (31 de maio de 1897), por exemplo, ao estudar o “horror do incesto”, ele assinala a relação entre o desenvolvimento da civilização e a repressão dos instintos. A respeito de *Totem e Tabu*, trata-se de um texto sobre a angústia. Se pensarmos em seu primeiro ensaio com o título “*O Horror ao Incesto*” (*scheu*): medo, angústia, vemos a grande importância que Freud dá aos desejos incestuosos contra os quais as mais severas medidas de defesa devem ser aplicadas. Diz ele: “Chegamos ao ponto de considerar a relação de uma criança com os pais dominada como é por desejos incestuosos, como o complexo nuclear das neuroses” (FREUD, 1913, p. 37).

E a angústia aqui é, sobretudo, angústia moral, para a qual Freud procura uma origem. O tabu como uma exagerada angústia do selvagem diante do incesto é a grande questão de *Totem e Tabu*, de como seria possível a angústia moral e, a partir dela, a instituição dos valores. Podemos ver aí o modelo da neurose, sobretudo da neurose obsessiva, já falado no presente trabalho, algo de ações obsessivas e práticas religiosas (1907) e também de *Moral Sexual Cultural* e o *Nervosismo Moderno* (1908). Revela que a neurose

não é apenas uma formação do inconsciente, mas produto da intersecção deste com a modernidade. Ainda se encontra dentro do pensamento iluminista, no paradigma da ciência moderna. Nesse contexto, Freud irá anunciar a hipótese de que a psicanálise pode oferecer uma resposta resolutiva para o conflito indivíduo-cultura, podendo assim aplacar os males gerados pela moral sexual civilizada. Essa hipótese agora será questionada na segunda tópica, sendo quebrada com o abandono da crença na racionalidade moderna e no Iluminismo.

FRAGMENTOS DA ANÁLISE DE UM CASO CLÍNICO

Em três fragmentos de análise de um menino de onze anos e meio após algumas crises de angústia com reações fóbicas, solicita-se à mãe levá-lo a um profissional. Daniel é uma criança tranquila, cordata, com uma ligação forte com a mãe. O pai não é reconhecido como “pai pela mãe”. As pessoas se referem a ele como um “menino bonzinho”. Daniel fez uma viagem de excursão em família, com o pai, a mãe, a irmã e outros, num total de vinte adultos e dez crianças. Durante a viagem em seu quarto, tem uma crise de angústia, com sensação de morte, que passa a temer e a não dormir. Conta que estava até então bem, quando o grupo decidiu que não iria a um parque nem ao zoológico, mas sim a um museu. Quando o ônibus chegou, ele não se sentiu bem ao subir. Mas foi à noite que não conseguia dormir e ficou, a partir de então, com medo.

PRIMEIRO FRAGMENTO:

Analista – Você pode falar de que história esse museu contava?

Daniel – Ah, tia, era a história de várias pessoas dessa cidade, que marcaram o país com suas poesias, artes e guardaram para eles. Só quando envelheceram é que foram reveladas. Esse povo tinha uma organização que era mais ou menos assim: eles mostravam suas artes, e se o grupo não gostasse, era para descartar, só que eles guardavam dentro de suas casas (silêncio).

Analista – Que relação o museu e você têm nesse momento? O que o seu grupo não iria gostar se você mostrasse e você achou que deveria esconder?

Daniel – Eu acho que pode ser: eu estava na recepção do hotel pensando: eu estava com raiva deles, depois pensei que só porque são adultos decidem tudo. Ontem tive uma sensação ruim – se eu iria dormir ou não. Dormi e logo acordei e comecei a ficar desesperado, que não iria voltar a dormir. No Chile, eu dormia muito tarde; aqui eu durmo às nove horas, por causada hora do colégio. Fui dormir na casa da minha avó e não me sentia à vontade. Ao não conseguir dormir, fiquei preocupado em chamá-los. A princípio fiquei pensando e achava que era a casa da minha avó que estava desencadeando a sensação.

Analista – Daniel, você está entrando em contato com o seu sentimento de raiva, que é próprio a todos os seres humanos. Se as pessoas daquela cidade “história contada no museu” não tivessem desobedecido, pensado diferente, hoje não se teria a história que se pode contar naquele país. Por que você tem de ser o obediente, o “bonzinho”?

Daniel – Lá havia um quadro, era de um menino construindo um brinquedo, que foi considerado banal. Era para ser, na época, destruído, segundo as leis desse grupo. Se o dono não tivesse desobedecido, não se teria hoje a obra mais apreciada do museu.

Observação: a mãe, após a sessão, me enviou uma mensagem e fala:

Conceição, o Daniel gostou muito. Disse que tinha uma cama e me falou que se você pedir para ele deitar, ele deita. Falei que era um divã. E ele respondeu:

Eu sei, mamãe!

SEGUNDO FRAGMENTO:

Daniel chega tranquilo à sessão e a mãe me cumprimenta. Logo entra na sala, senta, olha para o divã e em seguida fala:

Daniel – Ontem acordei e não consegui dormir; fiquei desesperado. Se eu não dormir? Com medo..., tomei água e fui para o quarto da minha mãe. Ela disse: já já você dormirá. Meu pai tinha ido dormir na fazenda. Estava preocupado com o que estava acontecendo. Caiu uma barreira e ele foi construir outra e essa barreira fica perto do estábulo dos cavalos. Eu gosto muito dos cavalos, gosto muito da fazenda; minha mãe não gosta. Meu pai gosta muito. Os cavalos, tia, quando estão comendo, por exemplo, um está comendo, aí aparece outro na frente. Ele não briga com esse outro, não expulsa.

Analista – Você e o seu pai têm alguma semelhança com os cavalos, podem gostar das mesmas coisas, sem ter que um excluir o outro.

Daniel – Meu pai é legal e amoroso, conversa muito com a gente. Ele é muito seguro e cuida bem do que é dele. Arruma sempre as coisas da fazenda. Eu sou tímido, tia, mas agora estou falante. O que a minha mãe fala, se eu não concordo, reclamo; digo o que penso.

TERCEIRO FRAGMENTO:

Daniel chega sozinho, a mãe deixa-o na recepção do prédio e encontro-o na sala sentado e o convido para entrar. Olha para o divã e o convido a se deitar. Ele dá um sorriso e se deita. E começa a falar. Daniel – Domingo dormi até tarde, tia. Aí na segunda-feira perguntei para a mamãe se iria conseguir dormir. Fiquei me sentindo mal e disse para a mamãe que precisava vir para você antes do dia... Eu tinha comprado três livros no shopping do *Diário de um Banana*, dos quais uma conta à história de uma família que está viajando e essa viagem acaba virando um desastre para o filho do meio. São três filhos, o pai e a mãe. O personagem principal acha a viagem de família uma chatice. Ele conta que a família diz que ele vai para tal lugar, sem nem conversar com ele. Aí ele vai contando as histórias do dia a dia. O irmão mais novo tinha muitos privilégios, muitas malas e não tinha espaço para tantas malas. Acabou que ficou desconfortável. Também conta que a mãe fala um monte de brincadeiras bobas, trata o filho mais velho como se fosse o mais novo, fica atendendo todas as necessidades do mais novo e não

percebe que os mais velhos estão grandes.

Analista – No *Diário*, como também no seu diário aqui contado, o Daniel cresceu e ao mesmo tempo pode também estar assustado com esse crescimento. Ora, pode querer ser um menininho bobo, ora pode querer ser o mais velhinho.

Daniel – Eles fazem parte de uma família. Os pais dão valor ao mais novo; então sobra para o irmão mais velho, que é o mais cobrado, por ser o mais sabido.

Analista – Na família do Banana são três meninos e na sua são dois; uma menina mais velha e você, o menino mais novo. O que sobra para você se você é o mais novo?

Daniel – Comigo é meio chato, porque sou o mais novo e sou menino, e por minha irmã ser menina. Meus pais pedem muito mais para mim. Eu pergunto por que eles não pedem também para ela. Eles dizem que tem que ser eu, porque ela é mais frágil. Ela é menina. Quando a minha mãe era criança, tinha dois irmãos e eles faziam tudo por ela.

Analista – Você, pelo que parece, discorda desses pensamentos dos seus pais e pode se permitir pensar diferente. Como também está vendo vantagens, está na sua posição.

Daniel – Ser menino, tia, não tem tantas frescuras, não tem tantas besteiras. Meu pai não se importa com coisas fúteis como comprar sempre roupas para ir a festas, como a minha mãe e a minha irmã. O meu pai tem sempre um bom humor, as mulheres são meia-lua, ficam mudando todos os dias. Ficam ora alegres, ora tristes; ora ruins, depois ficam normal, em vez de ter um padrão de humor. A minha irmã muda muito de humor. Eu vou e digo que é a puberdade. Aí ela fica chateada.

Analista – E você oscila muito de humor?

Daniel – Depende do dia e do acontecido, como as mulheres não. Para elas, basta uma coisinha para mudarem de humor. Eu hoje acordei mais tarde e ia chegar atrasado à escola. Fiquei um tanto chateado. Geralmente quando acordo tarde e vou chegar no meio da aula, fico assim também. Eu gosto de chegar um pouco mais cedo para conversar antes de estudar. Eu conheço muita gente do oitavo e do nono ano. Quando estou mais livre vou para as barraquinhas. Eu sou do sexto ano e vou para outras séries. Em casa não tenho essa liberdade e não é a mesma coisa que no colégio. Saí para ir à praia e brincar ao ar livre e não tenho o hábito de fazer essas coisas naturais. Quero que minha família faça mais essas coisas naturais. Eu vou para a fazenda; eu amo. Vai o meu tio, o filho dele, meu primo e o meu pai. Minha mãe e minha irmã estão sempre preocupadas em não desarrumar os cabelos e com a pele para não queimar. Esse meu primo, tia, tem quinze anos, mas não é chato; ele se adapta a mim e eu à idade dele...

Comentários

O pai de Daniel é preocupado e atento ao sofrimento de seu filho, mas não é reconhecido como “pai pela mãe” como já foi dito. A mãe não permite que a mensagem do pai alcance a criança. O pai de Daniel não consegue transmitir sua interdição no sentido simbólico, com todas as suas consequências. Esse caso ilustra como a mensagem que concretiza, consome e efetiva a função paterna pode ser rechaçada desde o lugar da mãe. Nada disso se refere a uma questão empírica. Para Daniel, falta também o apoio para suportar a castração e para suportar a falta. Para que a falta de Daniel seja vivida sem angústia (de qualidade traumática) é necessário o suporte da função paterna, suporte que surge na terceira fase do Édipo, na qual o pai, além de executar a ação de interdição do incesto como castração simbólica, constitui-se como um pai “permissivo e gratificador”. E o sintoma do Daniel, como em geral, os sintomas seriam uma tentativa, algo como uma chamada para a função paterna funcionar. A castração é buscada como salvação. Caso contrário, a célula diádica fusional é restabelecida, com o retorno de uma dimensão de angústia que acompanha a experiência do “estranho”.

A segunda fase do Édipo é regida pela proibição absoluta, e o “falo-lei” fica ao lado do pai. Lacan considera a terceira fase como a de um “pai permissivo e gratificador”. Um pai que proíbe a mãe, mas que permite as mulheres e o mundo para o desejo. É imprescindível nesta terceira fase que ninguém seja “a lei”. Consequentemente, há uma metáfora paterna e o nome do pai, um pai que representa a lei e que garante o acesso do infante ao desejo. Paradoxalmente, este terceiro momento é a posição do pai em sua função de representante da lei. Incorpora uma “proibição salvadora”: a castração simbólica, a qual é uma proibição que permite.

A análise do Daniel revela as operações internas da própria sociedade. A compreensão do Daniel não pode referir-se, portanto, à sua existência em si mesmo, pois ele se confronta subjetiva e objetivamente com outros indivíduos e se constitui nessas relações, no campo da sociabilidade e da cultura (ele, pais, irmã e os outros participantes da excursão).

A cultura é a realidade na qual a subjetividade se constitui e apresenta os elementos que, internalizados pelo Daniel, viabilizam tanto a sua existência como a dos outros. Daniel necessita da cultura para se constituir como humano; é um ser social, porém não sem dor e sacrifício. E para viver em sociedade precisará renunciar uma parte da sua onipotência e da agressividade, sendo que dessa renúncia surgem tanto os sintomas/patologias psíquicas, quanto o acervo cultural de bens materiais e simbólicos.

Nas nossas histórias clínicas, a imposição da proibição é, no início da infância, o ponto determinante; uma importância similar ligada aos desenvolvimentos subsequentes ao mecanismo de repressão na mesma idade precoce. A proibição deve sua força e seu caráter obsessivo precisamente ao seu oponente inconsciente, o desejo oculto e não diminuído, uma necessidade interna inacessível à consciência.

Freud afirma que o sentimento de culpabilidade é de natureza sexual. Ao fazê-lo, utiliza o modelo da angústia tóxica, sendo reapropriada para a defesa. Entretanto, o mesmo sentimento, o de culpabilidade, no social, está ligado muito mais à agressividade e ao egoísmo do que à vida sexual.

A renúncia progressiva aos instintos constitucionais, cuja ativação proporciona o prazer primário, parece ser uma das bases do desenvolvimento da civilização humana. Como se pode observar também no texto *Reflexões Para os Tempos de Guerra e de Morte* (1915), no qual se lê: “[...] a guerra na qual nos recusamos a acreditar irrompeu, e trouxe desilusão” (FREUD, 1915, p. 315).

Vejamos em *Psicologia de Grupo* e a *Análise do Ego* (1921), onde ele vai explicar a psicologia dos grupos (masse), com base em alterações na psicologia da mente individual. Então, a libido teria sido desviada do seu objetivo sexual final, resultando no que ele denomina, em *Três Ensaios Sobre a Teoria da Sexualidade* (1905), de corrente terna, amor dessexualizado. Isto é o que estaria subjacente à alma das massas (*masse*).

Posteriormente, reconheceu que as moções sexuais atuavam normalmente nas crianças de mais tenra idade, sem nenhuma necessidade de estimulação externa. Não obstante, a inibição dessa libido, que estaria na raiz social, não impede que ela continue sendo pulsão sexual.

A angústia neurótica se explica pelo excesso sexual; o horror ao incesto e a angústia moral se explica pelo desejo egoísta e pela agressividade inconsciente.

Em *Psicologia das Massas e Análise do Ego* (1921), têm-se duas possibilidades de angústia: ante o real (perigo objetivo) e a angústia de libido, resultante da ruptura de laços afetivos na massa. Busca explicar com base em alterações na psicologia da mente individual as relações de um sujeito com os pais, com os irmãos, fenômenos sociais.

Em *Sobre o Narcisismo: uma introdução* (1914) em contraste com outro, “narcisistas”, nos quais a satisfação dos instintos é parcial ou totalmente retirada da influência de outra pessoa. Freud vai afirmar que esta angústia, moral ou social, não deixaria de ser uma apropriação de libido homossexual pelo ideal do ego que, pelo excesso, se transformaria em angústia. Na angústia neurótica, não é possível a compreensão da angústia por excesso de pulsões egoístas, como está explicada a angústia moral em *Totem e Tabu*.

Em *O Futuro de uma Ilusão* (1927), o tema do desamparo é abordado tendo o objetivo de fazê-lo universal. Relaciona o desamparo ante a natureza e os prejuízos impostos por ela. A angústia vai adquirir a qualidade de desamparo humano, ou seja, a hostilidade pela renúncia exigida pela civilização. A mãe é o primeiro objeto amoroso do bebê e também sua primeira proteção contra os perigos. O desamparo, a angústia, que é o motor da ilusão, será a criação de um pai divino.

Para Freud, a angústia é sempre libidinal, e nunca realista, como seria ação de fuga. Nova concepção unifica as angústias, há uma nova concepção de angústia que traz a noção de perigo, unifica em torno de si todas as angústias e assim permite também unificar as diversas proporções sobre a cultura e sobre as neuroses.

O desamparo é a origem explicativa das neuroses de tal maneira que se converte na origem explicativa também da cultura e de sua teorização. Diz respeito à condição de ausência de ajuda, como possibilidade.

Que correlação há entre o sentimento de desamparo humano e o sentimento de desamparo infantil? A perda do objeto amado, uma das mais primordiais angústias de castração ou medo de separação ou perda de parte do corpo, em especial o pênis, entendida como variante da angústia. Ambos os tipos de angústia, automática e sinal, são tidas como derivadas do desamparo mental da criança pequena que equivale ao desamparo biológico.

Em duas características do afeto de angústia: caráter de expectativa, que se origina da situação de perigo, e a existência da falta de objeto, que está relacionada à situação traumática, à perda do objeto amado. “A angústia surgiu como uma reação a um estado de perigo e é produzida sempre que um estado desta espécie se repete” (FREUD, 1926, p. 157).

ANGÚSTIA NEURÓTICA E ANGÚSTIA MORAL

Neste momento da investigação surge uma complicação. Se em *Totem e Tabu* (1913) a angústia neurótica se explica pelo excesso sexual, o horror ao incesto e a angústia moral se explicam pelo desejo egoísta e pela agressividade inconsciente.

Em *Psicologia de Grupo e Análise do Ego* (1921) têm-se duas possibilidades de angústia: de um lado, a angústia diante do real, e de outro, a angústia de libido. Todas as representações diferentes, por exemplo, do desejo de engravidar da paciente, reprimido para o inconsciente, ou de sua reação defensiva contra esse desejo; ou em *Sobre o Narcisismo: uma introdução* (1914), quando Freud afirma que essa angústia, moral ou social, não deixaria de ser uma apropriação de libido homossexual pelo ideal do ego que, pelo excesso, transformar-se-ia em angústia.

Encerramos esse estudo de *Totem e Tabu* afirmando que, se a angústia moral ganha uma referência e uma origem fantasmática, a teoria da angústia tóxica pouco soluciona, pois a ideia de angústia provinda da libido ou de outras pulsões continua a nos confundir. Vemos, portanto, todo o esforço de Freud para dar nexos a uma primeira teoria da angústia, apoiada de maneira pouco confortável até a sua modificação e unificação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo caminho percorrido até aqui, é possível concluir, enfim, que em *Inibições, Sintomas e Angústia* (1926), Freud introduz uma teoria como sinal e apresenta uma concepção hierárquica com base no desenvolvimento, que tem como vértice o conceito de angústia pela via genital, levando-nos à importância de integrar as experiências corporais no desenvolvimento das estruturas psíquicas.

Ao discutir a relação entre indivíduo e sociedade no campo da teoria da angústia, essa estaria explicada pelo perigo e desamparo como o primeiro motor da civilização, sendo o significado da perda do

objeto, o seu determinante e a posição do desamparo na construção psíquica. Estas patologias, ditas atuais (bulimia, anorexia e outros distúrbios alimentares, pânico, patologias narcisistas, patologia borderline) nos propõem um novo desafio conceitual e técnico.

Aonde terá ido parar a afirmativa de Freud de que os sintomas são maravilhosas construções estéticas? Para estas mentes em construção tão precária, a vida se torna agudamente traumática no cotidiano. Viver torna-se excessivo. Em vez de um mundo de fantasias para reconhecer, teremos então um psiquismo para construir.

O sofrimento, a infelicidade, uma vida não satisfatória ou o mal-estar ameaça-nos partindo de três direções, como apontou Freud: de nosso próprio corpo, condenado à decadência e à dissolução; do mundo externo, que pode voltar-se contra nós, com forças de destruição esmagadoras; e de nossos relacionamentos com outras pessoas, essa última direção talvez seja a mais angustiante.

Dessa maneira, o sujeito vai buscando maneiras de se livrar do sofrimento, seja pelo isolamento voluntário, pela ingestão química, uso de drogas e aniquilamento das pulsões. De qualquer maneira, a melhor forma é a tentativa de controlar sua vida pulsional no deslocamento da libido “sublimação” e na satisfação obtida por meio da fantasia.

E finalmente, apresentou-se um Freud que, por força da angústia, exprime o seu filosofar em torno da vida, da morte e da culpa e descobre o grande engodo da humanidade: é possível acreditar ser autosuficiente.

REFERÊNCIAS

- BOWLBY, J. **Separação: angústia e raiva**. São Paulo: Martins Fontes, 1973.
- FORBES, J. **Inconsciente e responsabilidade: psicanálise do século XXI**. São Paulo: Manole, 2012.
- FREUD, S. (1895 [1894]). **Sobre os Fundamentos para Destacar da Neurastenia uma Síndrome Específica Denominada “Neurose de Angústia”**, v.III, ESB, 1987.
- _____. (1900a). **A Interpretação dos Sonhos** (Primeira Parte), v.IV, ESB, 1987, p. 206, 222).
- _____. (1900-1901b). **A Interpretação dos Sonhos** (Segunda Parte), v.V, ESB, 1987, p. 427; 531.
- _____. (1901). **A Psicopatologia da Vida Cotidiana**, v. VI, ESB, 1987, p. 29.
- _____. (1905a). **Três Ensaios Sobre a Teoria da Sexualidade**, v.VII, ESB, 1987.
- _____. (1906 [1905]). **Minhas Teses Sobre o Papel da Sexualidade na Etiologia das Neuroses**, v.VII, ESB, 1987, p. 259.
- _____. (1907). **Atos Obsessivos e Práticas Religiosas**, v.IX, ESB, 1987, pp. 121; 127.
- _____. (1908). **Sobre as Teorias Sexuais das Crianças**, v.IX, ESB, 1987.
- _____. (1909). **Análise de uma Fobia em um Menino de Cinco Anos**, v. X, ESB, 1987, pp. 17-18.
- _____. (1917 [1916-1917]). **Conferências Introdutórias Sobre Psicanálise. Conferência XXV. A Ansiedade**, v. XVI, ESB, 1987.
- _____. (1923). **O Ego e o Id. As Relações Dependentes do Ego**, v. XIX, ESB, 1987.
- _____. (1927). **O Futuro de uma Ilusão**, v. XXI, ESB, 1987.
- _____. (1950 [1895]). **Projeto Para Uma Psicologia Científica**, v. I, ESB, 1987, p. 325-326.
- _____. (1950[1892-1899]a). **Extratos dos Documentos Dirigidos a Fliess**. Rascunho A. (1892), v. I, ESB, 1987, p. 199.
- _____. (1950 [1892-1899]b). **Extratos dos Documentos Dirigidos a Fliess**. Rascunho B. A Etiologia das Neuroses [8 de fevereiro de 1893], v. I, ESB, 1987, p. 206.
- _____. (1950 [1892-1899]c). **Extratos dos Documentos Dirigidos a Fliess**. Rascunho E. Como se Origina a Angústia, v. I, ESB, 1987, p. 211; 212; 214.
- _____. (1950 [1892-1899]d). **Extratos dos Documentos Dirigidos a Fliess**. Rascunho F. Coleção III, 1894, v. I, ESB, 1987, p. 217.
- KLEIN, M. (1946-1963). **Notas sobre alguns mecanismos esquizoides. Inveja e gratidão e outros trabalhos**. Obras Completas, v. 3. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1991.
- LACAN, J. (1953-54). O Seminário: livro 1. **Os Escritos Técnicos de Freud**, 1996.
- _____. (1958-59). O Seminário: livro 7. **A Ética da Psicanálise**, 1997, p. 452.
- WINNICOTT, D. W. (1949). **Recordações do nascimento, trauma do nascimento e angústia**. In: Textos selecionados: da pediatria à psicanálise. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

CONTEXTOS BIOÉTICOS DE RELAÇÃO E DE COMUNICAÇÃO NOS TESTES GENÉTICOS PREDITIVOS DE CÂNCERES HEREDITÁRIOS

J. A. Zagallo-Cardoso¹

RESUMO

A prática do diagnóstico de suscetibilidade genética suscita múltiplas questões, implica a obrigatoriedade da oferta de aconselhamento genético e gera a necessidade de criar uma parceria entre profissionais e consultores. Nossa reflexão pode ser equacionada a partir de quatro níveis que se definem em torno dos contextos bioéticos de relacionamento e comunicação, no diagnóstico genético de suscetibilidade a cânceres hereditários. Esquematicamente, os contextos bioéticos de relacionamento e comunicação que queremos abordar podem ser agrupados da seguinte forma: (A) O Contexto Institucional; (B) O Contexto da Intervenção Profissional; (C) O Contexto da Pesquisa Científica; (D) O Contexto Bioético.

PALAVRAS-CHAVE: bioética; genética psicossocial; testes preditivos para cânceres hereditários.

ABSTRACT

The practice of genetic susceptibility diagnosis raises multiple issues, implies the mandatory offer of genetic counseling and generates the need to create a partnership between professionals and consultants. Our reflection can be equated from four levels that are defined around the bioethical contexts of relationship and communication, in the genetic diagnosis of susceptibility to hereditary cancers. Schematically, the bioethical contexts of relationship and communication that we want to address can be grouped as follows: (A) The Institutional Context; (B) The Professional Intervention Context; (C) The Scientific Research Context; (D) The Bioethical Context.

KEYWORDS: bioethic; psychosocial genetic; predictive tests for hereditary cancers.

¹Professor da Universidade de Coimbra.

INTRODUÇÃO

O presente artigo não pretende ser original, mas espera-se que possa vir a ser útil para o debate das questões levantadas pelos Testes Genéticos Preditivos dos Cânceres Hereditários e pela sua aplicação às pessoas em risco genético. Neste caso, não são necessariamente pacientes. É uma matéria sobre a qual há já muitas questões e, ainda, poucas respostas. E está muito longe de ser um assunto esgotado.

Além do interesse do artigo no debate a respeito do câncer hereditário, será interessante também refletir a respeito da moderna genética comunitária. É um tema que se nos afigura ser tão relevante quanto extensivo. Atualmente há um crescente número de pessoas em risco de contrair câncer. No âmbito dos cânceres hereditários, cabem exemplos de tumores que vão do câncer da mama ao câncer do ovário, da poliadenomatose familiar ao câncer colo-retal não polipóico, do câncer da tireoide ao câncer da próstata (Cf. Emery et Rimoim, 1990).

O contexto destes testes é marcado sempre pela incerteza e pela dúvida inerentes ao novo tipo de diagnóstico antecínico dito diagnóstico de susceptibilidade: ser portador do gene não implica, obrigatoriamente, vir a sofrer da doença e não ser portador do gene não exclui, necessariamente, a possibilidade de vir a adoecer. No diagnóstico de susceptibilidade, se lida com uma probabilidade pós-teste, isto é, a proporção de pessoas com um dado resultado que vêm a sofrer do câncer-alvo do teste (Zagalo-Cardoso et al., 2006).

O processo de descobrir genes do câncer, sejam eles oncogenes (genes que favorecem o aparecimento de células cancerosas) ou genes supressores tumorais (genes que impedem o desenvolvimento e a evolução dos cânceres), é bastante complicado. Após a descoberta, em 1994, do gene BRCA1, logo seguida do BRCA2, tiveram início à aplicação de testes de genes de cânceres hereditários e o confronto com as suas limitações: era possível identificar algumas mulheres em famílias com um vasto número de cânceres da mama e do ovário, estando elas em risco ou não, ou seja, podia ser detectada a mutação de tipo convencional num dos genes envolvidos, contudo falhando a detecção de muitas outras mutações. Nos anos que se avizinham, podemos esperar a identificação de dezenas de genes que tenham um papel decisivo na predisposição para o câncer e para outras doenças graves (p. ex., doenças cardiovasculares, doenças autoimunes, doenças metabólicas e doenças neurológicas). Isso significa que será possível, numa fase precoce da vida, colher sangue, analisar os genes e tratar os dados num computador de modo a obter uma «história probabilística de saúde», ou seja, uma espécie de, chamemos-lhe assim, «história do futuro» sobre aquilo que poderá vir a suceder à saúde de cada um. A partir dessa futura «história provável» será desejável poder tomar medidas preventivas eficazes, sendo assim possível à medicina aliar, então, a prevenção à predição. Na ótica Preventiva: a regra de ouro é prever para prevenir (Zagalo-Cardoso, 2014). Em termos de risco evolutivo, é fundamental começar por conhecer os sinais (preditores de risco) e o grau de risco evolutivo.

Os programas de testes genéticos preditivos ou de susceptibilidade levantam, necessariamente, vários problemas bioéticos e sociais. Honestamente, sabe-se muito pouco ou quase nada acerca dos seus efeitos psicológicos e sociais, nomeadamente, acerca do impacto de se saber portador de um gene deletério para um tumor hereditário. Mas os custos inerentes ao diagnóstico preditivo ou de «susceptibilidade» situam-se aos níveis biológico, emocional e social, na medida em que todas essas dimensões podem estar envolvidas, não apenas quando se realiza o exame, como também quando se toma a decisão de realiá-lo, quando se aguarda o resultado e, sobretudo, quando este indica a presença do estado de portador.

As inovações biomédicas aplicadas à predição genética dos tumores hereditários levantam um sem número de questões e oferecem um não menor número de opções que acarretam a aceleração e a «implosão» da tomada de decisões que caracterizam. A Terceira Vaga (Toffler, 1980). O Homem alcançou um novo estatuto para si mesmo: o estatuto de decisor por antecipação ativa, no seio da predição biológica de susceptibilidade (Fletcher, 1984). Este ser recém-criado, o homem preditor-decisor, carece de ser educado acerca das suas opções, incluindo as possibilidades e limites, no sentido de participar, adequadamente, na sua nova realidade. Para cada ser humano é, certamente, prioritário decidir sobre as questões e as opções colocadas pela própria vida.

Num campo em que todos são peritos, há que garantir a participação dos destinatários dos diagnósticos preditivos ou de «susceptibilidade», no processo de tomada de decisões. Assim se evitará subjugar a liberdade individual e se valorizará o que realmente significa ser-se humano. Pretendemos, então, expor, aqui, uma perspectiva quanto à aquisição e à aplicação das inovações científico-tecnológicas diagnósticas de tipo preditivo.

A nossa reflexão pode ser equacionado a partir de quatro planos, que se definem, em torno dos contextos bioéticos de relação e de comunicação, no diagnóstico genético de «susceptibilidade» dos cânceres hereditários. Esquemáticamente, os contextos bioéticos de relação e de comunicação que queremos abordar podem ser agrupados do modo seguinte: (A) — O Contexto Institucional; (B) — O Contexto de Intervenção dos Profissionais; (C) — O Contexto de Investigação Científica; (D) — O Contexto Bioético.

DESENVOLVIMENTO

CONTEXTO INSTITUCIONAL (ENQUADRAMENTO DO DIAGNÓSTICO PREDITIVO, NA OFERTA DE ACONSELHAMENTO GENÉTICO).

O diagnóstico genético preditivo em pessoas em risco genético, mas saudáveis, passe o neologismo, «medicaliza» a existência, modifica a vivência do futuro e compromete a vida relacional. A banalização tende a converter as inovações científico-tecnológicas, em rotinas perigosamente institucionalizadas, e a acentuar a coisificação das pessoas, isto é, o tratamento das pessoas como máquinas com prazo de validade sentenciado.

É desejável que o contexto institucional contrarie os efeitos negativos da medicalização da existência e promova a sua «ressocialização». Neste sentido, há que adoptar uma filosofia e prática institucionais mais inspiradas na qualidade de vida e não apenas na perspectiva diagnóstico-patológica, garantindo a singularidade de cada situação, enquanto experiência pessoal única e irrepetível, capaz de criar e recriar os destinos humanos. O diagnóstico de «susceptibilidade» e as intervenções biomédicas, que o acompanham, irão ter um impacto marcante e irão imprimir um cunho incontornável à vida das pessoas saudáveis, mas em risco genético para os cânceres hereditários.

A realidade complexa do diagnóstico genético preditivo de tumores hereditários não pode ser encarada como mera rotina de diagnóstico. Na verdade, as ações de «ressocialização» da existência passam pela oferta de respostas interdisciplinares ao nível da moderna Genética Comunitária. Neste contexto, o Diagnóstico Preditivo deve ser sempre enquadrado por uma vertente de aconselhamento em saúde —

o aconselhamento genético — atendendo à delicadeza das questões e à complexidade das decisões que envolvem, tanto ao nível individual como social.

Para reduzir, ao mínimo, as consequências psicológicas adversas do diagnóstico de susceptibilidade devem ter-se em linha de conta as propostas, que passamos a delinear e a registrar, seguidamente:

1. Esclarecer, junto dos consulentes, todos os pormenores dos testes, antes de executá-los;
2. Submeter à consideração dos consulentes tanto a possibilidade de ocorrerem resultados negativos como a de se verificarem resultados positivos, explicitando as suas respectivas implicações;
3. No caso de ocorrerem resultados positivos,
 - a) deve ser dada uma informação completa e acurada acerca da situação diagnosticada;
 - b) deve ser proporcionado um seguimento sistemático por equipa de genética psicossocial.

Quando um teste de «susceptibilidade» é adequadamente descrito e convenientemente compreendido, os consulentes podem aceitar melhor os riscos e os benefícios inerentes à decisão esclarecida que eles próprios venham a tomar. Os consulentes têm sempre a soberania de poder escolher a opção que queiram tomar, independentemente, do método de rastreio que tenha servido para identificar o «estado de risco genético» ou dos métodos de diagnóstico confirmatório utilizados.

Sem oferecer aconselhamento genético e apoio espiritual, psicossocial e sócio familiar mais vale a pena nem sequer oferecer diagnóstico genético de «susceptibilidade» de cânceres hereditários ou qualquer outro programa de Genética Comunitária, pois apenas se vai gerar ansiedade, prejuízo e malestar, nas pessoas saudáveis em risco genético. O aconselhamento genético é essencial, no processo de diagnóstico de «susceptibilidade» de cânceres hereditários, devendo preceder a realização de qualquer teste genético preditivo e podendo desdobrar-se em múltiplas sessões sistemáticas de seguimento e de apoio genético, social e comunitário. Com efeito, as inovações biomédicas, que não têm em conta e as necessidades emocionais, podem mesmo chegar a ser mais prejudiciais do que úteis, sendo necessário prevenir o perigo crescente do predomínio da «invasão das técnicas» sobre a «relação de ajuda» (Aguiar, 2004).

Em Genética Comunitária, se acreditarmos na capacidade dos seres humanos de gerir as suas próprias vidas, de lidar com os seus problemas e de se ajudar mutuamente, reconheceremos a importância da ação das «novas formas de organização social da ajuda», das «redes sociais de apoio», das «associações de pacientes», dos «grupos de interajuda» e dos «grupos ajuda de mútua», dos «grupos de intervenção nas crises» e dos chamados «advogados psicossociais dos consulentes».

Estes recursos extraordinários podem ser mobilizados, um pouco por toda a parte, e podem dedicar-se ao apoio de consulentes em situações de Diagnóstico Pré-sintomático, Diagnóstico de Susceptibilidade, de Rastreio Genético e a outras mais. Esta é uma via para facilitar a superação das implicações emocionais, das sequelas psicológicas e das dificuldades inerentes ao conhecimento do diagnóstico preditivo e ao apoio subsequente.

○ CONTEXTO DE INTERVENÇÃO DOS PROFISSIONAIS (EXERCÍCIO DAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS)

Como dizia Claude Bernard (1865), os seres humanos passam a vida a fazer experiências uns nos outros, em todos os domínios: na política, nos negócios, na pedagogia, no direito, na medicina, etc. A relação com os consulentes sujeitos a diagnóstico preditivo de «susceptibilidade» de cânceres hereditários não escapa ao signo da experimentação assim entendida.

Mas, afinal, quem é, aqui, o consulente? É uma pessoa habitualmente saudável envolvida em complexas interações familiares e sociais, que tem o papel de «decisor». Os profissionais não podem esquecer isto mesmo. Aliás, a família é a unidade de intervenção, em qualquer área da genética humana.

Na relação médico-doente tradicional presume-se que o doente transmitirá ao médico determinada informação e que o médico irá, de um modo geral, tomar decisões sobre o futuro comportamento, em relação à saúde. Já nas intervenções biomédicas ligadas ao aconselhamento genético, em especial as de diagnóstico preditivo, temos a situação inversa (Sorenson, 1973). Nestas consultas, idealmente, o médico ou conselheiro dá a informação aos consulentes e estes tomam as decisões sobre o seu comportamento. Este quadro de referência implica uma mudança de atitudes dos profissionais e uma alteração da marcada assimetria de poder. Implica que as pessoas deixem de estar no papel de pacientes e passem a reforçar-se com funções de decisão, ou seja, a valorizar-se no plano da autonomia.

O conhecimento genético só pode ser apreendido se as pessoas estiverem aptas a receber a informação, o que passa, necessariamente, pela compreensão do discurso médico. A «capacidade psicológica» para receber, compreender e assimilar a informação é um pré-requisito para o sucesso do aconselhamento genético, mas é necessário ter em conta que os elementos emocionais e conflituais condicionam, sempre, a capacidade de compreensão da informação das pessoas em risco genético.

Assim sendo, os profissionais não podem furtar-se a apoiar os consulentes quer no que toca à facilitação de um processo de tomada de decisões informado, realista, autónomo e significativo, quer no que respeita à disponibilidade em momentos críticos, como durante a espera de resultados do Diagnóstico Preditivo de «susceptibilidade». A prossecução destes objetivos exige, por parte do conselheiro genético, duas condições imprescindíveis, as quais são tempo e disponibilidade: bens preciosos, que, infelizmente, não abundam, propriamente, por aí, na atividade clínica.

Esta perspectiva do Contexto da Intervenção dos Profissionais e, por conseguinte, do Exercício das Competências Profissionais dos Conselheiros Genéticos, no âmbito do diagnóstico preditivo de «susceptibilidade», passa pelo caminho da parceria entre profissionais e consulentes. No domínio das intervenções específicas, as alternativas passam por promover ações de parceria entre profissionais conselheiros genéticos e consulentes dos programas de Genética Comunitária.

Através desta abordagem, estabelece-se uma ponte entre a experiência pessoal dos consulentes e as concepções e soluções dos profissionais, estimulando-se o desenvolvimento da parceria. Trabalhar em parceria com os consulentes, com a finalidade de tornar as suas experiências mais compreensíveis a si próprios e aos profissionais envolvidos, ampliando a compreensão das diversas ideias que existem sobre os seus problemas e aprendendo uns com os outros. A parceria permite partilhar o poder e a autoridade e implica tratar as pessoas como pessoas e não como pacientes (dar responsabilidade). Os consulentes devem contribuir para as decisões acerca dos Programas de Genética Comunitária, da sua planificação, aplicação e avaliação, através de mecanismos de decisão participados, negociados ou consensuais. A consequência fundamental desse trabalho é validar as experiências e as opiniões dos consulentes e implicá-los na concepção e implementação de novas formas de organização social da ajuda às pessoas em risco genético, aos portadores ou aos rastreados como sejam as estratégias de interajuda.

Em qualquer dessas práticas deveria visar-se mais uma ação mais emancipadora do que tutelar por parte dos profissionais. Este é o fundamento das novas formas de organização social da ajuda e do desenvolvimento da parceria, na área de Saúde Genética e da Genética Comunitária.

○ CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

As intervenções biomédicas no domínio da genética comunitária, em geral, e do diagnóstico preditivo de «susceptibilidade», em particular, são uma excelente oportunidade de aplicação dos modelos da Investigação-Ação. Este método caracteriza-se (Ledoux, 1983) pela «produção de conhecimentos ligada à modificação de uma realidade social dada, com a participação ativa dos interessados». As suas vantagens decorrem da valorização da autonomia individual em matéria de decisão, contrariando a obtenção de conclusões unilaterais pelos profissionais que prestam os serviços e a predominância do modelo massificado de Saúde.

É um campo privilegiado de produção de conhecimentos, através da modificação de uma realidade social, com a participação ativa dos interessados. Trata-se de uma investigação ombro a ombro, de uma ação de parceria. A teoria vai-se fazendo juntamente com a prática. O saber do profissional aprende-se e aperfeiçoa-se, também, com o saber dos consulentes e interessados. Profissionais e consulentes beneficiam do diálogo mútuo e do desenvolvimento da parceria, isto é, da prática do diálogo em pé de igualdade.

De acordo com esta perspectiva, um sistema moderno de cuidados de saúde ou um programa de genética comunitária já não dependem apenas dos aportes científicos e técnicos dos profissionais de saúde, mas também das aspirações e do grau de satisfação das necessidades dos seus consulentes. Nesta ótica, a implicação e a importância dos pacientes nos cuidados que lhes são prestados deverão ser crescentes. Profissionais e pacientes deverão, pois, participar, na avaliação dos Programas de Saúde Genética e na produção de conhecimentos.

Entre um sem número de tópicos a pesquisar, no quadro da Investigação-Ação, poderíamos considerar a elaboração e avaliação de determinados procedimentos e técnicas, a definição dos critérios de Acesso ao Diagnóstico genético de «susceptibilidade», a compreensão do modo como as pessoas constroem as expectativas subjetivas, em torno do Diagnóstico Preditivo, a avaliação da forma como as pessoas confrontadas com a possibilidade de realizar o Diagnóstico Preditivo percebem e ponderam as vantagens e desvantagens envolvidas, no mesmo, e em que medida essas percepções se relacionam com a sua tomada de decisões e o seu comportamento relativamente à realização do mesmo.

Em síntese, aponta-se o caminho para aliar a investigação científica à organização social da ajuda, ou seja, por outras palavras, o caminho para aliar a comunicação e a relação, num só contexto bioético humano.

○ CONTEXTO BIOÉTICO

A reflexão até aqui produzida, por nós, não pode deixar de ter implicações em nível do que venha a ser o contexto Bioético. A Ética preocupa-se com tudo aquilo que concerne às questões morais e às responsabilidades humanas relativas aos processos de tomada de decisões.

Nos dias de hoje, o Poder parece exercer-se precisamente, e cada vez mais, através da influência sobre as tomadas de decisões, isto é, sobre as escolhas de cada um. Sob a capa de uma Democracia Técnica, Institucional, Matemática vivemos num tempo de preocupante normatividade e não menos preocupante «normalização». A Ética (A Medicina), assumindo uma falaciosa neutralidade supra-científica e supra-política, é facilmente instrumentalizada como um exercício da Estética do Poder.

O Diagnóstico Pré-Natal, o Diagnóstico Pré-sintomático, o Diagnóstico de Susceptibilidade, o Rastreo Genético constituem, no seu conjunto, uma área em que a influência dos profissionais pode ser amplamente utilizada ao serviço de interesses sociais, económicos ou políticos, por alegados motivos de ordem demográfica, eugénica, preventiva, de Saúde Pública ou outros. Trata-se de uma área que pode ser palco de conflitos entre as decisões sociais e individuais. O diagnóstico genético preditivo de «susceptibilidade» não pode ter uma aplicação massiva de cariz não voluntário. Há que garantir a aceitação do exame e informar dos seus resultados possíveis. Na ausência de um processo de consentimento esclarecido, o diagnóstico pode ser utilizado, de um modo manipulativo, para incentivar aquilo que se entenda ser o comportamento «correto» das pessoas, nomeadamente, para fins preventivos.

Há, portanto, que equacionar o direito a ser informado e, talvez, o direito a não ser informado, estudando os meios para acautelar um e outro. Por outro lado, os profissionais deverão aceitar as escolhas que não sejam coincidentes com os seus pontos de vista ou que considerem menos «racionais», bem como a reformulação, a todo o tempo, das decisões já tomadas pelos consulentes. Os consulentes, que recebem aconselhamento genético, são informados acerca do risco ou do estado genético e acredita-se que o seu comportamento de saúde subsequente ou as suas ações relativamente a diagnósticos sejam influenciados por essa informação. No entanto, numerosos estudos efetuados indicam que nem sempre as pessoas se comportam do modo esperado pelos profissionais de saúde, em função do risco que lhes foi comunicado, existindo sempre pessoas com riscos elevados que evitam conhecer o seu estado genético e pessoas com riscos baixos que o querem fazer. Aliás, o mesmo cenário se aplica às pessoas que, no seu quadro de decisão, optam, nomeadamente, por realizar ou não o Diagnóstico genético preditivo de «susceptibilidade» para cânceres hereditários.

Importa, também, definir as utilizações abusivas dos exames quer por parte da sociedade e dos profissionais, quer por parte dos as, e garantir a prática voluntária e esclarecida dos meios de diagnóstico. Só assim, as inovações biomédicas poderão contribuir para ampliar e não limitar as escolhas pessoais. Infelizmente, o curso dos acontecimentos faz com que os consulentes nem sempre encarem certas prerrogativas como sendo suas. Veja-se, por exemplo, o modo como certas decisões são, muitas vezes, encaradas como uma «consequência obrigatória» da existência do diagnóstico genético, e não como uma escolha em aberto.

A Sociedade Civil vai tomando, progressivamente, consciência das responsabilidades da coletividade, na definição de uma política de produção e aplicação do Saber. A noção de democracia, aqui, nada tem a. ver com a questão de «maiorias». Aquilo que é democrático é a participação da Sociedade Civil nesse controle e o respeito pelo pluralismo, pela diversidade e pela diferença.

Como diz Anne Fagot-Largeault (1985), a Ética pode encarar-se como a jardinagem: há quem prefira os jardins à francesa e há quem os prefira à inglesa. A impossibilidade de estabelecer um código moral coerente e universal é admitida por K. Popper (1963), quando escreve: «Não creio que exista um princípio geral e supremo da moral (...) nós criamos a norma que decidimos adotar».

A falta de um consenso sobre normas absolutas leva-nos a preconizar, por conseguinte, um empirismo moral e um compromisso, a meio caminho entre a ausência de metodologia de decisão e o absolutismo ético. Na linha do naturalismo aristotélico, a Moral será encarada mais a partir da realidade do que a partir de uma teoria do Bem. A mudança da realidade e a inovação das práticas levam à modificação e à reorganização das normas tradicionais de juízo. Com efeito, os juízos de valor não são imutáveis, já que a experiência lhes imprime a diversificação.

Não se afigura possível estabelecer uma hierarquia unívoca entre os valores da Ética personalista (o «Bem» do indivíduo), da Ética comunitária (o «Bem» da coletividade) e da Ética do conhecimento (o «Bem» da ciência), quando entre elas não há coincidência. Afinal, uma síntese da mudança de atitude que sugerimos, no capítulo da Bioética, é-nos dada por A. Tofler (1985), quando escreve: «ainda não desenvolvemos a Ética da aceitação da diversidade e da autonomia das decisões que uma sociedade desmassificada exigirá».

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As inovações científico-tecnológicas são fruto humano e podem ser humanizadoras. O que está em causa é, pois, utilizar o conhecimento que a inovação biomédica traz consigo e minimizar os seus custos. A antecipação do futuro acarreta as dúvidas, os conflitos, às frustrações e os revezes inevitáveis, que são o seu preço. A previsibilidade de os consulentes terem de enfrentar um cenário deste tipo deve levar-nos a repensar os contextos do aconselhamento genético, no diagnóstico de «susceptibilidade» para os cânceres hereditários, que procurámos esboçar, e no papel que, neste aspecto, cabe à comunicação e à relação tanto entre profissionais e consulentes, como entre consulentes e familiares, ou ainda entre os próprios profissionais.

Podemos formular os propósitos do Aconselhamento Genético, no diagnóstico de «susceptibilidade» para os cânceres hereditários, cujos objetivos gerais devem contribuir para as respostas de carácter emancipador e não tutelar, isto é, destinadas a promover a emancipação social, a autonomia e o fortalecimento do poder contratual dos consulentes. Nesse sentido, vão as respostas com vista àquilo que chamaríamos a política dos três DD: Desestigmatizar – Desmedicalizar Desprofissionalizar.

Este gênero de comprometimento acarreta um novo tipo de responsabilidades para os profissionais, nomeadamente, os conselheiros genéticos, já que exige que não se deem por satisfeitos com os «procedimentos diagnósticos» e apostem decididamente na comunicação e na relação com os consulentes. A tarefa é difícil e complexa, mas socialmente tão mais necessária quanto a generalização destes testes genéticos for uma realidade em expansão. O objetivo central do Aconselhamento Genético é o de ser um Fórum onde é possível explicar e ponderar as opções, no sentido de ajudar os consulentes a tomar decisões, em função dos seus valores e com absoluto respeito pela autonomia, e de promover a qualidade de vida dos pacientes e das suas famílias, nomeadamente, nos aspectos psicossociais.

Em resumo, a prática do diagnóstico genético de «susceptibilidade» levanta múltiplas questões, implica a oferta obrigatória de aconselhamento genético e gera a necessidade de criar uma parceria entre profissionais e consulentes. Na verdade, os dilemas quanto à realização do diagnóstico de «susceptibilidade» implicam uma complexa tomada de decisões, na qual sobressai a necessidade de ponderar e avaliar as vantagens e as desvantagens inerentes ao mesmo, e exigem um acompanhamento sistemático dos consulentes, no qual se destaca o apoio psicossocial, no âmbito da genética comunitária.

Por outras palavras, podemos aspirar a reunir, por um lado, a medicina preditiva e, por outro lado, a medicina preventiva, de modo a fazer convergir a sinergia entre ambas, naquilo que constitui a verdadeira medicina personalizada. Ora, é precisamente a medicina personalizada que acolhe em si mesma e que enquadra os contextos éticos de relação e de comunicação de que viemos falar-vos hoje aqui e que são, afinal de contas, os contextos éticos de relação e de comunicação dos testes genéticos de cancro hereditários.

Terminamos com o pensamento de Margaret Mead (1974), que, em boa medida, resume os dilemas bioéticos que tratámos: «O propósito de defender a escolha consciente de cada pessoa e a vida, tal como cada um a entende, e o propósito de encontrar um lugar para o desfavorecido, a criança, o idoso, o aleijado, o deficiente, o mutilado por acidente ou guerra, são indicadores de uma boa sociedade. Mas, para tal ser verdade é imprescindível juntar a esse propósito a mais firme determinação de abolir as condições, que tornam essas decisões tão paradoxais, contraditórias e difíceis».

Felizmente, podemos questionar-nos sobre os modelos de relação e os modelos de comunicação que queremos ter e, apesar de tudo, escolher. As mais sofisticadas inovações biomédicas e antecipações de diagnóstico acabam por fazer sentir como são importantes para o ser humano o Amor e a Compreensão.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. (2004). A psiquiatria no divã: entre as ciências da vida e a medicalização da existência. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- BERNARD, C., (1985). Introduction à l' étude de la Médecine Expérimentale (trad. Port. de M. J. Marinho: Introdução à Medicina Experimental. Lisboa: Guimarães Editores, 1959).
- EMERY, A. E. H., Rimoin, D. V. (1990). Principles and Practice of Medical Genetics. New York: Churchill Livingstone.
- LEDoux, Y. (1981/83). Théorie critique et recherche-action: l'héritage habermassien. Revue de l' Institut de Sociologie, 623-635.
- FAGOT-LARGEAULT, A. (1985). L' Homme Bio-Éthique: Pour Une Déontologie de La Recherche Sur Le Vivant. Paris: Maloine.
- FLETCHER, 1984. Ethical and social aspects of risk prediction. Clinical Genetics, 25, 25-31.
- MEAD, M. (1974). Right to Life. Christianity and Crisis, 32, 291-298.
- MORAES, V. (1975). O Operário em Construção. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- POPPER, K (1963). Conjectures and Refutations: The growth of Scientific Knowledge.: London: Routledge and Kegan Paul.
- SORENSEN, J. R. (1973). Sociological and psychological factors in applied human genetics. In B. Hilton, D. Callahan, M. Harris, P. Condliffe and B. Berkley (Eds.), Ethical Issues in Human Genetics: Genetic Counseling and the Use of Genetic Knowledge. New York: Plenum Press, 283-300.
- TOFFLER, A. (1980). The Third Wave. (trad. Port. de F. Rodrigues: A Terceira Vaga. Lisboa: Livros do Brasil, 1984).
- ZAGALO-CARDOSO, J. A. (2014). Psicologia e Saúde: Paradigmas Unificadores Atuais. No prelo (Slermo, Itália)
- ZAGALO-CARDOSO, J. A., Rolim, L., Paúl, C., Lêdo., S., Leite, A., Fleming, M. and Sequeiros, J. (2006). Presymptomatic testing for late-onset neurological disease and familial cancers: a exploratory psychosocial study conducted in Portugal. European Journal of Human Genetics, 12 (SI): 402 (EP39).

SUICIDIO JUVENIL Y LOS FACTORES FAMILIARES

Dra. Sara Bernardes¹

RESUMEN

La investigación bibliográfica y empírica sobre los mecanismos causales subyacentes al suicidio juvenil y al comportamiento suicida es necesaria para informar los esfuerzos iniciales de identificación y prevención.

PALABRAS-CLAVES: suicidio; adolescentes; juventud; factores de riesgo; familia; intento de suicidio.

ABSTRACT

The literature and empirical research on the causal mechanisms underlying juvenile suicide and suicidal behavior is needed to inform early identification and prevention efforts.

KEYWORDS: suicide; adolescents; youth; risk factors; family; suicide attempt.

RESUMO

A literatura e a pesquisa empírica sobre os mecanismos causais subjacentes ao suicídio juvenil e comportamento é necessário para informar os esforços de prevenção e identificação precoce.

PALAVRAS-CHAVE: suicídio; adolescentes; juventude; fatores de risco; família; tentativa de suicídio.

¹Dra. Sara M. A. Gouveia Bernardes es Pos-Doctora por la Universidad Nacional-UNLaM, Pos-Doctoranda en Psicología Social por la Universidad Argentina John Kennedy, Doctora en Ciencias Jurídicas y Sociales, tema: LA RESPONSABILIDAD DEL ESTADO EN REGULAR LA CRISIS DE LOS INSTITUTOS JURÍDICOS: FAMILIA Y MATRIMONIO, área de concentración en Derecho Civil en un contexto sociológico-jurídico, aprobado con nota máxima e indicación de publicación de la obra. Doctoranda en Derecho Civil por la Universidad de Buenos Aires, habiendo concluido todos los créditos. Graduada en Derecho por la Universidad de Cuiabá, especializaciones en Derecho de Familia y Derecho Civil. Tiene vasta experiencia en el área de Derecho Civil. Actúa con expertise en la dirección ejecutiva y en la presidencia de instituciones de enseñanza superior a nivel nacional e internacional. Preside y participa del Consejo Editorial de revistas jurídicas brasileras. Autora de artículos relacionados a Derecho Civil y de familia. Docente en el Programa de Doctorado en Ciencias Jurídicas y Sociales de la UMSA, Argentina. Fundadora del Proyecto "Conocimiento Genera Vida y del Proyecto Mi Familia Feliz". Presidente del IESLA - Instituto de Educación Latino- Americano y Directora de ESJUS - Escuela Superior de Justicia. Profesora invitada de Pos-Doctorado en Derecho en Argentina y de Maestría en España. Orientadora de tesis doctorales para alumnos brasileros y angolanos. Conferencista internacional en temas de Familia, Matrimonio, Niño y Adolescente.

OBJETIVO DEL ARTÍCULO

El presente artículo se concentra en los estudios bibliográficos y desarrollos recientes sobre la epidemiología, factores de riesgo y su relación con los aspectos familiares para el suicidio juvenil y el comportamiento suicida.

RESULTADOS ESTADÍSTICOS RECIENTES

La tasa de suicidios entre niños y adolescentes en Brasil y en los Estados Unidos aumentó drásticamente en los últimos años y acompañó cambios sustanciales en los principales métodos de suicidio juvenil, especialmente entre las niñas. Aún queda, mucho por investigar sobre las relaciones entre psicopatología, uso de sustancias, abuso infantil, bullying, uso de la internet y comportamiento suicida juvenil. Evidencias recientes también nos sugieren roles específicos de sexo y moderadores de género para la influencia del riesgo de suicidio y del comportamiento suicida.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), la violencia interpersonal, es la principal razón por la cual los jóvenes entre 10 y 19 años pierden la vida precozmente en Brasil, reveló el órgano a BBC Brasil. La información proviene de un estado global sobre muerte de adolescentes, publicado recientemente. De acuerdo con esta entidad, las principales causas de muertes entre adolescentes brasileiros de 10 a 15 años son las siguientes y en el orden siguiente: violencia interpersonal, accidentes de tránsito, ahogamiento, leucemia e infecciones respiratorias.

Y, los jóvenes entre 15 a 19 años mueren a consecuencia de violencia interpersonal, accidentes de tránsito, suicidio, ahogamiento e infecciones respiratorias.

Así, como en los Estados Unidos, en Brasil, las tasas de muerte por suicidio de adolescentes están ya en la tercera posición.

Este asunto fue mantenido en secreto hasta que por fin, se tornó visible en internet. En números absolutos, Brasil gana visibilidad en informes o relatorios siendo, el octavo país con mayor número de suicidios en el mundo, según ranking divulgado por la OMS (Organización Mundial de la Salud) en el año de 2014.

Por lo expuesto hasta aquí, creemos que, el suicidio entre los jóvenes representa un importante problema de salud pública.

DISCUSIÓN DEL TEMA

La propia existencia y evolución histórica del ser humano, trae consigo, sucesivas demandas externas que colocan en riesgo la capacidad responsable del organismo humano. Estas demandas son actualmente en nuestras sociedades, sujetas a influjos constantes y brutales consecuencias de cambios vertiginosos. La transición de la sociedad industrial para la sociedad tecnológica fue relativamente suave, pero el siguiente paso, de la sociedad tecnológica a la cibernética fue alarmantemente rápido y vertiginoso que llevó a una sobrecarga alostática (una reacción alostática se puede transformar en carga alostática cuando una persona es sometida a un estrés repetido, no aliviado o continuo) muy desafiante especialmente para

jóvenes y ancianos. Existen dos características esenciales de una nueva sobrecarga alostática pos –moderna: la cronicidad en la vida de los seres humanos y la aparición cada vez más precoz de un organismo, o sea de la persona para encarar esta cronicidad. Este estrés crónico es una demanda que, el ser humano, según fue diseñado, no estaba para enfrentar. Exigencias externas pero temporarias se están instalando en la vida de los seres humanos tempranamente, alcanzando el estado pre –natal hoy, según la psiquiatría infantil.

El estrés crónico, con su inestabilidad progresiva y alostática y su autor principal, que, como nunca antes que, como nunca antes, interpreta el papel de malo o cortisol, son los mayores responsables por la mayoría de los problemas de salud pública a nivel nacional extendiéndose por toda la esfera social, relacional, escolar, profesional, parental y conyugal, que, causan secuelas graves y muchas veces irreversibles.

Según, la bibliografía estudiada y, la experiencia que, acumulé con el trabajo voluntario desarrollado con familias desde el año 2006, los factores familiares, que, incluyen la psicopatología de los padres, la historia familiar de comportamiento suicida, la discordia familiar, la pérdida del padre, la muerte, el divorcio, la baja calidad de relacionamiento padre-hijo y los malos tratos están asociados a aumentar el suicidio adolescente y el comportamiento suicida.

Nunca antes se vio en la historia y se sintió el reflejo de la desestructura familiar como en el contexto actual contemporáneo. Se indica una llamada transhistoricidad social, política, económica, y cultural que, en poco tiempo se reflejó en la cultura, valores y conducción político-legal de la sociedad.

Es de importancia, destacar que, tales mudanzas provienen principalmente:

Los cambios demográficos, en especial la mayor longevidad humana; la participación creciente de la mujer en el mercado de trabajo; el divorcio y las organizaciones familiares distintas de la familia nuclear tradicional; el control sobre la procreación a partir de los anticonceptivos; las transformaciones ocurridas en los roles parentales y de género. (AMAZONA; BRAGA, 2006).

Con la salida de la mujer para el mercado de trabajo las familias pasaron a adherir nuevos papeles en sus integrantes. Como consecuencia, el modelo tradicional pasó a diluirse rápidamente. El Estado a su vez, no se sabe si por comodismo o por interés de sus líderes en lugar de pensar en el reflejo a largo plazo de la desestructura de su base, intentándose “adecuar” al nuevo orden, pasó a crear y sancionar leyes que, favorecen la dilución de la familia tradicional.

Rabelo (2010), defiende que, la desagregación familiar es una de las principales causas responsables por la delincuencia infanto-juvenil. La importancia y relevancia de estudiarse esta cuestión está directamente ligada al aumento de los crímenes y grado de violencia expuestos en los crímenes realizados por adolescentes. De acuerdo, con el periódico Globo, en el año 2012, el número de menores envueltos en crímenes fue dos veces mayor del que el número de adultos, por ejemplo.

El reflejo de la desestructura familiar dentro de este número estadístico puede estar directamente ligado al hecho de que es en el ambiente familiar que el individuo aprende a desenvolver vínculos afectivos, más allá de valores que incluyen las normas de conducta y el valor personal del individuo. Una vez que el individuo es criado sin valores encontrados en el seno familiar no hay vínculos afectivos que puedan poner límites a su comportamiento.

Tanto la desestructura familiar como la situación de los padres que trabajan fuera de casa, ha posibilitado lamentablemente una mayor exposición al riesgo de abuso sexual infantil y al abuso físico de niños y adolescentes en razón de la pequeña vigilancia física ejercida por los padres, que están envueltos más en sus trabajos profesionales y sociales. El abuso sexual infantil y el abuso físico de niños

y de adolescentes lleva a un aumento significativo en la ocurrencia de una variedad de desvaríos de salud mental, incluyendo ideas sobre el suicidio hasta llegar al comportamiento suicida en jóvenes entre los 16 y 25 años. Los autores estudiados descubrieron que, la exposición al abuso sexual infantil tiene un efecto más acorde a los resultados de salud mental del que, la exposición al abuso físico apenas infantil. En otro estudio, aproximadamente 50% y 33% de los intentos de suicidio entre mujeres y hombres respectivamente fueron atribuibles a la experiencia de la adversidad infantil (abuso físico, sexual y violencia doméstica presenciada), indicando que, mismo una pequeña reducción en esas experiencias de infancia podrían tener efecto dramático en la reducción de la prevalencia de intentos de suicidio en la población en general. Cuando un niño experimenta tanto abuso infantil como divorcio parental versus apenas divorcio parental, hay un aumento estadísticamente significativo en la probabilidad de un intento de suicidio más tarde en su vida.

Brezo, y sus colegas realizaron un estudio de corte longitudinal para determinar la relación entre el abuso infantil y las tentativas de suicidio posteriores. Los niños no abusados eran menor propensos a tener comportamientos suicidas no fatales en comparación con aquellos que sufrieron abuso. El abuso sexual por parte de un familiar mediato o directo, los incidentes repetidos de abuso sexual y la mayor gravedad del abuso confieren un riesgo mayor en intentos de suicidio.

Salzinger y sus colegas siguieron dos conjuntos de niños en escuelas urbanas a lo largo de un periodo de 4 años (tiempo 1: edad media 10,5 años, n=100 abusados y 100 no abusados, tiempo 2: edad media 16,5 años, n= 78 abusados y 75 no abusados). Ellos descubrieron que, el abuso físico pre-adolescentes era uno de los factores esenciales independientes de la idea de suicidio e intento de suicidio; apenas los comportamientos internalizadores midieron la relación robusta entre abuso físico e idea de suicidio.

En lo que, se refiere a la relación familia-escuela y asedio moral, Klomek y colegas descubrieron que, niños que eran agresores y víctimas de bullying tenían mayor probabilidad de presentar comportamientos suicidas en comparación con aquellos que no exhibían comportamientos de bullying o que, eran apenas víctimas.

Para las niñas el efecto fue diferente del bullying. Las niñas que eran víctimas de bullying eran más propensas a exhibir comportamientos suicidas en comparación con aquellas que no eran agresoras ni víctimas. Los investigadores examinaron las trayectorias del desarrollo del bullying y victimización durante la adolescencia sobre la delincuencia y su prejuicios al final de la adolescencia. Tanto para los niños como para las niñas, aquellas trayectorias de la víctima de agresión mostraron niveles mayores y autodestructivos.

Los avances en la tecnología ayudaron a crear una nueva forma de bullying: bullying cibernético. El bullying cibernético puede ocurrir a través de correos electrónicos, mensajes de texto en los teléfonos celulares y mensajes o fotos en las redes sociales de internet (por ejemplo, Facebook, MySpace, Twitter), y pueden ser perpetrados por otros adolescentes o adultos, como fue relatado recientemente.

Esta preocupación no sólo atañe al Brasil sino también al mundo. Un estudio realizado por Tarnowski(2011) indicó que, en el contexto francés existe una grande discusión sobre la legitimación familiar y preocupación con los reflejos que los nuevos modelos familiares traer a los individuos y a la sociedad como todo.

El comportamiento y el suicidio juvenil nos lleva a conjeturas y reflexiones seria sobre las causas de los diversos sectores de esa llamada “tranhistoricidad” y la falta de preparación del individuo en este escenario.

La familia no se restringe a ser solamente una especie de institución que contribuye a la formación de la sociedad y tampoco sola posee el atributo del amor. Ella va a ser una especie de “laboratorio” donde la persona va a poder experimentar las relaciones en sus diversas combinaciones.

Através del ejercicio de las funciones parentales, los recuerdos de la infancia y la convivencia entre ellos se va a generar un espejo en el relacionamiento con el mundo externo, como también cuando los hijos generan sus propios hijos pasando a revivir los mismos conflictos que tuvieron con sus padres.

El psicoanálisis nos muestra la importancia de la función paterna en la cual es instituido el interdicto, donde la madre permanece “eternamente” con su hijo como si este fuese la extensión de ella. Con el surgimiento de la ley, ocurre la frustración donde es mostrado que ni todos los deseos son satisfechos haciendo con que el individuo sepa lidiar con la realidad. (FÉRES-CARNEIRO,1998).

Nacemos completamente dependientes biológicamente e inmaduros psíquicamente y, la dependencia biológica va a estar ligada a la dependencia psíquica. Para no sucumbir frente a esta problemática, es que, precisamos que haya un interdicto, no sólo en la satisfacción sin límites, pero también, en relación a nuestros impulsos de amor y odio. Es a través de las funciones paternas y maternas que va a ser posible nuestra sobrevivencia, no solamente de nuestros impulsos como también para la formación de nuestro psiquismo. (FÉRES-CARNEIRO, 1998)

Cuando los padres entonces, se extrapolan en sus relacionamientos y el conflicto se torna una rutina, ocurre el estrés crónico que, contamina toda la atmosfera del hogar tornando el ambiente tóxico. Cuando el amor deja de tornarse explícito entre los padres puede representar una angustia silenciosa en el alma de los niños y de los adolescentes. Porque somos, nosotros, los adultos, que, denominamos cómo son las cosas, lo que el adulto dice, es. Un niño, un joven es como una semilla: toda su vida, todo su ser está bloqueado en aquella promesa. Y así, como la semilla precisa ser plantada para germinar y en seguida recibir cuidado y cariño para tornarse plenamente como una planta de árboles, de trigo, etc, un niño trae consigo un conjunto de talentos que sólo serán expresados en la medida que el reciba los nutrientes que serán el motor de su crecimiento. El niño y el adolescente precisan de nutrición para creer, confiar, saber que es valioso, atreverse a superar a sí mismo, y a levantarse cada vez que cae. Parte importante de esta nutrición son las palabras específicamente los adjetivos con los cuales adultos/ padres se refieren a ellos y las expresiones explicitadas de amor que contagie. Palabras acompañadas por actitudes. Los padres son llamados a dar cantidad más apreciable y ser los actores relevantes en la expresión de amor explícito seguido de los abuelos, hermanos mayores y otros adultos importantes. La vida de los niños y adolescentes está atormentada por fallas y errores; en relación a ellos, el niño cuestiona todo, y duda de su capacidad incluso de enfrentar todo ello y aún más de superar todo. Pero si el niño y el adolescente tienen seguridad absoluta de ser amados, ellos se van a levantar frente a cualquier desafío y superaran la decepción, así como transformaran el fracaso en oportunidad y adquieren una certeza sobre el significado de lo que, aconteció con ellos. Reconocerse amados, les da a los niños y a los adolescentes una flexibilidad precoz de tener la capacidad y la perspectiva en procura de mejores soluciones. Otros factores familiares ya fueron estudiados por psiquiatras y neurocientistas como el cambio de domicilio. Adolescentes de 11 a 17 años que, frecuentemente se mudaron durante la infancia fueron más propensos a hacer tentativas de suicidio durante la adolescencia y cuánto mayor cantidad de veces cambiaron de domicilio, más elevado el riesgo de cometer suicidio, aún después de controlar posibles factores de confusión en el nacimiento y durante la educación. Hubo una relación dosis-respuesta entre el número de movimientos y riesgo de intento de suicidio: los jóvenes que, se mudaron tres a cinco veces eran 2,3 veces más propensos a intentar suicidio en comparación con aquellos que nunca mudaron de residencia, y aquellos que se mudaron más de 10 veces fueron 3,3 veces más propensos a intentar suicidio, controlando el orden del nacimiento, local de nacimiento y factores paternos y maternos. El control de factores adicionales para los niños y padres atenuó esas asociaciones específicas. El análisis de los complementos suicidas revelan una asociación semejante entre cambio de domicilio y suicidio.

Los científicos acostumbrar a pensar que, apenas los bebés poseían una superabundancia de conexiones neuronales, que, son desarrolladas en un hogar más eficiente en los tres primeros años de vida. Estudios de imágenes cerebrales hechos en los últimos años descubrieron que, una segunda explosión de brote neuronal acontece luego después de la pubertad. El auge ocurre a los once años para las niñas y a los doce para los niños. Las experiencias de cada adolescente - desde los romances de vampiros hasta aprender a dirigir- moldean esta nueva masa siguiendo principalmente la estrategia de “use u olvide” dice Johnson.

La reorganización estructural permanece activa hasta los 25 años de edad no obstante pequeñas mudanzas ocurran a lo largo de la vida.

Debido al aumento de la masa cerebral, el cerebro adolescentes se torna más interligado y gana el poder de procesamiento. “Adolescentes comienzan a tener habilidades computacionales y de toma de decisiones de un adulto, caso engañan determinado tiempo y acceso a la información”, dice Johnson. Entre tanto, a la hora de decidir, ellos pueden ser demasiado influenciados por sus emociones. Eso porque el cerebro del adolescente está más alineado con el Sistema Límbico, que es el banco emocional del cerebro de lo que con el córtex pre frontal más racional. Los padres pueden quedar confusos con esta dualidad de competencia porque, al final ellos son muchas veces sorprendidos con actitudes inesperadas de los hijos. Mismo, siendo dóciles ellos pueden dar golpes en la pared, aumentar exageradamente el tono de su voz, o encerrarse en sus cuartos por horas. Y después actúan como si nada aconteció. Y ni saben explicar racionalmente el por qué de esas actitudes. La personalidad del adolescente está en formación y no se puede exigir de él comportarse como si ya fuese una pieza terminada o “lista”, porque nadie nunca estará “listo” porque somos piezas en construcción.

La conducta del adolescente está dominada por la acción, siendo ésta su forma más típica de expresión. Pero el adolescente no puede mantener una línea de conducta rígida, permanente, así sea que, lo intente. Él tiene una personalidad, al decir de Spiegel, “esponjosa” o sea permeable, absorbente, que, recibe y también proyecta todo enormemente. Eso hace con que no pueda tener una conducta lineal, lo que sólo es observado en situaciones patológicas como el autismo y en las neurosis. En verdad el mundo adulto que no soporta las contradicciones de los adolescentes no acepta sus identidades transitorias y exige de ellos una actitud adulta para la cual aún no están capacitados. (La Psicología de la adolescencia, Vera Lúcia do Amaral, pág.8)

Al referirse al desarrollo del córtex pre frontal y el Sistema Límbico respectivamente, Johnson dice que, “los frenos son accionados un poco más tarde de lo el acelerador del cerebro. O sea, los adolescentes precisan de dosis más elevadas de riesgo para sentir la misma cantidad de emoción de los adultos”

Juntas esas alteraciones pueden tornar los adolescentes vulnerables a comportamientos de riesgo, como el uso de drogas, peleas, y hasta mismo el comportamiento suicida. Al final de la adolescencia, aproximadamente desde los 17 años en adelante, los adolescentes están más bien preparados para reflexionar sobre algunos de sus comportamientos durante la fase mediana de la adolescencia.

Entonces, lo mejor que, los padres pueden hacer es continuar siendo padre. El padre continua siendo padre para su hijo, y la madre siendo madre para su hijo. Parece tan obvio, pero ni tanto así, porque decía una antigua propaganda “no basta ser padre tiene que participar”. Y participar en todo lo que envuelve la vida de los hijos. Los adolescentes tienen vulnerabilidades específicas de desarrollo y precisan que, los padres conduzcan su comportamiento con amor, respeto y disciplina. Los padres deben ser amigos de sus hijos pero sin olvidar que, son primordialmente padres. Y en cuanto padres precisan guiar al adolescente por los caminos que lo conducirán al destino idealizado por sus padres o mejores mentores.

La importancia del papel fundamental de los padres (aún) es reforzada por estudiosos como en la pesquisa de Feinstein, un estudio con adolescentes mostró que el 84% piensan mucho en su madre, y el 89% en su padre. Ya más de tres cuartos de los adolescentes les gusta pasar tiempo con sus padres: 79% disfrutan de la presencia de la madre y 76% de la del padre.

Según los datos de un estudio que hice durante el desarrollo de mi Investigación Científica para mi Tesis de Doctorado, mostró que el 91% de los entrevistados hijos de padres divorciados dijeron sentir la falta de los momentos felices del tiempo en que la familia estaba unida y sólo el 13% declaró entender la decisión de divorcio de los padres. El deseo del 85% de ellos revela la angustia sentida por los hijos de padres divorciados. Ellos declararon : “Por favor, finjan que, nada ocurrió y que, vuelva (padre, madre) para casa”

La importancia de los padres es evidente en la adolescencia y esto puede ser demostrado por las estadísticas científicas que conseguí también a lo largo de mi pesquisa doctora. La investigación señala que, el hijo adolescente de hogares donde hay ausencia de uno de los primogenitores o de ambos está ocho veces más sujeto a anormalidades patológicas de aquellos que conviven con los padres. Debemos resaltar que, al hablar de “familia” nos estamos refiriendo al concepto de familia estructurada por Dios, o sea un hogar donde exista amor, respeto, disciplina, incentivo, compañerismo, alegría y mucha unión. Hogares donde las peleas constantes, la falta de respeto, el egoísmo y desinterés es una fábrica de tragedias emocionales y espirituales para los hijos, (sino, para todos)

El psicoanalista Evilázio Vieira, resalta que, una buena relación familiar es la principal arma de combate a las drogas y a los problemas emocionales que, cometen los adolescentes y los jóvenes. Él explica que, a partir de la adolescencia, el individuo procura el ambiente de afuera de casa y los amigos para buscar aprobación e identificarse para después volver al hogar. Cuando la familia tiene una base sólida y ofrece amor, atención, él no siente necesidad de buscar un escape de la realidad en las calles al lado de los amigos; él usa el ambiente externo de forma saludable. Pero cuando su vida es insustentable en el ámbito familiar él busca suplir en la calle aquello que le falta dentro de casa; en este caso es donde tiene inicio la dependencia química, la rebeldía y el comportamiento violento. Por tanto, la familia es algo único e insustituible, extremadamente necesario para la formación de todo ser humano. Su ausencia genera graves consecuencias. Padre e hijos precisan mantenerse unidos, dialogando diariamente. Es preciso cuidar a la familia y de la familia con cariño, dedicación y fe para que su estructura se mantenga fuerte y sus individuos no caigan en el mundo de los vicios y de una vida sin sentido.

Uno de los eventos de la adolescencia es la poco a poco cuando el adolescente se va separando de la familia, porque, ya consigue desenvolver solo sus actividades escolares entre otras. Y con todo esto, quieren mostrarse “adultos” e intentan resolver sus asuntos con autonomía y ellos aún precisan del apoyo de sus padres a quienes procuran para recibir ese soporte. Padres que exigen un comportamiento adulto de sus hijos de 16 o 17 años están siendo crueles y obran de forma injusta porque ellos no tienen madurez para eso. Esa demanda indebida puede ser una puerta para el fracaso incluso de una vida adulta. Lo contrario también es nocivo o sea padres que no aceptan el crecimiento de sus hijos adolescentes, generando en ellos más ansiedad. Eso, va a dificultar la madurez interior y perjudicar el desarrollo de la personalidad de los hijos. Una de las mejores maneras de ser un buen padre para un adolescente, más allá de ser un buen oyente es ser un buen modelo, especialmente al lidiar con estrés u otras dificultades de la vida. Los adolescentes están constantemente intentando descubrir cómo superar esos nuevos desafíos y observar al padre o a la madre en esas situaciones es algo natural y saludable. Los padres precisan estar atentos a las actitudes que ellos están generando en sus hijos.

La separación progresiva de los padres precisa ser encarada con naturalidad pero nunca con abandono; con supervisión pero nunca con mutilación de las emociones, pensamientos o actitudes. Los adolescentes están en un camino que, les genera mucha ansiedad y los padres tienen el papel fundamental para conducirlos en este camino.

Estudios demuestran que, el papel de la familia ha sido el foco en varias áreas de las ciencias, demostrando de manera científica aquello ya protagonizado desde la formación milenaria de la familia.

Diversos estudiosos del comportamiento humano comprobaron que, las figuras paterna y materna desprendiéndose a enseñar al individuo desde la primera infancia son fundamentales para el éxito del ciudadano a pesar de la familia vivirá rodeada de desafíos.

En lo concerniente, al contexto de formación familiar tradicional es importante destacar que el ACE (Estudio de las Experiencias Adversas en la Infancia – del inglés ACE - Adverse Childhood Experiences). Es un proyecto ambicioso de investigación epidemiológico americano que, estudia a larga escala la forma cómo las experiencias de la infancia afectan la salud en la vida adulta décadas más tarde como es el divorcio, (ausencia de uno de los dos padres), como siendo uno de los mayores problemas en la formación del individuo considerado un factor epidemiológico en los trastornos psiquiátricos de muchos adultos. Durante las investigaciones de campo que desarrollé para mi Tesis Doctoral entrevisté a 1,280 personas siendo ellas adolescentes y jóvenes. Al ser indagadas sobre cuál sería la “prioridad de sus vidas” fueron unánimes en decir que, se trataba exactamente de una “ familia unida, dejándonos una esperanza. El remanente florecerá.

Visualice en estos datos del gráfico, que ilustran la expresión de sus expectativas:

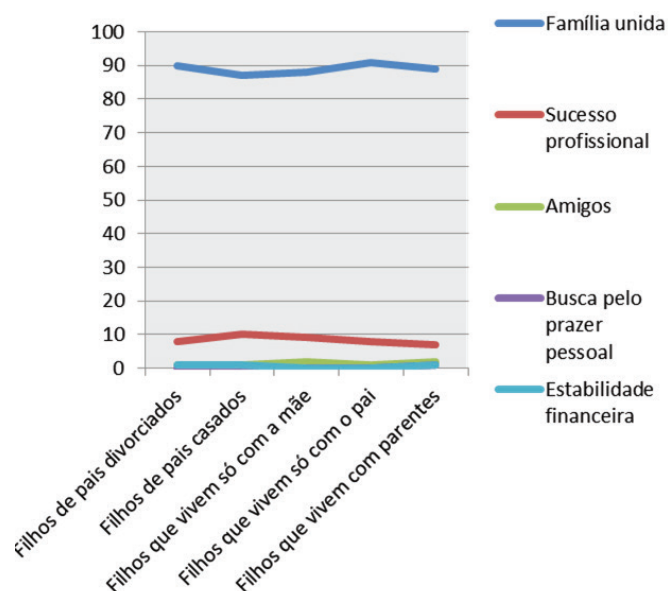


Gráfico 1: Expresión de los adolescentes y jóvenes frente a sus prioridades de vida.

Más del 85% de los adolescentes y jóvenes participantes de la investigación de campo cuyos padres se divorciaron afirmaron que, sentían falta del tiempo en que los padres estaban casados, ocasión en que disfrutaban de una relación constante con ambos. “ Es maravilloso tener padre y madre dentro de casa”. Esto puede ilustrarse con los dos gráficos siguientes (gráficos 2 e 3):

Hijos del divorcio x sentimiento de falta de la presencia de los padre en el tiempo en familia

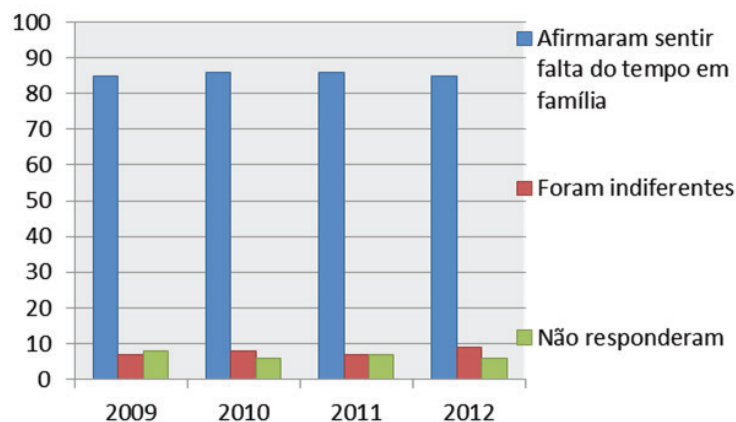


Gráfico 2: Declaración de los adolescentes y jóvenes a los padres /divorciados.

Adolescentes y jóvenes x declaración a los padres divorciados (%)

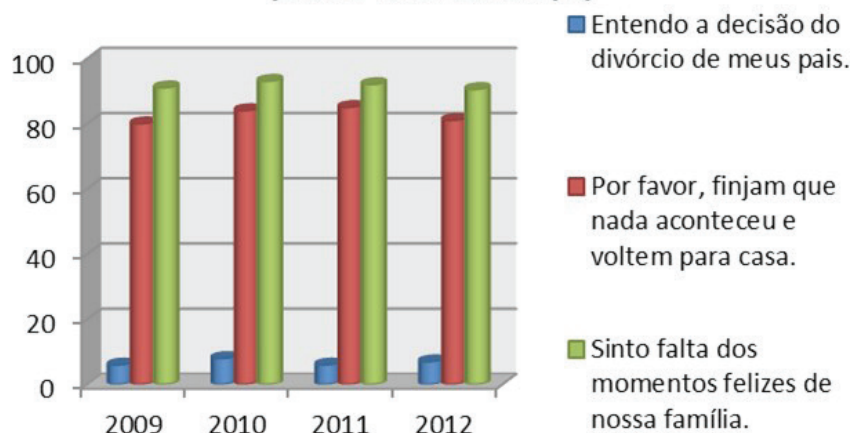


Gráfico 3: Expresión de los adolescentes y jóvenes frente al tempo y convivencia en familia, aún que hubiesen presenciado conflictos.

Estudios de investigación que desarrollé para mi Tesis de Doctorado, mostraron, que, los hijos oriundos de hogares desestructurados están tres veces más vulnerables al padecimiento de diversos males como: agresividad, nerviosismo, resentimiento, desánimo, ansiedad, miedo, soledad, culpa, traumas, orgullo, egocentrismo, manía de enfermedades, alcoholismo, dependencia química, perversidad sexual, salud emocional inestable de un modo general abuso sexual, abuso verbal y aborto, comparados con aquellos que conviven con el padre y la madre casados.

Observe el gráfico 4 que sigue:

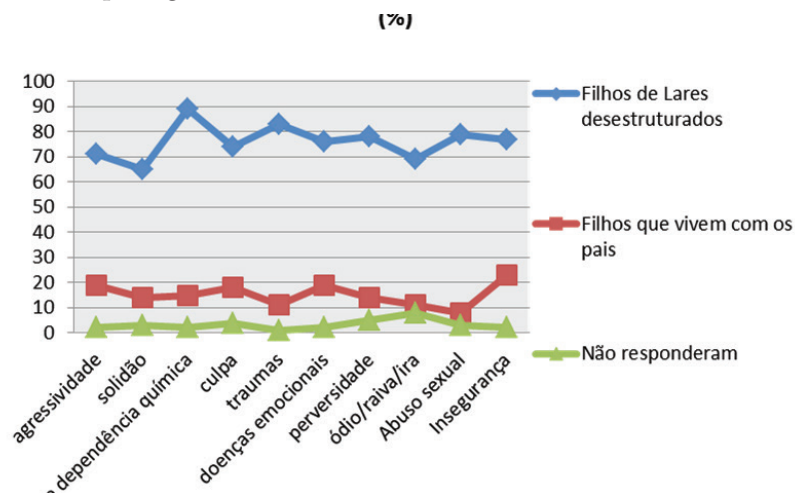


Gráfico 4: Estudo entre os adolescentes jóvenes entrevistados e a vulnerabilidade de los mismos a las patologías originadas en razón de la influencia del perfil de familias en que vivían.

La mayoría de los recién nacidos provoca en adultos reacciones de profunda ternura, admiración, respeto por el misterio de la vida. Cuando un nuevo bebé llega en casa, todos alaban sus características tan delicadas, su piel suave y comienzan a interpretar sus sutiles señales relacionadas como señales claras y convincentes de una inteligencia en ascenso. Los padres evitan dañar a los bebés y les hablan en susurros con una voz melodiosa que es exclusiva de las reacciones emocionales más reverentes. Es difícil entender y aceptar que, algunos años son suficientes para que, muchos niños recibidos en ese equipaje de emociones de una humanidad tan profunda que puedan ser o comiencen a ser abusadas psicológicamente, y privadas de protección necesaria lo que los coloca en riesgo de mayores daños, daños especialmente como el abuso sexual que, posteriormente resultará en serios problemas psicológicos.

Si ese bebé una vez tratado con ternura tiene la suerte de recibir genes por madures tardía y a los cuatro años, aún no habla con claridad, tiene miedo, es retraído, le cerrarán las puertas para entrar al sistema escolar, condenándolo frecuentemente a la exclusión social... Esta jornada inesperada e incomprensible nos muestra que la mayoría de los adultos desconocen la fragilidad emocional de un niño en trazos perennes que, reflejan las cicatrices de su alma. Es una ignorancia que, sorprende y aflige cuando a nuestro alrededor los animales que comparten nuestras casas nos dan lecciones diarias de respeto y protección amorosa para el desamparado.

CONCLUSIÓN

Este artículo fornece de una visión general sobre la base de la pesquisa bibliográfica y estadística sobre suicidio y comportamiento suicida en la adolescencia con foco específico en factores familiares, psiquiátricos, psicológicos y ambientales. Estos datos nos permiten objetivar e informar y promover el conocimiento necesario para desarrollar una comprensión y examen más amplio de los factores de riesgo de suicidio de los adolescentes lo que puede promover pruebas iniciales que llevan a intervenciones direccionadas reduciendo así el riesgo futuro de anomalías de la salud mental y comportamientos suicidas.

REFERENCIAS

- Bridge JA, Goldstein TR, Brent DA. Adolescent suicide and suicidal behavior. *J Child Psychol Psychiatry*. 2006;
- Shaffer D, Gould MS, Fisher P, et al. Psychiatric diagnosis in child and adolescent suicide. *Arch Gen Psychiatry*. 1996;
- Shaffer D, Gould M, Hicks RC. Worsening suicide rate in black teenagers. *Am J Psychiatry*. 1994 Dec
- Bridge JA, Greenhouse JB, Weldon AH, et al. Suicide trends among youths aged 10 to 19 years in the United States, 1996-2005
- Barker ED, Arseneault L, Brendgen M, et al. Joint development of bullying and victimization in adolescence: relations to delinquency and self-harm. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. 2008 Sep;
- Klomek AB, Sourander A, Niemelä S, Kumpulainen K, Piha J, Tamminen T, Almqvist F, Gould MS, *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. Childhood bullying behaviors as a risk for suicide attempts and completed suicides: a population-based birth cohort study. 2009 Mar;
- ALVES, Ana Elizabeth Santos. Divisão sexual do trabalho: a separação da produção do espaço reprodutivo da família. *Trab. educ. saúde* [online]. 2013, vol.11, n.2, pp. 271-289. ISSN 1981-7746.
- AMAZONAS, Maria Cristina Lopes de Almeida; BRAGA, Maria da Graça Reis. Reflexões acerca das novas formas de parentalidade e suas possíveis vicissitudes culturais e subjetivas. *Ágora* (Rio J.) [online]. 2006, vol.9, n.2, pp. 177-191. ISSN 1516-1498.
- ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 1981.
- BERNARDES, Sara; Parentalidade: Pais e Filhos – o caminho para a educação. Edições Superiores.2016.

A SUPERAÇÃO DO DUALISMO KANTIANO NOUMENON E FENÔMENO POR HEGEL¹

Raphael Silva Rodrigues²

Renato Toledo Cunha³

Ricardo Henrique Carvalho Salgado⁴

RESUMO

O breve ensaio constitui-se parte de uma pesquisa mais ampla que busca estimular investigações jurídicas e filosóficas acerca da fenomenologia e de como é possível transcendê-la no acesso ao mundo-da-vida, com base na filosofia de Hegel. O Direito desvinculado da busca pela essência, do *noumenon*, da realidade em si, parece um direito limitado a explorar os fenômenos, em toda a sua carga temporária, mutável e fragmentária. Este texto apresenta breves reflexões sobre a superação do dualismo kantiano (*noumenon* e fenômeno), a partir do método fenomenológico de Hegel.

PALAVRAS-CHAVE: dualismo kantiano; superação; fenomenologia de Hegel.

ABSTRACT

The brief essay is part of a broader research that seeks to stimulate legal investigations and philosophical questions about phenomenology and how it is possible to transcend it in accessing the life-world, based on Hegel's philosophy. Law detached from the search for essence, noumenon, reality in itself, seems like Law limited to exploiting the phenomena, in all their temporary, changeable and fragmentary. This text presents brief reflections on the overcoming of the Kantian dualism (*noumenon* and *phenomenon*), based on Hegel's phenomenological method.

KEYWORDS: kantian dualism; overcoming; Hegel's phenomenology.

¹Este texto embasou a nossa apresentação nos "Seminários Hegelianos XXV", realizada no 1º semestre de 2018, na Pós-Graduação da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais.

²Doutorando em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pela *Universidad Argentina John F. Kennedy* (UK), Mestre em Direito pela UFMG e Especialista em Direito Tributário pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/ MG). Professor Universitário em diversos Cursos de Graduação e de Pós-Graduação *Lato Sensu*. Autor e coautor de livros, capítulos de livros e artigos de revistas científicas. Advogado.

³Doutorando em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), LL.M. pela *Northwestern University*, EUA, Especialista em Gestão de Empresas pela *Kellogg School of Management*, EUA, e Mestre em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG). Professor Universitário. Advogado.

⁴Doutor e Mestre em Filosofia do Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor Associado da Faculdade de Direito da UFMG. Membro do Corpo Permanente do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFMG.

Este breve texto tem como objetivo apresentar a superação, por Hegel, do dualismo kantiano *noumenon* e fenômeno. Antes de qualquer outro passo, porém, cumpre buscar delinear os conceitos utilizados por Kant.

Noumenon significa a *coisa em si*. Ou seja,

“As coisas, em si, *não são objeto dos sentidos, mas podem apenas ser pensadas pelo intelecto*: a “coisa em si” é, por isso, um ser inteligível, um númeno (de *noumenon*), que para Kant tem apenas o sentido *negativo* de *não* ser fenomênico. O conceito de númeno é um “conceito problemático”, no sentido de que é um conceito que não contém nenhuma contradição e que, portanto, como tal nós o podemos pensar, mas não *efetivamente conhecer*; mas é também um *conceito necessário*, a fim de que a *intuição sensível não se estenda até as coisas em si, e que seja assim limitada a validade objetiva do conhecimento sensível*.”⁵

Fenômeno, que significa “aparição”, “manifestação”,

“É o objeto da intuição sensível, na qual jamais captamos o objeto tal como é em si, mas como ele “aparece” a nós. O fenômeno tem uma matéria e uma forma: a *matéria* é dada pelas sensações singulares e pode existir apenas *a posteriori*; a *forma*, ao contrário, *não* vem das sensações e da experiência, mas vem do *sujeito*; é, portanto, *a priori* e permite ordenar sistematicamente os dados sensoriais em determinadas relações.”⁶

Nas palavras de Salgado, *noumenon* é o mundo da razão prática, que parte do *a priori* necessário e universal para a ação concreta do sujeito⁷, o “*real como tal*”.⁸ O fenômeno é o mundo do entendimento, que parte da intuição sensível para as categorias *a priori*, que dão universalidade e necessidade às leis da natureza.⁹ Conhecimento do real enquanto dado numa experiência possível.¹⁰ Definidos os contornos conceituais dos termos, podemos começar a caminhada tendo em mente que, como Salgado observa com acuidade, nada é dado ao homem senão pelo pensamento ou que esteja fora do pensamento.¹¹ Assim, o papel da filosofia é conhecer a realidade como totalidade ou o universal como tal.

Nessa linha, Salgado explica que o homem só pode pensar essa realidade no pensar de si mesmo¹². Em outras palavras, significa que o conhecimento (consciência de algo) é, em última análise, conhecimento de si. Assim, “*a filosofia é um saber reflexivo, ou, num certo sentido, como entende Hegel, pensar do pensamento*.”¹³ É dessa forma que Hegel buscará a unidade, suplantando o dualismo exacerbado por Kant através da superação da dualidade fenômeno-*noumenon*, como se tentará explicar a seguir.

Desde os gregos, explica Salgado, o homem tomou consciência da cisão a que se submete o ser humano. Tal cisão é representada, numa dimensão, pela natureza, ou pela necessidade de dominá-la para “estar-aí”. Noutra dimensão está a cultura, que impõe uma ordem normativa interna – crença espiritual individual – ou externa – autoridade social ou força física.¹⁴

⁵REALE, *História da Filosofia: de Spinoza a Kant* (2005), p. 368.

⁶REALE, *História da Filosofia: de Spinoza a Kant* (2005), p. 367.

⁷Cf. SALGADO, *A Ideia de Justiça em Hegel* (1996), p. 52.

⁸SALGADO, *A Ideia de Justiça em Hegel* (1996), p. 197.

⁹Cf. SALGADO, *A Ideia de Justiça em Hegel* (1996), p. 52.

¹⁰Cf. SALGADO, *A Ideia de Justiça em Hegel* (1996), p. 197.

¹¹Cf. SALGADO, *A Ideia de Justiça em Hegel* (1996), p. 13-14.

¹²Cf. SALGADO, *A Ideia de Justiça em Hegel* (1996), p. 14.

¹³SALGADO, *A Ideia de Justiça em Hegel* (1996), p. 14.

¹⁴Cf. SALGADO, *A Ideia de Justiça em Hegel* (1996), p. 15.

A partir dessa tomada de consciência, surge a necessidade de justificar e dar unidade às dimensões em que o homem aparece, como realidades que pertencem ao próprio homem.¹⁵

A busca da unidade de explicação (ou do elemento unificador) do universo era ainda abstrata e gerou dualismos que se perpetuaram na cultura ocidental (mundo ético e mundo natural, liberdade e necessidade, subjetividade e ordem social).¹⁶

Com Kant, a cisão a que se submete o ser humano atinge a própria esfera do conhecimento, que para os gregos parecia uma unidade: *noumenon* e fenômeno¹⁷, sujeito e objeto. Ou seja, a cisão em Kant vai para além do objeto de conhecimento (lei da natureza e ordem normativa – liberdade). Salgado explica que, em Kant, “*o dualismo de sujeito e objeto reduz-se não a sujeito e fenômeno, mas a sujeito e noumenon, que é incognoscível.*”¹⁸

Kant, portanto, acentua dramaticamente o processo de cisão que tem início com os gregos. É a partir dele que a filosofia passa a se incumbir de solucionar os dualismos entre necessidade da dimensão natural e a liberdade da dimensão cultural (ética).¹⁹ O dualismo exacerbado²⁰ a que chegou a razão humana é o problema enfrentado por Hegel, que buscará retomar a unidade abstrata pensada pelos gregos.²¹ Ou seja, a questão hegeliana fundamental é “*como pensar a liberdade na natureza e na ordem social.*”²²

Salgado explica que, após o dualismo kantiano, a empreitada de Hegel de recuperar a unidade ética da vida grega decorre de uma exigência de natureza teórica. Ou seja

“Era preciso pensar o dualismo radicalizado nos seus extremos, na sua dialética de exclusão, num momento de unidade do diverso. Era preciso pensar esse momento de unidade em que essa mais acentuada forma de separação aparece, a da contradição, posto por Kant em evidência em três aspectos principais: do conhecer, entre o sujeito e objeto (gnosiológico); o do objeto em si (ontológico), entre a natureza e o mundo ético; e o do próprio pensar (lógico), entre o teórico e o prático. Pensar a totalidade da aguda contradição entre o sujeito e objeto no conhecer, o natural e o espiritual na dimensão do objeto, e o teórico conhecer do intelecto e o prático ou querer da vontade, na estrutura do próprio pensar ou do lógico, eis a preocupação de Hegel.”²³

A busca de Hegel pela “unidade ética grega perdida” é uma necessidade lógica a partir da verificação de que tudo se dá no pensamento, até mesmo o dualismo. Ou seja, o pensar é unidade e a unidade é totalidade. Nessa medida, “*os dualismos internos do pensamento são, portanto, não realidades que se excluem abstratamente por eliminação, mas aspectos que se superam na unidade total do pensamento [...]*”²⁴. Em outras

¹⁵Cf. SALGADO, **A Ideia de Justiça em Hegel** (1996), p. 16.

¹⁶Cf. SALGADO, **A Ideia de Justiça em Hegel** (1996), p. 16.

¹⁷Salgado diz que o dualismo originário de fenômeno e *noumenon* é “*a primeira abstração que deve ser superada, pois o que é efetivamente real é o que “essencialmente é para um outro, ou seja, é o ser”*”, in SALGADO, **A Ideia de Justiça em Kant** (1995), p. 188.

¹⁸Cf. SALGADO, **A Ideia de Justiça em Hegel** (1996), p. 76.

¹⁹Cf. SALGADO, **A Ideia de Justiça em Hegel** (1996), p. 17.

²⁰Salgado explica que o problema do dualismo na filosofia ocidental se acentua a partir de Galileu, sendo mantido por Descartes, mas que é em Kant que a filosofia apresenta a fase mais extrema do dualismo. Segundo Salgado, “*Kant leva às últimas consequências a dualidade de Galileu e faz com que a ciência [...] busque seu fundamento na sensibilidade ou nas formas de intuição pura: espaço e tempo.*” (p. 34)

²¹Padre Vaz, na apresentação da Fenomenologia do Espírito, explica que “*o propósito de Hegel deve ser entendido dentro da resposta original que a Fenomenologia pretende ser à grande aporia transmitida pela Crítica da razão pura ao Idealismo alemão. Esta aporia se formula como cisão entre a ciência do mundo como fenômeno, obra do Entendimento, e o conhecimento do absoluto ou do incondicionado – da coisa-em-si – que permanece como ideal da Razão.*” in HEGEL, **Fenomenologia do Espírito** (2014), p. 12.

²²Cf. SALGADO, **A Ideia de Justiça em Hegel** (1996), p. 17.

²³SALGADO, **A Ideia de Justiça em Hegel** (1996), p. 17-18.

²⁴SALGADO, **A Ideia de Justiça em Hegel** (1996), p. 18.

palavras, é dizer que o trajeto de Hegel para a unidade é “pensar o pensamento”, superando o dualismo da divisão sujeito-objeto pela demonstração de que eles são apenas momentos, porque “o sujeito só pode ser objeto e o objeto, sujeito, o sujeito só pode ser objeto de si mesmo, enquanto considerado no único elemento em que há o sujeito, o pensamento.”²⁵

A Filosofia “tem de ter como objeto a totalidade; nesse caso, tem de ser saber do absoluto que, ao mesmo tempo, é saber absoluto, saber do saber do absoluto.”²⁶ Por isso Salgado conclui que a característica desse saber é ser “saber” do pensar. Daí a crítica de Hegel a Kant²⁷, para quem o conhecer é “limitado ao sensível, é abstrato, não podendo alcançar o absoluto.”²⁸ Com efeito, Salgado ensina que Hegel busca demonstrar o absoluto por um processo lógico, que se mostra pelo saber filosófico especulativo, superando os planos do sentimento e da intuição²⁹. E arremata dizendo que “é a Hegel que cabe vencer a estéril discussão da antinomia entre liberdade e necessidade, na natureza, e liberdade e lei, na ordem social (esta já preconizada por Kant e Rousseau).”³⁰

Em última análise, Hegel busca superar o problema maior do kantismo, o dualismo (*noumenon* e fenômeno, que em outro plano é o dualismo do sensível e inteligível, do ser e do pensar) resolvido abstratamente na esfera do a priori moral.³¹ Portanto, é através da “experiência da consciência que se supera o dualismo entre o sujeito e o objeto, chegada da filosofia ocidental.”³² A mediação dialética é a forma que Hegel reconstruirá a unidade perdida pela cisão kantiana.³³

O que é importante na crítica de Hegel a Kant e ter, Kant, segundo Hegel, permanecido sempre na esfera do sujeito. Kant não se preocupa em deduzir as categorias a partir do pensar como tal, mas procura encontrá-las, *a priori*, na estrutura do sujeito, a partir da experiência.³⁴ Nas determinações do pensar, Kant separa sujeito e objeto.

Numa só frase, “Kant nega objeto à razão”³⁵. Hegel, por outro lado, pensa as categorias da razão como categorias do objeto. Nessa medida, o objeto será tão universal quanto a própria razão. Por isso

“Ser e pensar são a substância que se conhece ou o pensar que se pensa: o absoluto. No ser racional, tudo que nele se dá como conhecimento esta penetrado pelo pensamento que o define. O pensamento é então a totalidade, o absoluto, cuja estrutura é a própria estrutura do objeto pensável: pensamento objetivo.”³⁶

²⁵SALGADO, A Ideia de Justiça em Hegel (1996), p. 76.

²⁶SALGADO, A Ideia de Justiça em Hegel (1996), p. 19.

²⁷Em que pese a crítica de Hegel a Kant, é importante notar que aquele parte do pensamento deste para elaborar seu pensamento na solução dos desafios filosóficos do seu tempo. (Cf. SALGADO, A Ideia de Justiça em Hegel (1996), p. 33) Salgado explica que “é a partir do dualismo kantiano que Hegel conceberá a unidade do objeto da filosofia: a ideia, que supera o dualismo e condensa toda a história da filosofia, que não é uma ‘galeria de erros do espírito humano, mas antes de tudo um panteão de figuras divinas’, que são os diversos degraus da Ideia no seu surgir através do desenvolvimento dialético.” (in SALGADO, A Ideia de Justiça em Hegel (1996), p. 35) Porém, Salgado afirma também que “da análise que Hegel faz da filosofia transcendental, dentre os méritos que o próprio Hegel aponta, está também a consequência, segundo ele, mais danosa do pensar reflexivo de Kant, o dualismo.” (in SALGADO, A Ideia de Justiça em Hegel (1996), p. 53).

²⁸SALGADO, A Ideia de Justiça em Hegel (1996), p. 19.

²⁹Cf. SALGADO, A Ideia de Justiça em Hegel (1996), p. 21.

³⁰SALGADO, A Ideia de Justiça em Hegel (1996), p. 26.

³¹Cf. SALGADO, A Ideia de Justiça em Hegel (1996), p. 26.

³²SALGADO, A Ideia de Justiça em Hegel (1996), p. 33.

³³Cf. SALGADO, A Ideia de Justiça em Hegel (1996), p. 207.

³⁴Cf. SALGADO, A Ideia de Justiça em Hegel (1996), p. 40.

³⁵Cf. SALGADO, A Ideia de Justiça em Hegel (1996), p. 40.

³⁶SALGADO, A Ideia de Justiça em Hegel (1996), p. 83.

Kant entende que na estrutura *a priori* do pensar no sujeito, o objeto em si é relegado ao que não pode ser conhecido. Ou seja, Kant não examina o objeto no pensar. A investigação de Kant “*limita-se exclusivamente à esfera do sujeito, a fim de encontrar a estrutura formal do conhecer, sem o conteúdo de um objeto*”³⁷. Kant investiga o pensar do sujeito sem considerar o objeto. Nas palavras de Salgado, “*o objeto é o fenômeno, já subjetivo. A objetividade é a priori também do sujeito.*”³⁸

Kant trabalha no plano do entendimento, enquanto Hegel utiliza o plano da razão para investigar o pensar, o ser, o objeto em si. Ou seja, “*o processo de interiorização de Kant acaba sendo subjetivação e não interiorização do próprio objeto no pensar, já que a coisa em si fica fora do pensar.*”³⁹ Hegel, ao contrário, examina o “pensar do pensamento”, porque “*não é o pensar do sujeito, as determinações desse pensar são também determinações do pensável, o objeto já reduzido ao plano do puro pensamento, ao qual ele é elevado.*”⁴⁰ Em última análise, para Hegel, “*a totalidade do real está na identidade universal de ser e pensar*”⁴¹, o que se verifica no plano da razão (Hegel) – e não do entendimento apenas, voltado para o sensível, como faculdade de conhecer e pensar o finito (Kant).

Kant, portanto, se preocupa com o pensar do sujeito como faculdade, sem considerar o objeto. Ou seja, estuda as “*condições a priori do sujeito para pensar os objetos, a partir da experiência e para a experiência.*”⁴² Nessa medida, o método dualista de Kant atinge o cerne da própria faculdade de pensar e vai para além da distinção entre *noumenon* e fenômeno, avançando para a distinção entre razão e entendimento dentro do pensar.⁴³

Para Kant, a função da razão é teórica, regulativa: fornece regras de sistematização do conhecer e dirige-se ao sujeito (e não ao objeto). A razão é afirmada como a faculdade do finito, uma vez que, só podendo conhecer o finito, torna o próprio finito absoluto.⁴⁴

Para Hegel, razão não é faculdade (como em Kant), mas é algo que brota da história, da cultura. A razão é movimento que aparece na relação entre sujeito e objeto através do conteúdo da cultura, da história. O conteúdo objetivo da história, por sua vez, aparece nas figuras históricas (como Napoleão Bonaparte, por exemplo). Em Hegel, a consciência marca o início da caminhada do espírito. Antes da consciência não há nada, não há espírito nem tampouco espírito absoluto.

O espírito primeiro é consciência (vê o objeto). Depois, porque vê e conhece o objeto, o espírito passa a ter consciência de si mesmo como tal, através da mediação do objeto (ou seja, o espírito só tem consciência de si porque existe o objeto com o qual a consciência se deparou no início). Essa consciência de si através da mediação do objeto leva à razão, que é “o nós” (sujeito + objeto) dentro da cultura (história) que nós mesmos produzimos. Nesse momento, através do movimento, acontece, revela-se o espírito absoluto.

Dito de forma resumida, o objeto nega o sujeito que passa a conhecer a si através dessa negação operada pelo objeto. Ocorre, portanto, unidade entre sujeito e objeto, unidade da totalidade, o absoluto.

³⁷SALGADO, A *Ideia de Justiça em Hegel* (1996), p. 42.

³⁸SALGADO, A *Ideia de Justiça em Hegel* (1996), p. 41.

³⁹SALGADO, A *Ideia de Justiça em Hegel* (1996), p. 41.

⁴⁰SALGADO, A *Ideia de Justiça em Hegel* (1996), p. 42.

⁴¹SALGADO, A *Ideia de Justiça em Hegel* (1996), p. 41.

⁴²SALGADO, A *Ideia de Justiça em Hegel* (1996), p. 43.

⁴³Uma das mais marcantes diferenças entre Kant e Hegel é exatamente a questão de entender a razão como faculdade. Em Hegel, a razão se torna especulativa e tem um objeto adequado, o absoluto (in SALGADO, A *Ideia de Justiça em Hegel* (1996), p. 50). Dito de outra forma, “a razão é exatamente esse poder de pensar o infinito” (in SALGADO, A *Ideia de Justiça em Hegel* (1996), p. 54).

⁴⁴SALGADO, A *Ideia de Justiça em Hegel* (1996), p. 54.

Para Kant, objeto é fenômeno, aparece para o sujeito. Para Hegel, o que aparece para o sujeito é ele mesmo (o espírito é fenômeno), pela mediação do objeto.

Esse é o movimento dialético hegeliano⁴⁵ (volta do sujeito a si mesmo através da mediação do objeto, que passa a ser absorvido pelo sujeito – não o objeto em si, mas o conhecimento do objeto). Kant pensou no absoluto, mas não conseguiu chegar ao absoluto⁴⁶. O que faltou em Kant foi a dialética (movimento do pensamento).

Em suma, Hegel supera o dualismo kantiano porque a razão se faz objeto de experiência para ela mesma no tempo, então ela se pensa – não há coisa em si fora da razão, porque o mundo é o mundo da razão. Ao superar os dualismos, Hegel “*concebe uma lógica do saber absoluto subscrito em um constante movimento dialético.*”⁴⁷

O ponto de chegada da superação da dicotomia kantiana é o Estado.⁴⁸ O Estado vem, com efeito, para dar conteúdo ético para o sistema das necessidades (produção e circulação de riquezas, que em si não tem qualquer conteúdo ético). Todos os desdobramentos de Hegel (“em-si”, “para-si”, “em-si-e-para-si”) culminam no Estado, que é o ponto de chegada de todo sistema, o momento da eticidade.

⁴⁵A dialética hegeliana – que é modo de ser da realidade, estrutura do pensar, igual à estrutura do pensável – consiste em negar, conservar e elevar. Precisa de movimento, contradição e totalidade. A negatividade é sua essência, uma vez que o espírito (consciência) só pode se manifestar dentro do outro (que é negativo).

⁴⁶Châtelet diz que “os resultados da análise kantiana são conhecidos. O empirismo tem razão: não há saber absoluto no qual o homem se possa reconhecer e identificar. Erra, no entanto, quanto tira disso a consequência de que o Absoluto não é. Resta, na verdade, a hipótese de que o Absoluto “existe”, mas não se trata do saber.” in CHÂTELET, François, **Hegel** (1995), p. 46.

⁴⁷SALGADO, **O Estado como conceito** (2017), p. 538.

⁴⁸“O Estado é o caminhar de Deus no mundo”, segundo Hegel. Como observa Horta, “em Hegel o Estado é ideia, mas ideia manifesta na História. O tema central da filosofia hegeliana é a História, tomada como espaço privilegiado de manifestação do Espírito, do Absoluto.” in HORTA, **História do Estado de Direito** (2011), p. 27.

REFERÊNCIAS

- CHÂTELET, François, **Hegel**; trad.: Alda Porto: revisão técnica Geraldo Frutuoso. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friederich. Fenomenologia do Espírito; tradução de Paulo Menezes; com a colaboração de Karl-Heinz Effen e José Nogueira Machado. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes: Bragança Paulista: Ed. Universitária São Francisco, 2014.
- HORTA, José Luiz Borges. **História do Estado de Direito**. São Paulo: Alameda, 2011.
- LÖWITH, Karl. **De Hegel a Nietzsche: a ruptura revolucionária no pensamento do século XIX: Marx e Kierkegaard**; trad. Flamarion Caldeira Ramos, Luiz Fernando Barrére Martin. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- REALE, Giovanni. **História da Filosofia: de Spinoza a Kant**, v.4/Giovanni Reale, Dario Antiseri. São Paulo: Paulus, 2005.
- SALGADO, Joaquim Carlos. **A Ideia de Justiça em Hegel**. São Paulo: Loyola, 1996.
- SALGADO, Joaquim Carlos. **A Ideia de Justiça em Kant: seu fundamento na liberdade e na igualdade**. 2 ed. Belo Horizonte. Editora UFMG, 1995.
- SALGADO, Joaquim Carlos; HORTA, José Luiz Borges (Coord.). **Hegel, liberdade e Estado**. Belo Horizonte: Fórum, 2010.
- SALGADO, Ricardo Henrique Carvalho; SILVA, Gustavo Felipe Melo da. **O Estado como conceito**. Rev. Fac. Direito UFMG, Belo Horizonte, n. 71, pp. 531-551, jul./dez. 2017.

RACISMO NA BAHIA: UM LEGADO DA ESCRAVIDÃO

Helder Rocha Leite¹

“... o negro passou a vida limpando o que o branco sujava...”.
Gilberto Gil.

RESUMO

Como resultado da campanha abolicionista que se desenvolvia no Brasil desde a década de 1870, em 13 de maio de 1888, a princesa Isabel assinou a lei Áurea que aboliu a escravidão no Brasil. Embora esta Lei tivesse proporcionado uma liberdade na tentativa de ruir as últimas bases de sustentação do regime monarquista, o negro e o afrodescendente continuam ainda sendo hoje a maior vítima de racismo na Bahia. A escravidão deixara marcas profundas na integridade da sociedade negra baiana. Até hoje observamos esta população excluída socialmente com índices de pobreza marcante e as piores condições de vida comparando com a população branca. Este artigo acadêmico pretende abordar fatos ocorridos de pura e intencional discriminação racial na Bahia e o que a política nacional tem feito para acabar com a desigualdade racial permitindo maiores confiabilidades nas sustentações jurídicas e sociais aos afrodescendentes.

PALAVRAS-CHAVE: educação; racismo; preconceito; história do Brasil.

ABSTRACT

As a result of the abolitionist campaign that was being developed in Brazil since the 1870s, on May 13, 1888, Princess Isabel signed the Golden Law that abolished slavery in Brazil. Although this Law had provided some freedom in the attempt to collapse the last foundations of support for the monarchist regime, blacks and Afro-descendants remain the biggest victim of racism in Bahia. Slavery left deep marks in the integrity of Bahian black society. Until today, we observe this population socially excluded with marked poverty rates and the worst life conditions compared to the white population. This academic article intends to approach facts of pure and intentional racial discrimination in Bahia and what national policy has done to end racial inequality allowing greater reliability in legal and social support to Afro-descendants.

KEYWORDS: education; racism; preconception; history of Brasil.

¹Helder Rocha Leite é Professor de Educação Musical, Mestre e Doutor em Educação, Doutorando em Psicologia Social e Pós Doutor em Direito.

E-mail: helderrochaleite@yahoo.com.br
helderleite@ifba.edu.br

INTRODUÇÃO

A população composta por brancos, mestiços e negros desde o século xvi, tenta uma convivência pacífica obtendo-se alguns avanços nas relações sociais. Com o fim da monarquia e o advento republicano, abriu-se uma perspectiva mais racional para esse entendimento. Uma verdadeira utopia, pois a real constatação não prevalece este argumento acima citado.

Os casos de racismo são crescentes e assustadores em Salvador capital da Bahia lembrando que esta cidade é a mais negra de toda a Nação Brasileira, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Salvador é considerada a cidade com maior número de negros no país, à frente com quase 744 mil habitantes, seguida de São Paulo e Rio de Janeiro.

O preconceito racial que também pode está relacionado a conceitos como homofobia, xenofobia, bullying racista, entre outros é uma falsa impressão de supremacia em que se estabelecem conflitos que podem ter ações descabidas de comportamento ferindo as pessoas e disseminando desigualdade. O Racismo é quando afirmamos e percebemos em nós uma atitude depreciativa em relação a uma pessoa ou um grupo de pessoas.

Um verdadeiro câncer que se estende na medida em que políticas públicas, divisão de renda, oportunidades de empregos priorizam um segmento da população. Sem habilidades de condução e argumentos democráticos, o governo direciona a educação privilegiando e protegendo as elites conservadoras não dando e nem observando uma população que se encontra carente de suas conquistas elementares e sociais e de pleno direito social e jurídico. O negro ainda é visto como subalterno e de raça inferior dado às discriminações constatadas.

CADA UM SENTE NA PELE A DOR DA DISCRIMINAÇÃO

As fontes históricas não citam grandes feitos das civilizações dos negros algo em que se possa admirar como grande feito, mas pelo contrário, eterniza-o como escravos submissos da humilhação e da inferioridade trazendo desta forma uma perversa e distorcida lembrança às crianças negras que preferem se anular dentro de suas escolas e convívio social em uma profunda e lamentável exclusão imposta pela sociedade.

Na Bahia, segundo estatísticas governamentais, das 1.640 denúncias recebidas pelo Disque Racismo desde 1999, 66% tratam de crimes de injúria. É importante ressaltar a dimensão em que sustenta a classe dominante reproduzindo preconceitos equivocadamente estabelecendo conceitos sem nenhum privilégio ético e/ou moral derivando daí uma clausura de identidade social onde por desconhecimento político e científico e ético argumenta-se e prevalece a prepotência, a hostilidade, enfim, atitudes de profundo desprezo e desrespeito ao ser humano.

Uma das bases fundamentais dos direitos humanos é o princípio que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS foi adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Citarei os artigos II, V e VII da DUDH como amparo jurídico:

Artigo II

Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Artigo IV

Ninguém será mantido em escravidão ou servidão, a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas.

Artigo VII

Todos são iguais perante a lei e tem direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

Embora existam proteções de Direitos Humanos, mas nem sempre estes direitos são respeitados e o que se observa são constantemente discriminações violando frontalmente a moral, os costumes e o caráter religioso. As faltas de oportunidades de empregos, as recusas e anulações nas oportunidades em que se defronta e se percebe na raça negra, são argumentos nitidamente discriminatórios onde se percebe uma tendência imperiosa em favor da classe branca. São visíveis as preferências baseada na tonalidade da pele; brincadeiras, piadas, xingamentos com ofensa racista; acesso escolar ou em Universidades em que o impedimento é visível, bem como em locais públicos, são incontáveis e absurdas as discriminações observadas na Bahia.

O RACISMO COMO FENÔMENO SOCIAL

O racismo, como fenômeno comportamental e social, procura afirmar que existem raças puras, e que estas são superiores às demais; desta forma, procura justificar a hegemonia política, histórica e econômica. Do ponto de vista racial, os grupos humanos atuais em sua maioria são produto de mestiçagens. A evolução das espécies incluindo a humana e o sexo facilitou a mistura racial durante as eras. Afirmar que existe raça pura torna ilusória qualquer definição fundada em dados étnicos e genéticos estáveis.

Portanto, quando se aplica ao ser humano o conceito de pureza biológica, o que ocorre é uma confusão entre grupo biológico e grupo linguístico ou nacional. As raças, nós as inventamos e nós as levamos a sério por séculos, mas já sabemos o bastante para largar mão delas. Hoje em dia sabemos que somos todos parentes e todos diferentes, de acordo com o feliz slogan criado pelo geneticista francês André Longaney, e não é preciso ter feito estudos aprofundados para convencer-se disso. (Barbujani, 2007).

Em um dos discursos políticos mais famosos da história, Martin Luther King disse que sonhava que seus quatro filhos pequenos pudessem um dia viver “em uma nação na qual eles não sejam julgados pela cor da sua pele, mas pelo conteúdo do seu caráter”. Era dia 28 de agosto de 1963. Cinquenta anos mais tarde, o filho negro adotivo de um casal de brancos foi julgado pela cor de sua pele, e não pelo seu caráter, e expulso de uma revendedora da BMW no Rio de Janeiro.

DISCURSO ALEATÓRIO ENTRE INTERNAUTAS SOBRE O RACISMO E O PRECONCEITO², OPINIÕES:

Personagem 1:

Que grande bobagem. O preconceito é tão necessário para a sobrevivência quanto o medo. Não só de cor, mas de diversos aspectos físicos. Se, de cada dez moleques de rua, nove usam chapéu roxo, é claro que quando você vir um garoto de chapéu roxo vai supor que seja um moleque. O preconceito é uma forma de sobreviver, já que não se pode fazer um conceito para cada coisa separadamente. A discriminação é outra história.

Personagem 2:

Não. O preconceito é um artifício neurótico utilizado para estereotipar sujeitos a partir de parâmetros isolados, em detrimento à sua plenitude. É uma ferramenta ideológica de opressão que opera tanto em caráter individual quanto em caráter social. O preconceito não é e nem nunca foi “necessário” para a sobrevivência. Apenas a cautela devidamente moderada é necessária, coisa que não se traduz por condutas preconceituosas. Abraços, de um psicólogo.

Personagem 3:

Você se identifica como professor, mas pela bobagem que você postou eu acho que não seja. Isso já é um preconceito, pois não te conheço. Você pode até ser pior do que você mostrou no comentário, mas também pode ser melhor. O comentário pode ter sido só uma infelicidade sua.

Personagem 4:

Quem falou que o Brasil não é um país racista? E as cotas das universidades publicas? Está separando o quê? Cor?

Personagem 5:

Só quem é negro sabe o que passa. Criaram aquele estereótipo de que todo negro é bandido. Se entrar num lugar já olham torto, atendem mal, não se sentam do lado no ônibus. A mídia promove e ajuda a manter essa doença até hoje.

Personagem 6

Será que essas torcidas organizadas que vivem se matando em nome de um time de futebol seria então um patamar mais evoluído de seres humanos? Não quero evoluir e me tornar isso.

Personagem 7

A mídia é a grande responsável por isso. Vou demonstrar apenas um exemplo entre os vários que existem: em novela da GLOBO, empregada doméstica é sempre negro ou nordestino. E se alguém duvida do que estou dizendo, é só assistir as novelas.

²Portal da UOL Notícias Kelly Cristina Spinelli Do UOL, em São Paulo 05/02/2013 06h00.

Segundo Sérgio Pena³, ao postular a existência de uma natureza humana evolucionariamente moldada para ser etnocêntrica, paroquial, bairrista e chauvinista esses discursos geralmente terminam por atribuir ao racismo uma inevitabilidade natural. Não obstante, verifica-se que não existe comprovação científica que determina a existência de justificativa para a afirmação da superioridade racial biológica. Conclui-se que raças humanas não existem como entidades biológicas. Em teste online sobre preconceito, 70% se mostram racistas.

PRECONCEITO, RACISMO E DISCRIMINAÇÃO SOCIAL⁴

O Estado brasileiro foi constituído a partir de diferentes matrizes étnicas e culturais, formando, assim, uma sociedade multicultural. As desigualdades sociais, construídas historicamente com base na exploração econômica, violência e escravidão gerou um modo de pensar e agir desiguais.

Várias são as incompreensões existentes entre os termos Preconceito, Racismo e Discriminação. O documento Brasil, Gênero e Raça, lançado pelo Ministério do Trabalho, define como Racismo, “a ideologia que postula a existência de hierarquia entre grupos humanos” e Preconceito como “uma indisposição, um julgamento prévio negativo que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos”. E por fim, Estereótipo como sendo “atributos dirigidos a pessoas e grupos, formando um julgamento a priori, um carimbo. Uma vez ‘carimbados’ os membros de determinado grupo como possuidores deste ou daquele ‘atributo’, as pessoas deixaram de avaliar os membros desses grupos pelas suas reais qualidades e passam a julgá-las pelo carimbo”. Finaliza afirmando que Discriminação é o “nome que se dá para a conduta (ação ou omissão) que viola direitos das pessoas com base em critérios injustificados e injustos, tais como: a raça, o sexo, a idade, a opção religiosa e outros”.

Racismo é crime inafiançável e imprescritível. (Art. 5.º, XLII, CF). Segundo a Constituição Federal, todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. A Carta diz, também, que constituem princípios fundamentais da República Federativa do Brasil o de promover o bem comum, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação.

Dentre os crimes resultantes de preconceitos de raça ou de cor, punidos pela lei (Leis N.º 7.716/89 e 9.459/97), estão os seguintes:

- 1 – Impedir ou obstar o acesso de alguém, devidamente habilitado, a qualquer cargo da Administração Pública, bem como negar ou impedir emprego em empresa privada.
- 2 – Recusar, negar ou impedir a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino público de qualquer grau;
- 3 – Impedir o acesso ou recusar o atendimento nos seguintes locais:
 - a) restaurantes bares e confeitarias;
 - b) estabelecimentos esportivos, casas de diversões e clubes sociais abertos ao público;
 - c) hotéis, pensões e estalagens;
- 4 – Impedir o acesso às entradas sociais em edifícios públicos ou residenciais e respectivos elevadores ou escadas de acesso.

³Sérgio Danilo Junho Pena é médico geneticista e um grande divulgador da pesquisa em genética humana no Brasil.

⁴<http://www.dhnet.org.br/w3/ceddhc/bdados/cartilha14.htm>

COMO PROCEDER EM CASOS DE DISCRIMINAÇÃO RACIAL

Preste queixa em uma Delegacia de Polícia ou através de Ministério Público ou em outros órgãos destinados à questão, munido (a) de duas testemunhas (anote nomes, endereços, telefones). Procure preservar todos os detalhes do caso, para facilitar os procedimentos legais. Entre em contato com entidades ligadas ao Movimento Negro ou que defendam os Direitos Humanos, para obter apoio e orientações jurídicas e policiais.

Faça denúncia através dos meios de comunicação. Se a atitude criminosa não for contra você, preste toda solidariedade possível à pessoa discriminada. É importante fazer a denúncia mesmo que não tenha testemunhas. Garanta seus direitos.

ATITUDES IMPORTANTES QUE DEVEM SER TOMADAS

Não se intimide diante dos crimes de discriminação, pois isso incentiva aqueles (as) que apostam na impunidade. É necessário não aceitar, nem estimular atitudes que procurem demonstrar que todo (a) negro (a) é um ser inferior (apelidos, piadas, etc.). Procurar fazer os (as) negros (as) se conscientizarem da sua condição de igualdade como ser humano em todos os sentidos e buscar conscientizar a todos (as) que a luta contra a discriminação racial é de toda a sociedade e não só da raça negra. Faça ou estimule reflexões sobre a discriminação racial e seus efeitos em qualquer ambiente, principalmente na escola.

Discutir e colocar a importância do povo negro na construção do nosso país. Engajar-se nos Movimentos Contra a Discriminação de toda natureza, para ajudar no combate contra essa chaga social e no caminho de uma sociedade mais justa e igualitária.

Por fim, esperamos que o nosso trabalho contribua para o alcance pleno dos direitos de todos (as) aqueles (as) que sofrerem atos de racismo, preconceito ou discriminação racial, como também, para que sirva de instrumento de orientação e discussão na sociedade, impulsionando cada vez mais a busca de uma convivência digna e justa entre todas as raças.

CONCLUSÕES

Pelos aspectos citados e analisados, resta-nos uma coerente e sistemática afirmação de que o problema racial na Bahia ainda se concentra em visões antropológicas preconceituosas e de profunda debilidade social onde a mais poderosa arma contra os sinais ainda evidentes de discriminação e racismo seria sem dúvida, eleger a educação superior como processo de ascensão social.

Militar nesta construção da educação para possibilitar uma inversão destes valores absurdos impostos e criados pela sociedade que aparentemente queira ou pretende-se ser dominante, parece-nos um caminho favorável a ser tomado e constituído. Uma sociedade consciente de seus valores se apoia com maior confiabilidade e entendimento de seus direitos e deveres.

REFERÊNCIAS

- BARBUJANI, Guido. Invenção das raças, A. São Paulo: Contexto, 2007. ISBN 978-85-7244-364-7.
- CORRÊA, M. 1998 Ilusões da liberdade: a escola Nina Rodrigues e a antropologia no Brasil, Bragança Paulista, UDUSF.
- FERNANDES, F. 1965 A integração do negro na sociedade de classes, São Paulo, Cia Editora Nacional.
- FREYRE, G. 1933 Casa grande e senzala, Rio de Janeiro, Schmidt Editor. 1936 Sobrados e mocambos, Rio de Janeiro, Editora Nacional.
- GUIMARÃES, A. S. A. 2002 Classes, raças e democracia, São Paulo, Editora 34.
- HOLLANDA, S. B. 1936 Raízes do Brasil, Rio de Janeiro, José Olympio.
- MATTOS, H. M. 2000 Escravidão e cidadania no Brasil monárquico, Rio de Janeiro, Jorge Zahar. [Links]
- PINTO, E. R. 1933 Ensaios de antropologia brasileira, São Paulo, Cia. Editora Nacional, v. 22. [Links]
- RAMOS, A. 1971 “Introduções à 1ª Edição brasileira”, PIERSON, D. Brancos e pretos na Bahia, São Paulo, Cia. Editora Nacional, p. 67-70.
- RAMOS, A. G. 1954 “O problema do negro na sociedade brasileira”, in Cartilha brasileira do aprendiz de sociólogo, Rio de Janeiro, Andes.
- RODRIGUES, R. N. 1935 Os africanos no Brasil, 2. Ed., São Paulo.
- PARK, R. 1971 “Introdução à 1ª Edição americana”, in PIERSON, D., Brancos e pretos na Bahia, São Paulo, Cia. Editora Nacional, p. 79-86.
- PIERSON, D. 1971 Brancos e pretos na Bahia, São Paulo, Editora Nacional. O SEGREDO MÉDICO NUMA PERSPETIVA BIOÉTICA E JURÍDICA.

RELATIVIDADE ACERCA DO COLONIALISMO E AS DIVERGÊNCIAS A PARTIR DO PENSAMENTO COLONIAL E DESCOLONIAL

Valdir Francisco Da Silva Filho¹

RESUMO

Neste presente artigo, pretende-se abordar questões relativas às teorias do movimento que se questiona as ideias dominantes acerca do colonialismo e as divergências que concorrem contra este movimento, a partir do pensamento colonial e descolonial. Trazendo uma nova releitura a partir de autores que fazem suas indagações a partir da ambivalência, estereótipo e de pontos e contrapontos, onde as voltas com este pensamento colonialista, nos remete a reflexionar o quanto é necessário haver uma quebra deste paradigma que tenta se perdurar ao longo de décadas.

PALAVRAS-CHAVE: colonialismo; pensamento colonial e descolonial; ambivalência; estereótipo.

ABSTRACT

In this article, we intend to address issues related to the theories of movement that questions about dominant ideas about colonialism and divergences that compete against this movement, from colonial and decolonial thinking. Bringing a new reinterpretation from authors who make his inquiries from ambivalence, stereotype, points and counterpoints, where the turns with this colonialist thought, leads us to reflect on how much it is necessary to break this paradigm that tries to last for decades.

KEYWORDS: colonialism; colonial and decolonial thought; ambivalence; stereotype.

¹Graduado em História (Licenciatura Plena) pela Universidade Metropolitana de Santos (2008). Graduado em Pedagogia (Licenciatura Plena) pelo Centro Universitário São Judas Tadeu - Campus Unimonte (2005). Pós-Graduado em Gestão Escolar, Artes Visuais, Psicopedagogia Institucional e Clínica, Educação e Inclusão com Ênfase em D.I, Educação e Inclusão com Ênfase em D.A, Docência do Ensino Superior e Teoria Psicanalítica. Mestre em Pós-Graduação Stricto Sensu em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). Atualmente, é Doutorando do curso de Pós-Graduação Stricto Sensu – Doutorado em Psicologia, pela UCES – Universidade de Ciências Empresariais e Sociais. Endereço eletrônico: valdir2681@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A vigente pesquisa sugere empreender-se em um empenho que contribui para análise do discurso das abordagens coloniais e descoloniais, procurando entender como estas relações que foram estabelecidas a partir do olhar e domínio do colonizador, como os usos e costumes e suas culturas no caso do colonizado, tais procedimentos perturbam sua atuação ou presença.

Esta pesquisa tem o objetivo, em especial investigar a partir de alguns autores, sob a perspectiva no sentido de perceber as suas centralidades e antagonismos cercado por ideias de autores que discutem a imagem do outro a partir salvacionista, mas com objetivo de chamar atenção com esse poder colonial, se impõe, para regular e normatizar a sua cultura.

A ideia do discurso colonial é a criação do estereótipo do outro no sentido de desnaturalizar ao levá-lo ao rebaixamento de suas crenças e valores, fortalecendo assim ou desta forma o paradigma da subalternidade.

Um estereótipo é uma supergeneralização: não pode ser verdadeiro para todos os membros de um grupo [...]. O estereótipo é, provavelmente, muito inexato como descrição de um dado sujeito [...] mas não dada qualquer outra informação, constitui uma conjectura racional. Um desses traços levaria então à inferência de outros traços [...]. (GAHA-GAN, (1980, p. 70, APUD SOUSA; BARROS, 2012, p. 203).

Vale destacar que este estereótipo se articula uma ambivalência, que de forma paralela o estereótipo opera. De acordo com Flor (2015, p. 47) “É o poder da ambivalência que dá ao estereótipo colonial sua validade: “[...] garante a sua repetibilidade em conjunturas históricas e discursivas mutantes.”

É neste sentido que, se retomarmos a nossa reflexão da ambiguidade que estabelece no estereótipo, que o próprio colonizador cria, o que se percebe é que uma boa construção de um discurso em paralelo, o que se observa de certa forma é uma sustentação de um discurso colonial e como isto é posto, ou como está posto.

Primeiro, pela ideia que se é imposta do outro como uma figura estigmatizada, este discurso vai se constituindo ao longo de todo esse processo, deixando claro que o colonizador a qualquer preço cria ou estabelece uma ordem universal imutável de forma paradoxal, juntamente com isto, é que há também a repetição perigosa de que o outro, seja ele quem for, no lugar que este colonizador e colonizado, “o outro” não existe, pois o reconhecimento da cultura do outro não é relevante.

Destacaremos que, este discurso é desserviço no sentido de não se dar voz e vez a História do outro, onde a soberania colonizadora ofusca toda a historicidade deste indivíduo. E portanto, a ideia ou pensamento que o outro não tem importância ou representação, cada vez mais ganha corpo, a medida em que se observa que o colonizador procura fixar o seu discurso sobre outro como um ser desqualificado sem atributos, assim quando olhamos para ação do colonizador entre representação e reconhecimento do outro é algo visível que os trata com menosprezo.

Neste sentido, cabe entendermos o que é a representação social e sua relação com o estereótipo, pois ele é produto de relações sociais que os grupos mantêm. A função social do estereótipo pode influenciar a estereotipia em virtude deste possuir um papel “[...] de legitimar as formas de dominação e poder social de um grupo sobre o outro e daí o assumirem um carácter (sic) mais frequentemente depreciativo face aos ‘outros’, muito diferentes de nós.” (LIMA, (1996, p. 14, apud SOUSA; BARROS, 2012, p. 205)

Assim para uma melhor compreensão nossa, tudo aquilo que “outro” produz e traz consigo, de certa maneira tem sobre si olhar estrangeiro, que constrói esta imagem fixada, que não o reconhece como parte deste todo. A partir desta perspectiva, o outro é um ser que tem uma imagem estereotipada que é por sua reafirmada pelo colonizador como ser exótico e será por esse viés de repetição que a sua presença é roubada dando lugar no anonimato.

Nesse sentido, o primordial é reconhecer o estereótipo como um modo ambivalente de conhecimento que desloca a noção de identificações, como positivas ou negativas, para a compreensão de processos de subjetivação tornados possíveis e plausíveis. Segundo o autor, se, a princípio, não tomarmos a imagem estereotipada a partir de uma normatividade política, se é possível produzir um deslocamento e lidar com sua eficácia. Isto é, com o repertório de posições de poder e resistência, dominação e dependência, que constrói o sujeito da identificação colonial, tanto colonizador como colonizado (BHABHA, (2013, p. 118, *apud* FLOR, 2015, p. 47).

Mas é em meio a toda essa supremacia do colonizador, no sentido de suprimir a existência deste outro, que sua própria veracidade, no caso do outro colonizado e hora por vez, o coloca ou exponha a sua condição grácil em lutar contra esta lógica dominante.

Os estereótipos constituem a memória do indivíduo sobre determinado objeto estereotipado, sendo representações partilhadas que refletem problemas, projetos e estratégias de grupos sociais, porém, nem todas as representações sociais podem se originar de estereótipos. Mas, a representação social permite-nos acrescentar o estereótipo como forma de RS, por ser um tipo específico de atitude fundado em crenças relativas a determinados grupos. (BATISTA, (1996, APUD SOUSA; BARROS, 2012, p. 207)

O que se observa neste contexto, é que as tentativas que se faz para romper com esta lógica da colonização ficam ou estão no campo do diálogo ou do discurso, onde as narrativas apontam ou expõem estas feridas de tal modo que se discutem quais movimentos, avanços e quais são contidos no sentido de se desconstruir a imagem produzida pelo colonizador, e fazer valer a presença ou seu lugar de existência.

Contudo, o que de verdade se busca é discutir o papel do “outro” em si, que o colonizador se recusa em perceber. Portanto, esta visão como “outro” é não está posta como diálogo no processo que se quer e, se busca em última análise, dar a devida importância ou reconhecimento do papel do “outro”.

De verdade, o que se observa, ou que se busca neste nosso olhar é fazer com que outro faça parte deste contexto. Assim, este outro partilharia deste contexto multicultural. Neste processo de colonização, ele faria parte de um contexto de influência, é pensar como ainda que o colonizador queira negar a existência deste “outro”, ele se constitui-se como sujeito proativo justamente pela sua múltipla inserção neste contexto colonial.

Bassnett e Trivedi (1999, p. 05, *apud* Agra, 2013, p. 07) comentam: “Teóricos pós-coloniais estão, cada vez mais, voltando a atenção a traduções e revendo os termos: apropriação e reavaliação”

Então, o que nós estamos pensando que “o outro” participa deste contexto onde o colonizador se impõe com sua hegemonia, mas “o outro” participa deste processo, hora por vez por suas influências, portanto este outro ao trazer à tona a luta das comunidades hegemônicas, do lugar epistêmico de legitimação e da definição de quem ele é.

Vale lembrar o que está em jogo neste contexto é uma luta de significado e representação entorno do “outro”, que tem sobre achar “estrangeiro” que é do colonizador, isto se constitui atos de poder que vão consolidando uma política de força eurocêntrica.

Por ter um papel de manutenção do sistema de valores do indivíduo e do próprio status quo os estereótipos são dificilmente abalados por informações incongruentes a eles “[...] de facto, estas (RS) apresentam funções de organização significativa do real, explicando-o, função de comunicação” (BAPTISTA, (1996, p. 13, *apud* SOUSA; BARROS, 2012, p. 208)

O que estamos colocando neste contexto para pensarmos, é que o lugar que o outro ocupa neste contexto, precisa ser colocado como um lugar do “hibridismo”. Desta forma, cria-se a possibilidade de se subverter está lógica dominante do colonizador.

Neste lugar híbrido, será possível se trabalhar com uma agenda pautada na substituição do colonizador, que utiliza desta linguagem em seu discurso, referindo-se a “outro” no caso, o colonizado. Entretanto, o que se observa é que destituído de outros que não utilitários calcado nesta ideia da imagem de um conhecimento, esvazia-se a obra da dimensão cultural e congela-se a perspectiva de produção construídas em meio a disputa de sentidos.

REPENSANDO AS CONCEPÇÕES COLONIAIS E DESCOLONIAIS

De acordo com Mignolo (1993, p. 285, *apud* Pimmer, Stefan, 2017, p. 285):

“Así, intenta haver visibles aquellas reflexiones sobre el colonialismo que fueron ocultadas por el discurso colonial, y que representan y ayudan a construir lo que em uno de sus primeros aportes sobre este tema define como lugar de enunciación colonial o pos-tcolonial, es decir, um relato del mundo (post)colonial contado no desde la perspectiva de los colonizadores sino de los colonizados.”

Refletir sobre o lugar do pensamento a partir da fala de Stefan Pimmer, nos permite pensar que: “Qual seria de fato o papel que o processo de ocupação tem no lugar denominado território, aquilo que denominamos espaço de ocupação?”

Em su dimensión normativa, la geo-política y corpo-política del conocimiento no sólo permiten a Mignolo a precisar su noción del lugar de enunciación, sino que representan también dos elementos centrales de su pensamiento fronterizo. (PIMMER, STEFAN, 2017, p. 286)

Nesta nossa perspectiva, a questão da ocupação do lugar nos permite também pensar que o lugar de ocupação, pode ser transgredido por um viés que se articula entre anunciação e a denúncia. Para tanto, é necessário se compreender, aquilo que tem sido aplicado por Mignolo, Heidegger, Dussel, Anibal, Quijano. O sentido que eles dão ao lugar e como eles propõem a ideia de desconstruir algumas categorias que foram introjetadas em nós mesmos a partir da colonialidade.

O conceito de pátria acerca de algo além da fronteira e compacto, consistente que subentende de certa forma, uma subdivisão onde a narrativa de um pensamento colonial dominante a respeito de uma identidade nacional tem se perpetrado sob a égide da modernidade, junto com a colonialidade não obstante a experimentação de uma identidade nacional, a da topologia do ser, trazem consigo sinônimos de aglutinação e agregação de ocupação onde está terminologia está associada ao conceito de nação.

PERSPECTIVAS ACERCA DA COLONIEDADE E DESCOLONIEDADE

Qual é o papel que o processo de ocupação do lugar chamado “território” que aparentemente denominamos espaço de ocupação, e posteriormente, este poder ser transgredido por um viés que se articular no sentido de compreender a partir da ideia ou do pensamento da colonialidade e da descolonidade, onde ambos lugares são pensado e falado em uma complexidade de convivência em um mesmo espaço.

Ao observarmos, o processo de constituição de alguns aspectos do lugar da anunciação e denúncia, temos dois paradigmas importantes: o lugar de ocupação enquanto espaço. Nem sempre harmônico, mas que abriga adversidades de tendências e ideias, crenças, valores, tradições diferentes pouco etnias, isto estabelece o paradigma da topofilia.

Em uma outra perspectiva tem um outro paradigma que muitos teóricos possuem lugar chamado do medo. De certa forma, eu pretendo problematizar como tem sido ressignificado lugar da ocupação de outro a partir de uma perspectiva de lugar de anunciação ou denúncia. E a partir daí o nosso entendimento, se inclina para entender como estas ações de colonização e descolonização vão sendo criadas e reconfiguradas no contexto global.

Vale, aqui, uma breve observação quanto ao lugar da anunciação na seguinte perspectiva: Ao se criar e reconfigurar a sua própria identidade atrelada ao sentimento de pertencimento que é capaz constituir uma explicação à homogeneização, que se pretende a colonização. Entendendo que a denúncia nos remete, pensarmos a seguinte concretização: O reconhecimento do lugar do qual você faz parte atua por ele?

É oportuno sublinhar que tais ideias remetem à noção de hierarquização de uma anunciação que pode ser compreendida como um fenômeno “geopolítica mundial”. Com base nos pressupostos por nós aqui elencados, é importante observarmos que a partir da colonização temos uma cultura que se sobrepõe, a cultura que está sob sua judice, no interno desta cultura há um discurso colonial que está inserido neste contexto, onde colonizado e colonizador, dentro deste cenário, possuem um discurso colonial muito forte, e neste discurso a imagem do outro onde a supremacia deste poder colonial tem sobre outro na tentativa de regular e ao mesmo normatizar as diferenças do povo e categorização de cada um desses povos colonizados por grupos e subgrupos.

Nesta construção deste discurso do ser colonizado, neste momento, a ideia ideológica de um conceito de visibilidade, neste sentido o pensamento colonial apresenta outro, como estereótipo como uma das estratégias do discurso colonial, como temos visto isto em lugares.

Enquanto representação social os estereótipos possuem valor importantíssimo na percepção de outros seres humanos, pois eles são representações sociais de traços físicos e sócio culturais de determinados grupos, sendo um modelo de resolução para as contradições da vida cotidiana, servindo para dominar a realidade. (SOUSA; BARROS, 2012, p. 209)

Se nós pensarmos nos estereótipos podemos, refletir, e olharmos a partir destes estereótipos que foram construídos em muitos lugares, podemos pensar como nós ainda lidamos com estes estereótipos que foram criados em nós mesmos a partir desta perspectiva colonial.

Desta forma, as estratégias usadas por esse poder colonial, que são concebidas, em uma narrativa que aponta para um discurso onde seu olhar fixo está no menosprezo de tudo que o outro possui. No sentido de se estabelecer uma demarcação ideológica. Ao analisarmos o lugar que ocupa a colonialidade, ela traz consigo pretensões bem definidas e aí neste sentido ela procura articular o lugar outro a um estereótipo, isto é uma objetividade do pensamento colonial.

○ ESTEREÓTIPO E A AMBIVALÊNCIA

Vale lembrar que isto é a principal estratégia, que possui como discursiva a objetividade do pensamento colonial para se colocar “o outro” em um plano inferior. Como é que enfrentamos estes estereótipos que se consagram em nossa História, como é que os enfrentamentos a partir do lugar de anunciação e denúncia?

Vale destacar que, estes estereótipos do outro, eles se articulam com uma certa ambiguidade e nesta perspectiva o lugar que se ocupa precisa ser estendido como uma construção ou desconstrução daquilo que está engendrado a partir de uma cultura imposta por um poder colonialista de conformidade.

Naturalmente, os estereótipos podem se manifestar sob várias formas. Em geral, eles se encontram profundamente enraizados nas tradições culturais de um povo. Elementos tradicionais, tais como as lendas, os provérbios e as anedotas encarregam-se de transmitir de geração a geração o conteúdo dos mesmos. (PEREIRA, (2002, p. 10, APUD SOUSA; BARROS, 2012, p. 205).

O que se pode perceber neste discurso, é que se sustenta a partir de ordem, e que não se pode mudar o lugar de pertencimento do outro. Nesta perspectiva, não se trata de se compreender somente o estereótipo e sim, desconstruir este estereótipo. Ao estabelecermos uma leitura sob a ótica ou a perspectiva do que se coloca sobre o outro e seu lugar, isto nos permitirá de certa forma transgredir e atravessar essas fronteiras.

Destarte, este paradoxo se funda, em uma apresentação ambígua no reconhecimento das diferenças, e seu repúdio pelo outro. Vale lembrar que este contexto, o colonizador também traz consigo para esse ambiente hostil desejos e fobias. Onde está a ambiguidade? O estereótipo se funda na diferença, na ansiedade da falta.

O lugar de denúncia se estabelece no repúdio desta não aceitação do outro. Vale destacar que o pensamento colonialista traz consigo um aparato de poder tal, que na sua linha discursiva, ele opera no sentido de negar tudo o que pertence ao outro, e isto se dá justamente no lugar da anunciação.

Ao pensarmos nesta na ambivalência, precisa ser percebida neste contexto com algo que recebe as diferenças, e que esta ambivalência torna-se o lugar da denúncia deste estado que busca a qualquer preço estigmatizar outro. Portanto, o processo de colonização à descolonização se constrói do outro, ela se reconhece algo institucionalizado pelo colonizador.

CONCLUSÃO

A ambivalência em função do estereótipo do discurso colonial encontra sua forma mais bem-acabada na sociedade brasileira sublinhada pelo patriarcalismo, que articula poder racial e, ao mesmo tempo, um conjunto de práticas de regulação oriundas do sexismo. Uma forma de poder e regulação característica e constituinte da sociedade brasileira. Produto da colonização portuguesa, a família e, sobretudo, o patriarcado civilizador, veiculado à personagem do homem português, seria o núcleo das relações sociais brasileiras. Fora o patriarcalismo, o grande responsável pela acomodação e conciliação de possíveis conflitos em nossa sociedade. (FLOR, C., 2015, p. 49)

No decorrer dos últimos anos tem havido uma enorme gama de questionamentos e concepção provenientes da teoria do pensamento colonial e descolonial e a ambivalência. Os chamados lugares periféricos que engrossam uma custa de países subdesenvolvidos têm levantado uma bandeira contra este movimento que antes já elencamos que tenta de alguma forma da uma invisibilidade aos países periféricos.

Não obstante a experimentação de uma identidade nacional, cuja ambivalência subjacente ao discurso colonial, de certa colocam o paradigma da modernidade como assenhoreamento dominante sobre os países periféricos. (BHABHA, 2013).

No centro deste debate está em discurso, não só um conceito de nação, cultura, ideologia, mas também estamos falando de algo que dá a uma nação, a um povo o sentimento de pertencimento, e, portanto, falamos de coisas intrínseca e extrínseca do sujeito que vai além do pensamento propriamente dito.

Neste artigo acerca do pensamento acerca do colonialismo, que também extrapola as concepções imperialismo, e coloca no jogo de cena, debates interessantes acerca do que fazer e como fazer para não sermos tragados por esta onda, elencando assim pensamento de alguns autores que possuem fundamentadas suas discussões no sentido de tentar trazer uma proposta que possa romper com este paradigma referente ao pensamento colonial e o estereótipo.

REFERÊNCIAS

- AGRA, K. 2013. **A Teoria Pós-Colonial na Tradução:** Caminhos à Descolonização Através da Arte e Educação. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/agra-klondy-2013-teoria-pos-colonial-pos-traducao.pdf>> Acesso em: 02 de Fevereiro de 2019.
- BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.
- FLOR, C. 2015. **O estereótipo enquanto prática do discurso colonial:** Gilberto Freyre e a narrativa da formação da nação. *Áskesis* | v. 4 | n. 2 | julho/dezembro - 2015| 43 – 58. Disponível em: < <http://www.revistaaskesis.ufscar.br/index.php/askesis/article/viewFile/90/pdf>> Acesso em: 05 de Fevereiro de 2019.
- PIMMER, STEFAN. 2017. **El pensamiento y su lugar:** consideraciones epistemológicas em torno al punto de vista feminista y el pensamiento fronterizo. *Tabula Rasa*. Bogotá – Colombia, Nº 27: 275-299, julio-diciembre, 2017 – ISSN 1694-2489.
- SOUSA, K.; BARROS, J. 2012. **Estereótipos étnicos e representações sociais:** uma breve incursão teórica – *Revista Educação e Emancipação*, São Luís/ MA, v.5, n.2, jul/dez. 2012. Disponível em: <<file:///C:/Users/VITORIA/Downloads/3259-14725-1-PB.pdf>> Acesso em: 08 de Fevereiro de 2019.

DIREITOS HUMANOS. A QUEM INTERESSA?

Manoel Felizardo dos Santos¹

RESUMO

Pensamos que todos os seres humanos devem ter assegurados, desde o nascimento, as suas condições mínimas necessárias para se tornarem úteis à humanidade, como também devem ter a possibilidade de receber os benefícios que a vida em sociedade pode proporcionar, em especial, a liberdade. Todos os seres humanos, portanto, nascem iguais. Para os seres humanos não pode haver coisa mais valiosa do que a liberdade da pessoa humana. Pensamos que o reconhecimento da dignidade inerente e dos direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana é o fundamento da liberdade, justiça e paz no mundo, haja vista que o respeito pela dignidade da pessoa humana deve existir sempre, em todos os lugares e de maneira igual para todos. É a esse conjunto que se dá o nome de direitos humanos. Sabe-se que a luta ainda por estes direitos, após as grandes transformações sociais não se chegou a uma situação garantida definitivamente, como sonhou o otimismo iluminista. Por suas características naturais, por ser dotada de inteligência, consciência e vontade, o homem por ser mais do que uma simples porção de matéria, por ser também um ser espiritual tem uma dignidade que a coloca acima de todas as coisas da natureza. Mesmo as teorias chamadas materialistas, que não querem reconhecer a espiritualidade da pessoa humana, sempre foram forçadas a reconhecer que existe em todos os seres humanos uma parte não material. Existe uma dignidade inerente à condição humana, e a preservação dessa dignidade faz parte dos direitos humanos em todos os sentidos.

PALAVRAS-CHAVE: ser humano; dignidade; liberdade.

¹Pós Doutor em Direito pela Universidade Del Museo Social Argentino – UMSA, Mestre e Doutor em Educação pela Universidad San Carlos – USC, Doutorando em Psicologia Social, pela Universidad John Kennedy – UK, Pós Graduado em Psicopedagogia Clínica pela Faculdade de Ciências da Bahia (FACIBA), Bacharel em Teologia pelo Instituto de Ciências Religiosas Lumen Christ, convalidado pela Faculdade de Teologia Boa Vista (FATEBOV), Compositor, Escritor e Capitão da Polícia Militar do Estado da Bahia.

ABSTRACT

We believe that all human beings must be assured, from birth, of their conditions minimum necessary to become useful to humanity, but they must also be able to receive the benefits that life in society can provide, especially freedom. All the human beings, therefore, are born equal. For human beings there can be nothing more valuable than the freedom of the human person. We believe that recognition of the inherent dignity and rights and inalienable rights of all members of the human family is the foundation of freedom, justice and peace in the world, given that respect for the dignity of the human person must always exist, in all places and equally for everyone. This set is called human rights. It is known that the struggle still persists for these rights, after the great social transformations, has not reached a definitively guaranteed, as the Enlightenment optimism dreamed. Due to its natural characteristics, being endowed with intelligence, conscience and will, man, for being more than a mere piece of matter, as he is also a spiritual being, he has a dignity that places him above all other things in nature. Even so-called materialist theories, which do not want to recognize the spirituality of human beings, have always been forced to recognize that there is in every human being a part not material. There is an inherent dignity in the human condition, and the preservation of that dignity is part of the human rights in every sense.

KEYWORDS: human being; dignity; liberty.

INTRODUÇÃO

Pensamos que a partir do momento que os seres humanos começaram a reconhecer a sua humanidade no que diz respeito a sua capacidade de pensar, dialogar, fazer, construir, desconstruir, imitar e amar – achamos que teve início as lutas por direitos nas mais diferentes formas e contextos.

Ao iniciarmos o nosso artigo damos destaque para o ex-ministro brasileiro das relações exteriores Celso Lafer. Ele destaca que a origem dos direitos humanos remonta à tradição cristã ocidental, pois pode se apreender nos ensinamentos cristãos um dos elementos formadores da mentalidade que os tornou possíveis. Poderíamos então considerar presente neste pensamento de Celso Lafer², que é no ensinamento cristão que nasce às raízes de um princípio de igualdade entre os homens, que talvez estivesse como uma qualidade transcendente, profundamente enraizada no próprio ordenamento cristão, que serve neste momento de ordem normativa que conduz o homem pela fé e pelo sentimento religioso.

Entendemos, portanto, que ao longo do tempo, a sociedade deparou-se com a necessidade de proteção de alguns direitos inerentes ao ser humano, compreendendo que sem a proteção destes direitos, jamais haveria uma sociedade justa, que pudesse perdurar ao longo dos anos, logo, compreendeu-se acima de tudo que, dever-se-ia proteger um bem que deveria estar acima de todos os outros, e ainda mais, que tal bem jurídico protegido, deveria servir de norte a todos os demais direitos constantes do ordenamento jurídico, sendo este bem tão precioso, denominado *bem da vida, e vida esta com dignidade e igualdade*.

Compreendemos que este possível princípio de igualdade é que poderia possibilitar a emergência da moderna igualdade e, conseqüentemente, de outros direitos humanos formais entre os homens nos séculos XVII e XVIII, a partir das teorias de Thomas Hobbes, John Locke e Jean Jacques Rousseau³.

Pode-se dizer então que Direitos humanos são os direitos básicos de todos os seres humanos. São direitos que todas as pessoas têm em virtude de sua condição de seres humanos dotados de razão e consciência. Baseado nesta condição pode-se perceber então que o homem necessita de direitos onde ele possa ser valorizado como ser integrante de um processo único na face da terra. Assim, vemos no artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos do Homem:

*Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos.
Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.*



²Advogado, Jurista, Professor e ex-Ministro das Relações Exteriores do Brasil.

³Thomas Hobbes (1651), John Locke (1689) e Jean-Jacques Rousseau (1762) são os mais famosos filósofos do contratualismo.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, dotada pela assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, tem uma importância fundamental para humanidade, porque, sem negar o valor das concepções específicas, estabelece um ideal comum a ser promovido e protegido por todos os povos e todas as nações com relação aos direitos dos humanos.

Vale a pena ressaltar que a Declaração, apesar de toda a sua importância, não obriga os Estados a vincularem a mesma em sua determinação jurídica. Ao assinarem a Declaração, os Estados apenas reconhecem formalmente o seu conteúdo.

No tocante ao número de países que participaram da votação ao todo foram 48 votos a favor da Declaração, nenhum contra e oito abstenções – URSS, Bielorrússia, Tchecoslováquia, Polônia, Arábia Saudita, Ucrânia, África do Sul e Iugoslávia.

De acordo com o Guinness, o Livro dos Recordes, a Declaração dos Direitos Humanos é o documento traduzido em um maior número de idiomas no mundo – 320 ao todo⁴.

Foram estabelecidos nessa votação temas que devem ser respeitado por todos, portanto, com o objetivo de definir um ideal capaz de contrapor à realidade e de motivar as pessoas, os povos e as nações a modificarem uma realidade indesejável, mascarada pela falta de liberdade, de igualdade e de fraternidade. Vemos que embora alguns autores entendam que as palavras direitos humanos e direitos fundamentais são sinônimos, parte da doutrina entende que existem entre elas algumas diferenças sendo necessário conceituar cada uma delas para então chegar-se às suas diferenças.

Ao aprofundarmos o nosso olhar no tema aqui pesquisado, observamos que a expressão “direitos humanos” também tem sido objeto de muitas polêmicas. Devido à amplitude do termo pode-se chegar a inúmeras conclusões que muitas vezes podem prejudicar o seu real significado e dificultar o reconhecimento e a proteção de tais direitos.

Alguns doutrinadores de forte tendência jusnaturalistas entendem que os direitos humanos são aqueles frutos da própria qualidade de pessoa humana pelo fato dela pertencer a essa espécie.

Dessa forma, pode-se dizer que um conceito de direitos humanos deve, portanto, reconhecer sua dimensão histórica, deve reconhecer o fato que eles não foram revelados para a humanidade em um momento de luz, mas sim que foram construídos ao longo da história humana, através das evoluções, das modificações na realidade social, na realidade política, na realidade industrial, na realidade econômica, enfim em todos os campos da atuação humana. Segundo Perez Luño (1999, p. 48):

Los derechos humanos aparecen como un conjunto de facultades e instituciones que, en cada momento histórico, concretan las exigencias de la dignidad, la libertad y la igualdad humana, las cuales deben ser reconocidas positivamente por los ordenamientos jurídicos a nivel nacional e internacional.

Portanto, embora os direitos humanos sejam inerentes à própria condição humana seu reconhecimento, sua proteção é fruto de todo um processo histórico de luta contra o poder e de busca de um sentido para a humanidade.

Assim, segundo Antunes (2005, p. 340), os direitos humanos pode ser considerado como aqueles direitos que buscam a proteção da pessoa humana, tanto em seu aspecto individual como em seu convívio social, em caráter universal, sem o reconhecimento de fronteiras políticas todas decorrentes de conquistas históricas e independentes de posituação em uma ordem específica.

⁴<http://www12.senado.gov.br/noticias/entenda-o-assunto/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> acesso 18.02.2013 às 10h56.

Mas, como e por que esses princípios foram implementados?

A Declaração Universal dos Direitos Humanos descreve em seu artigo 1º a seguinte frase:

Art. 1º - Todos os seres Humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Observa-se que desde a promulgação da Declaração de Direitos Humanos em 1948, a liberdade, a igualdade e a fraternidade se tornam objetivos fundamentais das organizações internacionais, organizações governamentais e organizações não governamentais comprometidas com os direitos humanos. Independentemente dos seus objetivos específicos, os esforços de proteção e promoção dos direitos humanos passaram crescentemente a ter como objetivo a realização dos princípios da liberdade, da igualdade e da fraternidade. A Constituição Federal Brasileira de 1988, considerada Constituição Cidadã, pode ser considerada a mais humana dentre as Constituições já elaboradas no país, haja vista os artigos voltados para o bem estar do seu povo, onde já pode ser observado em seu artigo 5º quando diz:

Art. 5º- Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à segurança e à prosperidade.

Dessa forma, podemos dizer que toda e qualquer lei só contribui efetivamente para a melhora da humanidade quando está escrita no coração. Apenas saber que todos nascemos livres e iguais como ensina o primeiro artigo da Declaração dos Direitos Humanos, ainda é pouco.

O QUE DIZ A HISTORIA SOBRE DIREITOS HUMANOS

Na Grécia antiga podemos ilustrar essa luta a partir da tragédia grega de Sófocles, *Antígona*⁵ (sec. IV a.C), na qual uma mulher (Antígona) desafia o rei (Estado) para enterrar o próprio irmão, o direito de enterrar seus mortos, de respeito aos corpos de entes queridos é um tema trabalhado na tragédia, além da resistência à opressão do rei, representando o Estado.



⁵Antígona é uma tragédia grega de Sófocles, composta por volta de 442 a.C. É cronologicamente a terceira peça de uma sequência de três tratando do ciclo tebano, embora tenha sido a primeira a ser escrita. A personagem do título é Antígona, filha de Édipo, e irmã de Etéocles e Polínice.

Aristóteles (2004, p. 146), afirmava ser o homem um animal político, ou seja, que se relaciona com os demais, que está integrado a uma comunidade, podendo alguns inclusive, participar do governo da cidade, sendo esta outra contribuição dos povos gregos, a possibilidade de limitação do poder através da democracia que se funda na participação do cidadão nas funções do governo e na superioridade da lei.

Israel, (2005 p. 53) enumera que os povos estóicos⁶ colaboraram com o reconhecimento de direitos inerentes a própria condição humana ao defenderem uma liberdade interior inalienável, a do pensamento que se encontra em todas as pessoas, ideia depois continuada através de Cícero.

Andrade, (1998, p. 12) destaca que os direitos humanos é a base das relações entre os povos e para que a harmonia possa prevalecer e sobreviver se faz necessário o respeito pelas individualidades o qual desembocam na cidadania.

O surgimento do Cristianismo também lançou bases para os reconhecimentos dos direitos humanos ao limitar o poder político, através da distinção entre o que é de “César” e o que é de “Deus”⁷ e do fato da salvação através de Jesus Cristo ser possível a todas as pessoas de todos os povos⁸.

Segundo Jorge Miranda (2000, p. 17):

É com o cristianismo que todos os seres humanos, só por o serem e sem aceção de condições, são considerados pessoas dotadas de um eminente valor. Criados a imagem e semelhança de Deus, todos os homens e mulheres são chamados à salvação através de Jesus, que, por eles, verteu o Seu sangue. Criados à imagem e semelhança de Deus, todos têm uma liberdade irrenunciável que nenhuma sujeição política ou social pode destruir.

Os direitos humanos ou coletivos pode-se dizer que são aqueles adquiridos em decorrência do resultado de uma longa história, os mesmos foram debatidos ao longo dos séculos por filósofos e juristas. Esta caminhada, remete-nos para a área da religião, quando o Cristianismo, durante a Idade Média, foi a afirmação da defesa da igualdade de todos os homens numa mesma dignidade. Foi também durante esta época que os matemáticos cristãos recolheram e desenvolveram a teoria do direito natural, em que o indivíduo está no centro de uma ordem social e jurídica justa, mas a lei divina tem prevalência sobre o direito laico tal como é definido pelo imperador, o rei ou o príncipe.

Com a idade moderna, os racionalistas dos séculos XVII e XVIII, reformulam as teorias do direito natural, deixando de estar submetido a uma ordem divina.

A evolução destas correntes veio a dar frutos pela primeira vez na Inglaterra, e depois nos Estados Unidos. A Magna Carta Americana em (1215) deu garantias contra a arbitrariedade da Coroa, e influenciou diversos documentos, como por exemplo o Acto Habeas Corpus (1679), que foi a primeira tentativa para impedir as detenções ilegais.

A Declaração Americana da Independência surgiu a 4 de Julho de 1776, onde constavam os direitos naturais do ser humano que o poder político deve respeitar, esta declaração teve como base a Declaração de Virgínia proclamada a 12 de Junho de 1776, onde estava expressa a noção de direitos individuais.

⁶São pessoas pragmatistas, moralistas, inteiramente absorvidos na prática, na ética.

No pensamento dos estóicos, o fim supremo, o único bem do homem, não é o prazer, a felicidade, mas a virtude; ela, portanto, não é concebida como necessária condição para alcançar a felicidade, e sim como sendo ela própria um bem imediato.

⁷Evangelho de Marcos 12,17 “Dai, pois a César o que é de César e a Deus o que é de Deus”.

⁸Epístola de Gálatas, 3, 26 “Já não há Judeu nem Grego, nem escravo nem livre, nem homem nem mulher, pois todos vós sois um em Cristo”.

Podemos dizer que na modernidade a acentuação das desigualdades, no período pré revolucionário, o absolutismo ainda existente de reis como Luis XVI que dizia “eu sou a lei”, despertou na população a mobilização para instaurar a revolução da França, cujo o lema era “*Liberdade, Igualdade e Fraternidade*”.

Proclamada na França em 1789 a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, e as reivindicações ao longo dos séculos XIV e XV em prol das liberdades, alargou o campo dos direitos humanos e definiu também os direitos econômicos e sociais.

Mas, o momento mais importante na história dos Direitos do Homem ocorreu durante o período de 1945-1948. Em 1945, os Estados tomam consciência das tragédias e atrocidades vividas durante a 2ª Guerra Mundial, o que os levou a criar a Organização das Nações Unidas (ONU) em prol de estabelecer e manter a paz no mundo.

Porém, foi durante a segunda guerra mundial onde se expôs a urgência de uma carta de direitos estabelecidos, com o objetivo de defender os direitos fundamentais dos seres humanos, como os direito à vida, à liberdade, à saúde, à segurança, entre outros.

Proclamada em 1948, pela Organização das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos é uma marco na história da humanidade.

Pode-se dizer que os Direitos Humanos chegaram de forma tardia na América Latina - e no Brasil, sendo que a definição de tais direitos como “humanos” só foi utilizada recentemente. Isso se deve às características das sociedades americanas, formadas pelos colonizadores e uma aristocracia repleta de privilégios, em detrimento de uma maioria sem direitos à condição humana.

Entretanto, esta declaração é pouco conhecida, pouco difundida e muito combatida por àqueles que se sentem ameaçados por, simplesmente, não levá-la em consideração e desrespeitar suas leis.

A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DOS DIREITOS HUMANOS

Podemos dizer que não será possível compreender os direitos humanos e os direitos fundamentais sem relacioná-los a história, pois estes não surgem como uma revelação, como uma descoberta repentina de uma sociedade, de um grupo ou de indivíduos, mas sim foram construídos ao longo dos anos, frutos não apenas de pesquisa acadêmica, de bases teóricas, mas principalmente das lutas contra o poder. Nesse sentido Norberto Bobbio, (1992, p. 5) afirma que:

Os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizados por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas.

José Joaquim Gomes Canotilho, (2004, p. 9) também partilha de entendimento semelhante onde diz que:

A colocação do problema – boa ou má deixa claramente intuir que o filão do discurso subsequente – destino da razão republicana em torno dos direitos fundamentais – se localiza no terreno da história política, isto é, no locus globalizante onde se procuram captar as idéias, as mentalidades, o imaginário, a ideologia dominante a consciência coletiva, a ordem simbólica e a cultura política.

Um dos documentos mais antigos que vinculou os direitos humanos é o Cilindro de Ciro, que contém uma declaração do rei persa (antigo Irã) Ciro II depois de sua conquista da Babilônia em 539 a.C. Foi descoberto em 1879 e a ONU o traduziu em 1971 a todos seus idiomas oficiais. Pode ser resultado de uma tradição mesopotâmica centrada na figura do rei justo, cujo primeiro exemplo conhecido é o rei Urukagina⁹, de Lagash, que reinou durante o século XXIV a.C, e de onde cabe destacar também Hammurabi da Babilônia e seu famoso Código de Hammurabi¹⁰, que data do século XVIII a.C.

O Cilindro de Ciro¹¹ apresentava características inovadoras, especialmente em relação à religião. Nele era declarada a liberdade de religião e abolição da escravidão. Tem sido valorizado positivamente por seu sentido humanista e inclusive foi descrito como a primeira declaração de direitos humanos da história.



A primeira declaração dos direitos humanos da época moderna é a Declaração dos Direitos da Virgínia de 12 de junho de 1776, escrita por George Mason¹² e proclamada pela Convenção da Virgínia. Esta grande medida influenciou Thomas Jefferson na declaração dos direitos humanos que só existe na Declaração da Independência dos Estados Unidos da América de 4 de julho de 1776, assim como também influenciou a Assembleia Nacional francesa em sua declaração, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 esta última definia o direito individual.

A noção de direitos humanos não experimentou grandes mudanças até o século seguinte com o início das lutas operárias, surgiram novos direitos que pretendiam dar solução a determinados problemas sociais através da intervenção do Estado. Neste processo são importantes a Revolução Russa e a Revolução Mexicana.

Durante a Revolução inglesa, a burguesia conseguiu satisfazer suas exigências de ter alguma classe de seguridade contra os abusos da coroa e limitou o poder dos reis sobre seus súditos, proclamando a Lei de Habeas corpus em 1679, em 1689 o Parlamento impôs a Guilherme III da Inglaterra na Carta de Direitos (ou Declaração de direitos) uma série de princípios sobre os quais os monarcas não podiam legislar ou decidir.

⁹O Código de Rei Urukagina feito um símbolo de justiça é talvez o primeiro exemplo registrado de uma reforma social que pretende alcançar um maior nível de liberdade e igualdade. Limitou o poder do sacerdócio e dos proprietários de grandes propriedades e tomou medidas contra a usura, controles onerosos, fone roubo, assassinatos e ataques de propriedade das pessoas. No texto que se lê: “Urukagina concordou com Deus. Ningirsu viúva e o órfão não estão mais à mercê do homem poderoso”.

¹⁰O Código de Hamurabi (também escrito Hamurábi ou Hammurabi) é um dos mais antigos conjuntos de leis escritas já encontrados, e um dos exemplos mais bem preservados deste tipo de documento da antiga Mesopotâmia. Segundo os cálculos, estima-se que tenha sido elaborado pelo rei Hamurábi por volta de 1700 a.C. Foi encontrado por uma expedição francesa em 1901 na região da antiga Mesopotâmia correspondente a cidade de Susa, atual Irã.

¹¹O Cilindro de Ciro é um cilindro de argila, atualmente dividido em vários fragmentos, no qual está escrita uma declaração em grafia cuneiforme acadiana, em nome do rei Aquemênida da Pérsia, Ciro, o Grande. Ele data do século VI a.C., e foi descoberto nas ruínas da Babilônia na Mesopotâmia (atual Iraque) em 1879.

¹²George Mason, um dos fundadores dos Estados Unidos, foi o autor da Declaração de Direitos da Virgínia e serviu como um delegado à Convenção Constitucional na Filadélfia, em 1787.

No século XVII e XVIII, filósofos europeus, destacando-se John Locke, desenvolveram o conceito do direito natural. Os direitos naturais, para Locke, não dependiam da cidadania nem das leis de um Estado, nem estavam necessariamente limitadas a um grupo étnico, cultural ou religioso em particular. A existência dos direitos subjetivos, tal e como se pensam na atualidade, será objeto de debate durante os séculos XVI, XVII e XVIII, o que é relevante porque habitualmente se diz que os direitos humanos são produto da afirmação progressiva da individualidade e que, de acordo com ele, a ideia de direitos do homem apareceu pela primeira vez durante a luta burguesa contra o sistema do Antigo Regime.

Sendo esta a consideração mais estendida, outros autores consideram que os direitos humanos são uma constante na História e tem suas raízes no mundo clássico; também sua origem se encontra na afirmação do cristianismo da dignidade moral do homem enquanto pessoa. Ao longo da história surge a ideia da teoria do contrato social, de acordo com seus três principais formuladores, os já citados Locke, Thomas Hobbes e Jean-Jacques Rousseau, se baseiam em que os direitos do indivíduo são naturais e que, no estado de natureza, todos os homens são titulares de todos os direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se perceber que os direitos reconhecidos à pessoa humana independentemente de sua capacidade, de seu caráter, ou de suas preferências pessoais, sejam elas religiosas, ideológicas, partidárias, sexuais, ou de qualquer outra espécie, são frutos de uma longa evolução histórica.

Hoje, mais de sessenta anos após a Declaração Universal dos Direitos Humanos, questionamos como está sendo respeitada a dignidade da pessoa humana. Ela está sendo respeitada ou permanece no papel? O princípio fundamental que se encontra no Art. 1º, inciso III da Constituição Brasileira promulgada em 1988, como um dos fundamentos do nosso Estado está sendo respeitado?

Não importa se os filósofos, poetas e escritores discorram sobre o assunto. Podemos dizer que enquanto o poder de agir estiver concentrado nas mãos de quem só pensa em seus próprios interesses, a dignidade humana dos mais fracos vai valer o que sempre valeu. Nada.

Assim, podemos dizer que a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 possui como características principais a indivisibilidade que trata dos direitos relacionados ao homem como todo e a universalidade, tendo em vista que tais direitos são inerentes a qualquer ser humano. Dessa forma, a ideia de Direitos Humanos ganhou importância devido a seus pressupostos e princípios que tem como finalidade a observância e proteção da dignidade da pessoa humana de forma universal, ou seja, abrangendo todos os seres humanos.

Portanto, direitos humanos são aqueles que determinam a origem formal dos direitos do homem e da mulher. Esse direito, sem dúvida, foi estabelecido pelas Declarações de Direitos do homem, aprovadas pelos Estados Norte-americanos em 1776 e pela Assembleia Nacional Francesa em 1789, emergente num clima cultural no qual predominava o jusnaturalismo, onde conclui que os homens e mulheres teriam direitos naturais anteriores à formação da sociedade política, os quais o Estado deveria reconhecer e garantir como direitos do cidadão.

REFERÊNCIAS

- Kuhrt, Amélie (2007). **The Persian Empire: A Corpus of Sources of the Achaemenid Period**. London: Routledge
- Muhammad A. Dandamayev. CYRUS iv. **The Cyrus cylinder** (em inglês).
- BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. 1 ed. 12. tir. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BÍBLIA Pastoral**, Edição Paulus, 1999
- LAFER, Celso. **A Reconstrução dos Direitos Humanos: Um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- LUÑO, Antonio Enrique Pérez Luño. **Derechos Humanos**, Estado de Derecho y Constitucion. 6 ed. Madrid: Tecnos, 1999.
- Norberto Bobbio (1992, p. 6) desenvolve a mesma idéia [...] “os direitos não nascem todos de uma vez. Nascem quando devem ou podem nascer”.
- CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Estudos sobre Direitos Fundamentais**. Coimbra: Coimbra Editora, 2004.
- MIRANDA, Jorge. **Manual de Direito Constitucional** Tomo IV. 3 ed. Coimbra: Coimbra editora, 2000.
- ALARCÓN, Pietro de Jesús Lora. **Patrimônio Genético Humano e sua proteção na Constituição Federal de 1988**. São Paulo: Editora Método, 2004.
- ALEXY, Robert. **Teoria de Los Derechos Fundamentales**. 3ª Reimpressão. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2002.
- ANDRADE, José Carlos Vieira de. **Os Direitos Fundamentais na Constituição Portuguesa de 1976**. Coimbra: Almedina, 1998.
- ANTUNES, Ruy Barbedo. **Direitos Fundamentais e Direitos Humanos: a questão relacional**. Rev. Esc. Direito, Pelotas, v. 6, n. 1, p. 331-356, jan./dez., 2005.
- ARAGÃO, Selmo Regina. **Direitos Humanos: do Mundo Antigo ao Brasil de Todos**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2001.

LA ESCUELA COMO LUGAR Y EL LUGAR DE LA ESCUELA EN EL CONTEXTO CONTEMPORANEO

André B. Sandes¹

RESUMEN

Escuela no es apenas el espacio construido, mas es el espacio del ciudadano, de los muchos ciudadanos que traen consigo un poco de otros espacios, de otras personas, de otras realidades, en fin, escuela es un lugar dinámico enraizado en el ambiente construido, que influencia y es influenciado por ello. A través de una investigación bibliográfica, este trabajo tiene como objetivo principal, proporcionar una reflexión y ojalá una discusión al respecto de esa temática, subrayando a las escuelas como lugar y el lugar de la escuela en ese contexto actual. Evaluar el papel y los retos de los espacios educativos formales, para hacer una gestión contextualizada, es tener compromiso con la calidad de la educación y con la sociedad como todo. Conocer a los estudiantes y promover su participación activa a través de una relación simétrica entre los involucrados en el proceso pedagógico es, sin duda, un paso importante para transformar a la escuela en un lugar.

PALABRAS-CLAVES: educación; lugar; escuela.

ABSTRACT

School is not just the built space, but it is the space of the citizen, of the many citizens that they bring with them a little from other spaces, from other people, from other realities, in short, school is a dynamic place rooted in the built environment, which influences and is influenced by it. Athwart a bibliographical investigation, this work had as its main objective, to provide a reflection and hopefully a discussion regarding this theme, emphasizing schools as a place and its place in our context. Evaluate the role and challenges of formal educational spaces, to make a contextualized management, is a commitment to the quality of education and to society as a whole. Get to know the students and promote their active participation through a symmetrical relationship between those involved in the pedagogical process is, without a doubt, an important step to transform the school into a place.

KEYWORDS: education; place; school.

¹Doutor em Educação (UCSF), Mestre em Teologia – Educação Comunitária com Infância e Juventude, Especialista em Programação de Ensino, Didática e Metodologia do Ensino Superior e Educação Infantil, Psicopedagogia e Educação Ambiental para Sustentabilidade, Licenciado em Geografia e Pedagogia. Professor Regente da SEC/BA no município de Laje e Professor Visitante no Mestrado do Centro de Estudios Académicos del Postgrado y Extensión (CEAPE - Asunción - Paraguay). Contato: absandes@hotmail.com

RESUMO

A escola não é apenas o espaço construído, mas é o espaço do cidadão, dos muitos cidadãos que trazem consigo um pouco de outros espaços, de outras pessoas, de outras realidades, enfim, a escola é um lugar dinâmico enraizado no ambiente construído, que o influencia e é influenciado por ele. Através de uma investigação bibliográfica, este trabalho teve como principal objetivo, proporcionar uma reflexão e esperançosamente uma discussão sobre este tema, enfatizando a escola como lugar e o seu lugar no nosso contexto. Avaliar o papel e os desafios dos espaços formais de educação, fazer uma gestão contextualizada, é um compromisso com a qualidade da educação e com a sociedade como um todo. Conhecer os alunos e promover sua participação ativa por meio de uma relação simétrica entre os envolvidos no processo pedagógico é, sem dúvida, um passo importante para transformar a escola em um lugar.

PALAVRAS-CHAVE: educação; lugar; escola.

INTRODUCCIÓN

La sociedad contemporánea ha llegado a un nivel de complejidad como nunca antes en la historia y este fenómeno es un reflejo de una nueva dinámica social que se manifiesta en el ritmo acelerado del mercado de trabajo, en la crisis de valores morales, en la dificultad de imposición de límites de algunos padres, en la ausencia de diálogo entre los miembros de la familia y en la influencia directa de los medios de comunicación.

En las comunidades preindustriales, la interacción entre individuos, de diferentes edades, era más frecuente y momentos de encuentro para contar, escuchar historias y cuentos, proporcionaban el desarrollo de relaciones afectivas entre sus miembros, a través del diálogo entre los familiares, vecinos y amigos.

Considerando el cambio de comportamiento colectivo, el impacto de esta crisis de valores que enfrenta la sociedad contemporánea y la necesidad de construir un mundo mejor, es importante que se tenga una nueva mirada para los espacios educativos que, a su vez, necesitan reconocer sus limitaciones, encontrar sentido en lo que hacen y ofrecer las condiciones necesarias para el desarrollo integral de los jóvenes.

Para tanto, es muy importante rescatar la dimensión del cuidado. Para Leonardo Boff (2002, p. 33), cuidar es más que un acto, es una actitud. Por lo tanto, abarca más que un momento de atención, celo y desvelo. Representa una actitud de ocupación, preocupación, responsabilidad y de involucramiento afectivo con el otro.

En esta “coexistencia y convivencia”, en esta navegación, en este juego de relaciones, el ser humano va construyendo su propio ser, su auto conciencia y su propia identidad (BOFF, 2002, p. 33).

Las escuelas no pueden olvidar esa necesidad contemporánea, deben incluir en sus proyectos actividades que valoren las relaciones saludables entre las personas y de ellas con el espacio que ocupan. Este trabajo tiene como objetivo principal, proporcionar una reflexión y ojalá una discusión al respecto de esa temática, subrayando a las escuelas como lugar y el lugar de la escuela en ese contexto.

No hay duda de que es posible un salto cualitativo, y, por lo tanto, será necesario un diálogo perenne entre investigadores de diferentes campos del conocimiento, ya que solamente en una perspectiva interdisciplinaria haremos emerger la punta del iceberg de esa nueva forma de entender el proceso educativo, más comprometido con las relaciones humanas y con los resultados de sus acciones en el espacio, del que con la acumulación de conocimiento y capital para atender a las expectativas del mercado neoliberal que no tiene ninguna responsabilidad con la cuestión social, ambiental y con las futuras generaciones.

Aquí, así como Rubén Alves (1999, p. 11): “Estoy sembrando las semillas de mi más alta esperanza. Yo no busco discípulos para comunicar saberes. Los saberes están sueltos por ahí, para quien quiera. Busco discípulos para en ellos plantar mis esperanzas” de vivir en un mundo más humano y menos injusto.

SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA Y LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN

La sociedad contemporánea es caracterizada por complejidad, contradicciones, crisis, incerteza y miedo. Es llamada de Modernidad Líquida (BAUMAN, 2007, p. 28), porque las relaciones parecen cada vez más transitorias y parciales, donde la ausencia de referencias y la exigencia en todos los sentidos son mucho más grandes que ayer.

A pesar de la humanidad haber alcanzado un nivel de desarrollo técnico-científico-informacional como nunca antes en la historia, este océano de informaciones y toda esa parafernalia tecnológica no se mostraron capaces de minimizar los problemas sociales que inviabilizan un desarrollo humano más duradero y sostenible para todos.

Para COREA y LEWKOWICZ (2004, p. 24), la lógica mercantil actual, hace que todo pueda ser consumido como mercancía, incluso la cultura, y, por supuesto, también la educación. El modelo de desarrollo adoptado, impuesto por la lógica del capitalismo, es extremadamente competitivo, excluyente e insustentable del punto de vista ambiental y social, por tanto, se hace necesario repensar nuestra trayectoria, limitaciones, potencialidades y reconstruir nuestra escala de valores, colocando los intereses colectivos al frente de los particulares, rescatando el horizonte utópico que es el que moviliza a la sociedad para un cambio estructural.

Lo que está en juego es el futuro de la humanidad, por ello se trata de abrir un horizonte de esperanza; es el hombre quien reclama de mil maneras, consciente o no, directamente o no, que urge un cambio. No hay espacios para espectadores, es tiempo de ser los protagonistas del cambio, cambio que se inicia con la reflexión del camino que hemos de emprender, reflexión de la inmensa responsabilidad que está en nuestras manos. No se trata de idealizar situaciones, sino de concretizar ideales en el día a día (GILDEMEISTER, en DUQUE, 2005, p. 295).

De ese punto de vista, podemos decir que estamos inmersos en un período de transición, donde muchos investigadores han cuestionado sobre cual es la contribución de la educación y sus respectivas disciplinas del currículo en la formación de los ciudadanos capaces de pensar, entender, criticar, crear, transformar, sugerir, convivir bien con los otros y, sobre todo, comprometerse en la construcción de un mundo mejor, más democrático y justo.

Muchos demuestran soñar con un futuro más prometedor, con una sociedad sostenible, solidaria y menos injusta. En un análisis preliminar, ese ideal parece ser utópico e imposible de lograr, pero la utopía, según Leonardo Boff (2002, p. 65), “es que moviliza movimientos, crea ideologías y alimenta el imaginario de los seres humanos que no se cansan de soñar con un futuro reconciliado e integrado de la sociedad humana”.

Las escuelas tienen mucho que aportar en este sentido, ya que pueden ser percibidas como la cuna de los profesionales que trabajan en los diferentes segmentos mañana y, si bien encaminados, desarrollarán potencialidades, valores y virtudes indispensables para cambiar su destino y de la sociedad como un todo.

Así, el mayor reto de la sociedad contemporánea es trascender esta crisis profunda y contribuir en ese proceso de toma de conciencia colectiva. En este contexto, las escuelas deben ofrecer las condiciones necesarias para la formación de sus jóvenes, que son el mayor patrimonio de un país, y viabilizar una integración entre ellos, haciendo con que se sientan bien y en condiciones de convivir con los compañeros, los maestros y con el espacio que estudian, haciendo de ella un lugar de afecto y lazos inolvidables.

Así, podremos hacer de esa crisis una oportunidad para repensar el valor del ser humano, de las relaciones saludables entre personas de distintas culturas, el sentido de la vida y el papel de cada uno en el contexto en que están involucrados.

Esa dimensión ética debe direccionar un gran debate que permitirá el cambio de información, compartiendo experiencias exitosas y desarrollándose de forma integrada y sostenible.

El escenario de ese gran cambio de paradigma debe ser el lugar, o sea, los múltiples lugares que no deben perder su identidad cuando enfrente de las tentativas de homogeneización que el sistema capitalista impone.

Augé (1993, p. 90), citando Michel de Certeau, hace una relación interesante entre lugar y no lugar, destaca el segundo como una cualidad negativa del lugar, de una ausencia de lugar en sí mismo, pues no se crean vínculos. El mismo todavía añade:

Los no lugares son tanto las instalaciones necesarias para la instalación acelerada de personas y bienes (vías rápidas, empalmes de rutas, aeropuertos) como los medios de transporte mismos o los grandes centros comerciales, o también los campos de tránsito prolongado donde se estacionan los refugiados del planeta (AUGÉ, 1993, p. 41).

Adelante aborda la misma cuestión y aclara todavía mejor, su concepción de un no lugar.

Si un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse ni con espacio de identidad ni como relacional ni como histórico, definirá un no lugar. La hipótesis aquí defendida es que la sobremodernidad es productora de no lugar, es decir, de espacios que no son en sí lugares antropológicos y que, contrariamente a la modernidad baudeleriana, no integran los lugares antiguos: éstos, catalogados, clasificados y promovidos a la categoría de “lugares de memoria”, ocupan allí un lugar circunscrito y específico (AUGÉ, 1993, p. 83).

Si asociamos a las escuelas modernas, es posible percibir que las mismas, en muchos casos y para muchas personas, no son lugares, sobretodo porque los estudiantes no desarrollan lazos de afectividad y van sólo para cumplir las exigencias de sus padres que piensan solamente en prepararlos para el mercado de trabajo futuro.

Los padres, siempre muy ocupados no se involucran directamente con la educación de sus hijos, transfieren toda la responsabilidad para la escuela, participando poco o nada de las rutinas y reuniones periódicas para discutir los retos que no son pocos.

Muchos educadores también no crean vínculos porque tienen que trabajar en otros espacios y casi siempre viven atareados o sobrecargados de tanto trabajo, con poco tiempo disponible pues son generalmente muy desvalorizados financieramente.

En ese mismo sentido Suárez (1996, p. 16) hace una asociación muy interesante cuando llama a los padres de “aves de paso”, por utilizar la escuela como depósito para sus “polluelos”; los docentes como “turistas” que van peregrinando de escuela en escuela dentro del sistema educativo sin echar raíces. En cuanto a los alumnos, acrecienta que son cada día más “viajeros” de la escuela, situación que se va advirtiendo con el paso del tiempo en edades más tempranas (SUÁREZ, 1996, p.16). En fin, hacer de la escuela un lugar de vínculos y convivencias sociales saludables, un espacio de cuidado es un gran desafío, que a su vez, merece ser buscado para hacer a la educación cumplir bien su papel.

ESPACIO Y LUGAR

Espacio y lugar son algunos de los conceptos claves trabajados en la Geografía y no pueden ser definidos aisladamente. Para esa ciencia, el concepto de espacio es más abstracto del que el concepto de lugar. Según Yi-Fu Tuan, el que empieza como espacio indiferenciado se transforma en lugar a medida que lo conocemos mejor y lo dotamos de valor (TUAN, 1983, p. 6). De esa forma, el lugar puede adquirir profundo significado a través de la acumulación de sentimientos a lo largo de los años y a partir de los recuerdos de personas a este lugar asociadas.

Ese autor, refiriéndose a la calidad ambiental, afirma que relativamente pocas obras intentan comprender lo que las personas sienten sobre el espacio y el lugar en el que dice respecto a considerar diferentes maneras de experimentar (sensorio-motora, táctil, visual, conceptual) e interpretar el espacio y lugar como imágenes de sentimientos complejos y a veces ambivalentes (TUAN, 1983, p. 7). Yi-Fu Tuan también comenta que lugar puede significar más que espacio físico, eso porque sugiere espacialidades y ésta, a su vez, íntimamente asociada a la sensación de estar libre (TUAN, 1983, p. 29). Una escuela, no solamente debe tener clases adecuadas, bibliotecas y laboratorios, mas debe parecer espaciosa y libre para los estudiantes que en ella ingresan para ampliar sus mentes.

También profundiza acrecentando que el espacio es símbolo común de libertad en el mundo occidental. El espacio permanece abierto, sugiere libertad, futuro y convida a la vida. Paradojalmente, también puede parecer amenaza. Ser abierto y libre es estar expuesto y vulnerable. Ya el espacio cerrado es el lugar. Comparado con el espacio, el lugar es un centro calmo y con valores establecidos. Los seres humanos necesitan de espacio y lugar. Las vidas humanas son un movimiento dialéctico entre refugio y aventura, dependencia y libertad.

De esa forma, se puede concluir que lugar es una parte del espacio íntimamente familiar, donde podremos respirar sosegados, leer, comer, convivir y relacionarnos sin mayores preocupaciones. Vale subrayar todavía, que lugar existe en escala diferente, un pupitre, una clase, una escuela, un barrio, una ciudad, una región, un estado, un país... En fin, para quien está en la escuela, su lugar puede ser su pupitre, en el local que está acostumbrado a sentarse para hacer sus actividades y con los mismos colegas sentados alrededor. Sin embargo, para quien está en otro país, el Brasil puede ser considerado su lugar, porque se identifica con el idioma, la cultura, culinaria, las costumbres... De esa forma, estar llegando a la frontera puede hacerlo sentirse en casa, en su lugar.

Con el actual estado de subdesarrollo tecnológico, se puede afirmar que es posible “conocer el mundo” sin salir de su lugar, establecer diálogo con personas lejanas y tener acceso, en tiempo real, a la información de todos los lugares del planeta. Sin embargo, es en el lugar que las relaciones se establecen efectivamente, donde la historia es vivida y el espacio geográfico es construido.

La globalización se materializa concretamente en el lugar, a la medida que se lee, percibe y entiende el mundo moderno en sus múltiples dimensiones, una perspectiva más amplia, lo que significa decir que en el lugar se vive, se realiza el cotidiano, y es allí que gana expresión el mundo (FANI, 1996, p. 15). Si es en el ámbito local que la historia es vivida, se hace necesario llevar en cuenta que la historia tiene una dimensión social que emerge en el cotidiano de las personas, en el modo de vida, en el relacionamiento con el otro, entre estos y la apropiación de ese lugar.

Lugares pueden ser percibidos como “cacos” de un gran mosaico llamado de espacio geográfico. Son “trozos vivos”, con dinámica propia y particularidades que precisan ser consideradas como construcción social de una comunidad. De esa forma, el lugar abre perspectivas para pensarse el vivir y el habitar, el uso y el consumo, los procesos de apropiación del espacio, como afirma Ana Fani (1996, p. 16).

La diversidad de los lugares hace parte de los objetos de estudio de los geógrafos, y la escuela es el lugar donde los jóvenes estudiantes están diariamente apropiándose del conocimiento, produciendo, pensando el mundo y sus relaciones, viviendo y soñando. Ese lugar es lleno de significados que crean un sentido de identidad. Son las relaciones que crean el sentido de los lugares, relación entre las personas y de las personas con el espacio construido, y es en ese ámbito local que la historia es construida lenta y progresivamente.

Al demarcar el lugar, con sus acciones, con su “ir y venir”, el ser humano se identifica con el espacio porque sus trazos, sus marcas lo transforman, en la convivencia con el lugar y en él se produce la identidad (FANI, 1996, p. 81).

Según Milton Santos, lugares se crean, recrean y renuevan y el motor de ese movimiento es el trabajo (SANTOS, 1996, p. 20). Se puede añadir que es el trabajo, a través del pensar continuo, de la dimensión política de la educación que Pedro Demo y Paulo Freire defienden, que la escuela puede ser percibida como epicentro de una gran erupción de cambios de paradigmas, centrado en la perspectiva de una sociedad más saludable, en todos los sentidos. Es en la escuela que iremos a optar por el tipo de sociedad que se quiere desarrollar. Es una “nano” muestra del futuro, y nosotros no podremos descuidar de un espacio tan rico y promisorio, si enfrentado con la seriedad que merece.

Las escuelas son, sobretudo, lugar de relación de los estudiantes con ellos mismos, con el otro, con el grupo, con los educadores, gestores, coordinadores y funcionarios, con la familia y de la familia con ellos, con el espacio “fuera de los muros”, con el barrio, la ciudad, con la historia... y esos lazos, esa tela de relaciones que se establecen, la sociabilidad de los que comparten ese lugar y las experiencias realizadas en ella es que lo hacen tan complejo, heterogéneo y especial.

Cada cabeza es un “mundo” y cada escuela es un mundo de cabezas, pulsando, pensando y norteando las acciones de los estudiantes. Escuela ruin es reflejo del subdesarrollo, de la ignorancia y analfabetismo político de un pueblo. Es por ese motivo que ellas todavía son muradas y cerradas en el final de semana. Los muros altos separan a la sociedad de la escuela y a las personas del saber, lugar disociado de la vida cotidiana que recuerda hasta las murallas de las ciudades medievales.

Escuela no debería ser un enclave en la ciudad, sino un punto de encuentro de pensadores y estudiantes que discuten y buscan alternativas para resolver problemas y desarrollar proyectos. Para reforzar esa idea, se puede citar Rubem Alves, cuando, en el libro “Aprendiz de Mim: um bairro que virou escola”, escribió que escuela es generalmente un espacio cerrado, separado del “allá fuera”. Todavía en ese libro, afirma que “una casa para ser buena tiene de tener la cara del dueño, una ciudad para ser buena tiene que tener la cara, o las caras, de los que viven en ella” (ALVES, 2004, p. 80). Todavía podría haber añadido que para una escuela ser buena tiene que tener la cara de los educadores y estudiantes que estudian en ella. Según ello, una lección fundamental de ciudadanía es entender que “solamente cuidamos del espacio público cuando lo sentimos como una extensión de nuestro propio espacio” (ALVES, 2004, p. 36).

Boff, afirma acertadamente que la actitud de cuidar debe transformarse en cultura, y eso demanda un proceso pedagógico para mas allá de la escuela formal que cruza las instituciones y hace surgir un nuevo estado de consciencia y de conexión con la Tierra y con todo el que en ella existe y vive (BOFF, 2002, p. 117). En ese sentido, da continuidad a su raciocinio, defendiendo que lo opuesto del descuido y del descaso es el cuidado. Según él, cuidar es más que un acto; es una actitud. Por tanto, alcanza más que un momento de atención, de celo y de desvelo. Representa una actitud de ocupación, preocupación, de responsabilidad y de involucramiento afectivo (BOFF, 2002, p. 33).

Pedro Demo, en el libro “Educação e qualidade”, sigue en ese mismo sentido al afirmar que la mejor manera de hacer la modernidad es por la vía educativa, o sea, hecha por la competencia de los propios interesados. “En la práctica, educación debe ser la prueba ostensiva de que conocimiento precisa ser intensamente cualitativo para mejor servir a la sociedad” (DEMO, 1994, p. 21).

Es en ese sentido que la escuela debe asumir el compromiso de reflexionar sobre su propia naturaleza y misión, de modo que sea la cuna de una sociedad más comprometida con las cuestiones ambientales y sociales del que con sus intereses particulares.

Ese cambio tiene que partir de los oprimidos, organizados y en escala local, una vez que todo cambio empieza en un lugar hasta tomar otras dimensiones. De acuerdo con Miranda, “[...] si creemos que la escuela es el local donde invertimos en el ser humano como sujeto de la propia historia y como agente de transformación en la sociedad en que vive, le damos otra vida” (MIRANDA, 1994, p. 67).

Partiendo de ese supuesto, cabe pensar sobre el lugar de la escuela en ese escenario complejo.

EL LUGAR DE LA ESCUELA EN EL CONTEXTO CONTEMPORÁNEO

La escuela es uno de los espacios más nobles que la humanidad consiguió producir en toda su historia porque puede ser percibida como la “cuna da sociedad”, donde el ciudadano es despertado, donde se adquieren valores morales que servirán por toda su vida y se desarrollan potencialidades.

En esos espacios educativos, la persona se apropia y construye conocimiento, empieza a percibir que es en el trabajo cotidiano que la historia y el espacio geográfico son construidos y que el destino del planeta depende de las acciones en el presente.

Sin embargo, se percibe que la educación pública actualmente enfrenta una crisis profunda, necesitando de un esfuerzo colectivo de los educadores y de la propia sociedad en el sentido de buscar alternativas, posibles de ser aplicadas, para mejorar efectivamente su calidad, así como cobrar del Poder Público más compromiso con ese sector tan importante para el desarrollo humano.

Es en ese contexto que cabe reflexionar sobre el lugar de la escuela en el escenario actual para despertar en los educandos el autoconocimiento y un compromiso político con el espacio que ocupan. Investigar cuestiones sociales, culturales y económicas en escala local, así como conocer la percepción que los estudiantes tienen del espacio que ocupan y de la sociedad en que viven es un reto que precisa ser asumido si queremos darle sentido a la escuela en el contexto actual.

Conocer a los estudiantes ayuda a construir una gestión fundamentada y contextualizada, única alternativa capaz de dar cuenta de la complejidad que involucran la educación y hacer de la escuela un lugar de valor, que precisa ser cuidado.

Para tanto, es necesario reconocer que los tiempos cambiaron y la escuela no puede permanecer la misma. El contexto actual es, en muchos casos, de familias confusas y desestructuradas, donde las escuelas intentan suplantar un poco el lugar que ellas deberían asumir, sin contar que hoy los estudiantes llegan en las escuelas con un nivel de conocimiento mucho más grande que los de ayer.

En ese sentido NARODOWSKI escribió que muchos estudiantes ya llegan en las escuelas Hiperrealizados y Desrealizados, necesitando por tanto, de una dinámica distinta de las demás. En sus palabras:

El polo de la hiperrealización supone niños y adolescentes que ya no son obedientes, dependientes y heterónomos, no porque se han convertido en adultos, sino porque tiene un tipo de relación con el conocimiento, especialmente con ese conocimiento que nosotros hoy llamamos – nuevas tecnologías –, en el que se constituyen socialmente como operadores muy eficaces. Son niños que tienen alta performance en su relación o interrelación con el saber vinculado con la computadora, con las redes de computación, con los teléfonos celulares, con la televisión por cable. Niños con un alto grado de eficacia respecto de esa tecnología e incluso con una eficacia mayor a la que tenemos muchos adultos, entre los cuales están sus propios educadores (NARODOWSKI, en DUQUE, 2005, p. 239).

Realmente no se puede negar que las tecnologías hicieron grandes y profundas modificaciones en el cotidiano de las personas, incluso los niños, que desde temprano tienen contacto directo con esos instrumentos, llenos de posibilidades de comunicación e información en tiempo real. Retoma esa discusión adelante reforzando que:

No significa esto afirmar que estos niños sean eficaces en la escuela, sino que su ambiente natural, donde se hiperrealizan como niños, es en la realidad virtual, sea en los videojuegos, sea en Internet: en las pantallas (NARODOWSKI, en DUQUE, 2005, p. 241).

El otro grupo de chicos que el autor destaca son aquellos Desrealizados.

En otro polo es de la infancia desrealizada, que está conformado por aquellos niños que consiguen su autonomía pero no por la vía de su interacción eficaz con las novas tecnologías, o no solamente, porque a veces también acontece ese albur, sino por la capacidad propia de operar sobre el mundo desde un lugar de violencia. ¿Quiénes son? Son los niños y niñas de la calle (-chicos de la calle-, -meninos de rua-, -gamines-, etc), los niños y las niñas que trabajan, que venden drogas, los niños y niñas de la noche, del sexo, del abuso. Niños sicarios que asesinan. ¿Por qué se construyen desde un lugar de violencia? No porque sean efectivamente fuertes, todos saben que son chicos muy vulnerables socialmente, culturalmente, personalmente incluso, sino que construyen una fuerza a partir de la propia delimitación que hace la sociedad de ellos. (...) Es decir, vemos un híbrido, igual que con el hiperrealizado: un sujeto que en un cuerpo infantil alberga una capacidad de operación social semejante a la de un adulto (NARODOWSKI, en DUQUE, 2005, p. 241).

En ese caso, los estudiantes se encuentran en una situación de vulnerabilidad y necesitan de un trabajo también diferenciado por tratarse de personas con peculiaridades que no los encuadran en las escuelas tradicionales que intentan estandarizar y formar operarios obedientes, limitados a trabajar y consumir. Para NARODOWSKI:

Por el contrario, el ámbito de realización de la infancia desrealizada, es, paradójicamente, un no ámbito, un no lugar, ya que la infancia desrealizada tiene lugar por medio de la exclusión del sistema educativo, del sistema político y del sistema económico. En todo caso, su realización se da en la calle. En ese desplazamiento desrealizan su infancia y logran construir ese conjunto de capacidades que les permite interactuar de esta manera con el mundo (NARODOWSKI, en DUQUE, 2005, p. 241-242).

Concluye el raciocinio destacando que:

Es cierto que la mayoría de los niños no son ni desrealizado ni hiperrealizado, que la mayoría bien sea de los que conocemos están en el medio con algunos rasgos de hiperrealización y desrealización. Pero también es cierto que esa polarización avanza crecientemente. Lo que no es posible hacer es negar, no es posible volver el tiempo atrás (NARODOWSKI, en DUQUE, 2005, p. 244).

De esa forma surge la pregunta central de ese trabajo: ¿Cuál es el lugar de la escuela en ese contexto? ¿Cuál es el papel del educador en ese escenario contemporáneo?

Para Gadotti,

El nuevo profesional de la educación precisa preguntarse: por qué aprender, para qué, contra qué, contra quién. El proceso de aprendizaje no es neutro. Lo importante es aprender a pensar, a pensar la realidad y no pensar pensamientos ya pensados. Mas la función del educador no acaba allí: es preciso pronunciarse sobre esa realidad que debe ser no apenas pensada, mas transformada (FREIRE apud GADOTTI, 2003, p. 53).

Es importante todavía recordar que cuestiones sociales, culturales y económicas deben hacer parte de esa tela de investigaciones de los educadores, una vez que es muy común ofrecer los peores servicios a las comunidades carentes y desinformadas, que son muchas veces, percibidas apenas como electores y, por eso, sus derechos acaban con las elecciones.

Delante de ese cuadro, ya no se debería quedar en el mero discurso de la resistencia crítica. Tratase de ocupar, de forma creativa, los accesos al conocimiento disponible y generar, positivamente, propuestas de direccionamiento de los procesos cognitivos – de los individuos y de las organizaciones colectivas – para metas revitalizantes del tejido social (ASSMANN, 2001. p. 27).

Todos saben que calidad en educación hace parte de todos los discursos. Sin embargo, en la práctica, son muchos los que se favorecen de la ignorancia y se apropian de ese concepto para beneficiarse políticamente. Además, la educación no debe ser percibida como una “papa caliente”, cuya responsabilidad es siempre de terceros, sino hacer parte de las discusiones, tanto en la academia como en el cotidiano informal de los grupos de personas.

Según Milton Santos, “el espacio geográfico no apenas revela el transcurso de la historia como indica a sus actores el modo de en ella intervenir de manera consciente” (SANTOS, 2001. p. 80). Freire también demuestra concordar con eso. Para ello, “en la medida en que los hombres, dentro de su sociedad, van respondiendo a los retos del mundo, van temporalizando los espacios geográficos y van haciendo historia por su propia actividad creadora” (FREIRE, Paulo, 1979, p. 33).

Por lo tanto, el cambio de postura, comportamiento y prácticas y la necesidad de rever conceptos y hacer la diferencia, hacen parte del proceso de formación del ciudadano de la cual la escuela tiene, o debe tener, gran responsabilidad.

De esa forma, “la posibilidad de ciudadanía plena de las personas depende de soluciones a ser buscadas localmente [...] la base geográfica de esa construcción será el lugar, considerado como espacio de ejercicio de la existencia plena” (SANTOS, 2001, p. 113-114).

En ese sentido, la inserción de proyectos en las escuelas me parece muy apropiada porque propicia un momento privilegiado para debates respecto de las cuestiones de su interés y que son distintas de otras realidades.

Uno de los grandes retos contemporáneos que se presenta para los educadores es el de contribuir para la formación de personas capaces de mirar las cosas con más profundidad, con un sentido crítico aguzado, con sensibilidad social y ambiental y, sobretodo, con la capacidad de actuar como protagonistas en el espacio geográfico.

Para tanto, “a la educación cabe ofrecer, de algún modo, los mapas de un mundo complejo y constantemente agitado y, al mismo tiempo, la brújula que permita navegar a través de él” (DELORS, 1999, p. 89). En ese sentido, Freire también refuerza que “si la educación sola no transforma a la sociedad, sin ella tampoco la sociedad cambia” (FREIRE 2000, p. 59), demostrando la importancia de creer en la educación como instrumento de emancipación.

CONSIDERACIÓN FINAL

Escuela no es apenas el espacio construido, mas es el espacio del ciudadano, de los muchos ciudadanos que traen consigo un poco de otros espacios, de otras personas, de otras realidades, en fin, escuela es un lugar dinámico enraizado en el ambiente construido, que influencia y es influenciado por ello.

Los aspectos históricos, políticos, sociales, económicos, culturales no pueden ser desconsiderados cuando se pretende evaluar los espacios educativos formales.

Haciendo una investigación es posible percibir que a la mayoría de los estudiantes les gusta frecuentar las escuelas, especialmente cuando encuentran un lugar tranquilo en que ellos puedan desarrollar sus potencialidades con la ayuda de adultos responsables y compañeros agradables. Eso es lo que conocemos como un indicador de Topofilia, o sea, “un eslabón afectivo entre la persona y el lugar que vive” (TUAN, 1980, p. 11), que refuerzan la idea del gran educador brasileño Paulo Freire, cuando afirma en uno de sus escritos que la escuela es el lugar donde se hacen amigos, que no se trata apenas de edificios, clases, pizarras, programas, horarios, conceptos... (FREIRE, 1997). Y finaliza añadiendo que escuela es, sobre todo, gente que trabaja, que estudia, que se alegra, se conoce, se estima, o sea, es donde se construye amistad y se establecen relaciones afectivas entre los ocupantes.

Lo que los hace gustar de la escuela son justamente el hecho de la “experiencia”, el espacio se transforma en lugar a medida que lo conocemos mejor y lo dotamos de valor, según el geógrafo Chino Yi-Fu Tuan (TUAN, 1980, p. 7).

Como se puede percibir, conocer a los estudiantes y promover su participación activa a través de una relación simétrica entre los involucrados en el proceso pedagógico es, sin duda, un paso importante para transformar a la escuela en un lugar y mejorar la calidad de la educación ofrecida. Finalmente, podríamos concluir que hay una necesidad hoy de avanzar, correr riesgo, buscar alternativas en escala local, porque las realidades son distintas, no hay recetas y necesitamos recuperar la confianza y credibilidad perdida entre los estudiantes y los educadores, entre escuelas y sociedad.

Para tanto, precisamos reconocer que en contexto contemporáneo las incertidumbres hacen parte de la realidad; las verdades nunca fueran tan relativas; no se aprende solamente en escuelas; la educación no es (ni nunca fue) neutra; los profesores no son los únicos responsables por la educación; las realidades son múltiples y, principalmente, no hay soluciones globales para problemas locales.

Reconociendo esas cuestiones, superaremos la ingenuidad de pensar que “el pasado era mejor” y procuraremos alternativas para superar nuestras dificultades concretas y, servir a los estudiantes de la mejor forma posible, hasta porque el que pasó, pasó para siempre.

Para Milton Santos (2000, p. 133) “Quedar prisionero del presente o del pasado es la mejor manera para no dar aquel paso adelante, sin el cual ningún pueblo se encuentra con el futuro.” Así, los educadores deben asumir los riesgos y estar conscientes de sus compromisos y del poder que ejercen, para que puedan colectivamente contribuir en ese proceso de cambio en la escuela que no puede permanecer la misma.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. São Paulo: Loyola, 1999.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo a sociedade aprendente**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- AUGE, Marc. Los “no lugares” espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad. Barcelona: Gedisa, 1993.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. **Los retos de la educación en La Modernidad Líquida**. Barcelona: Gedisa, 2007.
- COREA, Cristina y LEWKOWICZ, Ignacio. *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Bs. As. Paidós, 2004.
- DELORS, Jacques (Org.). **Educación: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1999.
- FANI, Ana. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Educación e mudança**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. Escola. **Revista da FAEEBA**, ano 6, n. 7, p. 9-32, jan./jun. 1997. Disponível em: <<http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/obras/artigos/6.html>>
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.
- GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- GILDEMEISTER, Eduardo. “**La educación como reconciliación para los nuevos tiempos**” en: DUQUE, Antonio Arellano. *La educación en tiempos débiles e inciertos*. 1º ed. España: Anthropos, 2005. pp. 295-328.
- NARODOWSKI, Mariano. “**Destino de la infancia y de los educadores: Hiper y Desrealización**” en: DUQUE, Antonio Arellano. *La educación en tiempos débiles e inciertos*. 1º ed. España: Anthropos, 2005. pp. 235-247.
- SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 5. ed. São Paulo: Studio Nobel, 2000.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento crítico a consciência universal**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SUAREZ, Gerardo. “**Le escuela en crisis. Una lectura desde la perspectiva del no-lugar**.” en: *Revista de formación docente continua*, N° 2, Escuela Normal n° 9-003, Departamento San Rafael, Pcia. De Mendoza - Argentina, 1996. pp. 191-218.
- TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo de percepção, atividades e valores do meio ambiente**. São Paulo: Difel, 1980.

AS RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA E OS CONFLITOS EM SALA DE AULA

José Cleudo Matos Cardoso¹

RESUMO

Busca-se com este artigo compreender de que forma os conflitos se constituem no ambiente escolar, procurando entender a relação entre eles, indisciplina e poder na escola. O estudo foi desenvolvido à luz das teorias de Michel Foucault, Antoni Zabala, Silvia Parrat-Dayán, Julio Aquino Gropa. Percebe-se que as relações de poder na escola também estão relacionadas ao surgimento e desenvolvimento dos conflitos no ambiente escolar. Por ser um espaço coletivo, a escola apresenta problemas de comportamento e de indisciplina. E, muitas vezes, para resolver essa situação, usa de métodos punitivos que não são eficientes para mediar o conflito e de uso do poder, às vezes, arbitrário. Muitos aspectos na escola são produzidos conforme as relações de poder, essas, por sua vez, são fundadas em práticas políticas disciplinares numa eterna vigilância. Ainda pela visão dos autores citados, o poder, segundo Foucault, é uma prática, uma luta, é um exercício, é uma disputa. Muitos professores sentem dificuldades para lidarem com diversos tipos de situações conflituosas; por isso eles precisam criar espaços de diálogos e de decisão, principalmente na construção das regras.

PALAVRAS-CHAVE: poder; indisciplina; conflitos.

ABSTRACT

This article seeks to understand how conflicts are constituted in the school environment, trying to understand the relationship between them, indiscipline and power at school. The study was carried out in light from the theories of Michel Foucault, Antoni Zabala, Silvia Parrat-Dayán, Julio Aquino Gropa. It is noticed that power relations at school are also related to the emergence and development of conflicts in the school environment. As a collective space, the school presents behavioral and indiscipline. And, many times, to solve this situation, it uses punitive methods that are not efficient to mediate conflict and sometimes arbitrary use of power. Many aspects in the school are produced according to power relations, these, in turn, are founded on disciplinary political practices in an eternal vigilance. Still in the view of the cited authors, power, according to Foucault, is a practice, a fight, an exercise, a dispute. Many teachers find it difficult to deal with different types of conflict situations; that is why they need to create spaces for dialogue and decision, especially in building the rules.

KEYWORDS: power; indiscipline; conflicts.

¹Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Estácio de Sá e Doutorando em Psicologia pela Universidade de Ciências Empresariais e Sociais (UCES – Buenos Aires). cleudocardoso@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O conflito é necessário para o crescimento das pessoas que estão envolvidas no processo. Ele é uma ótima oportunidade para se debater sobre valores, regras, participação. É inevitável de acontecer, pois o outro, direta ou indiretamente, fará parte dessa situação. Na escola, é impossível não haver conflitos. Essa problemática é um grande desafio para a educação atual, pois é preciso desenvolver nos professores, nos alunos e nos demais membros da comunidade escolar capacidades e atitudes sociais, relacionais, atitudinais, comunicativas e emocionais, para uma vivência de cooperação, de negociação, de autodeterminação, de autonomia e de valores.

Por ser um espaço coletivo, a escola apresenta muitos conflitos. E, muitas vezes, para resolver essa situação, usa de métodos punitivos que não são eficientes para resolver a situação. Muitas vezes, esses métodos são impostos de maneira autoritária e arbitrária, sem negociação, sem diálogo. Muitos professores apresentam dificuldades em como trabalhar com essa realidade, sentindo-se despreparados para atuar com os desentendimentos e as brigas dos alunos, por exemplo.

Na escola, o poder disciplinar produz saber e é aceito e praticado por todos os membros da instituição escolar numa relação hierárquica. Exercer pressão constante sobre os alunos para que todos deem atenção aos estudos, que façam as tarefas e que respeitem cegamente as normas é parte de um sistema punitivo com função normalizadora. O normal se estabelece como princípio de coerção e com ele o poder de regulamentação. A questão principal é criar um comportamento modelado, padronizado, determinado, concebido conforme o pensamento da estrutura hierárquica da escola em que os alunos deixarão de serem sujeitos ativos para serem sujeitos passivos, ficando numa situação de acriticidade.

Todo esse sistema vigilante e punitivo acaba reforçando uma indisciplina que cada vez mais vai gerar violência, rebeldia ou agressividade ou tornar o aluno em um ser passivo, sem autonomia, contido. Logo, percebe-se que as relações de poder na escola também estão relacionadas ao surgimento e desenvolvimento dos conflitos no ambiente escolar, uma vez que elas são coercitivas. Constatada a transgressão à norma, a penalidade seria uma consequência lógica.

Os alunos praticam a indisciplina porque também são vítimas de graves problemas socioeconômicos, desentendimentos familiares, pela falta e ausência da vivência de valores na família e na sociedade, pelo aumento da violência, da indiferença e da marginalização e exclusão social, por conta do sistema capitalista que produz uma sociedade pragmatista, utilitarista e consumista que prioriza o ter em vez do ser e de um mundo e de uma família que vive sem regras, sem normas, sem valores. O que esperar desses alunos a não ser a reprodução de tais atos vistos e presenciados na mídia, na sociedade, na família e até mesmo na escola? Eles são rebeldes e até incompreensíveis porque também não veem interesse na escola, no conhecimento que podem receber, e com isso transgridem as regras e acabam prejudicando a própria aprendizagem.

Portanto, a gestão de conflitos é uma possibilidade para criar ambientes voltados para a aprendizagem e ao bem-estar da escola, uma vez que a mediação gerará participação, debate, corresponsabilidade, compromisso, respeito, reflexão sobre a prática, permitindo aos alunos lidarem com diversos tipos de situações, tais como: frustrações, reconhecimento dos medos e angústias, gerência de conflitos, trabalho em grupos, reflexão sobre a quebra de normas e de valores.

O PODER NA ESCOLA À LUZ DO PENSAMENTO DE FOUCAULT

Ainda encontramos presente em muitas escolas a ideia de que a utilização de regras impostas de pedagogias tradicionais resolve o problema na sala de aula. Muitos professores pensam que a disciplina é somente a manutenção da ordem e da obediência às regras, e que uma sala quietinha seria um ambiente sem conflitos; logo, sem problemas. Por outro, há professores que se sentem como donos do saber e que aos alunos apenas cabem ouvi-los. Modelos tradicionais pedagógicos de resolução de conflitos ainda são muito presentes no cotidiano das escolas. Foucault (2001, p. 251) sobre esse assunto diz:

“Estamos na sociedade do professor-juiz, do educador-juiz, do assistente social-juiz; todos fazem reinar a universidade do normativo; e cada um no ponto em que se encontra, aí submete o corpo, os gestos, os comportamentos, as condutas, as aptidões, os desempenhos.”

O poder é imposto sobre as pessoas, sobre os alunos e atua sobre eles, colocando-os na condição de sujeitos, de subordinados. Logo, esse poder não é trocado, é exercido numa relação de força, de imposição. Foucault (2001, p. 134) dizia que “funciona o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar.” Dessa maneira, esse mesmo poder vai se tornando legítimo, natural, aceitável, normal dentro da escola que vai disciplinando, vigiando, controlando, punindo, sancionando, porque as técnicas fazem com que os alunos aceitem livremente e impostamente, de uma maneira muito discreta e implícita o poder da punição e de serem punidos.

O poder na escola é algo que ainda precisa ser muito debatido em todos os níveis, pois quando não bem utilizado, transforma-se em repressão e em sufocamento da liberdade dos alunos. Eles precisam participar democraticamente do processo de criação de regras do ambiente escolar e serem ouvidos também em todos os momentos. Dessa forma, é possível sonhar com uma sociedade melhor, com uma escola melhor, que supera completamente o estado de repressão, de submissão, de controle dos corpos. A formação e a educação dos alunos não devem servir apenas para o mercado; mas, principalmente para a cidadania e autonomia deles enquanto sujeitos.

No livro *Vigiar e Punir*, Foucault (2001) usa a figura do Panoptismo, uma espécie de torre central como símbolo de vigilância e de controle. A sala da direção e da coordenação poderiam ser essa torre, pois a partir dela tudo se vê na escola, até os alunos passeando pelos corredores; bem como, visualizar também os professores, uma vez que todos devem ser controlados. A própria forma como a sala é organizada também se insere nesse contexto. O birô do professor é colocado de modo a observar toda a sala, a todos os alunos ao mesmo tempo. Logo, o birô é também é um dispositivo panóptico.

Essa situação de panoptismo acaba exercendo uma pressão muito forte sobre os alunos: eles têm que fazer as tarefas, ficarem calados e atentos, sentados de maneira decente, falar somente o necessário. Tudo isso faz parte de um sistema punitivo com função normalizadora com princípio coercitivo, pois quem não se adequar às normas, estará sujeito à penalização. E, tudo isso, contribui para a diminuição dos conflitos na sala de aula? O panoptismo, para Foucault (2001, p. 166) faz:

“[...] com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação; que a perfeição do poder tenda a tornar inútil a atualidade de seu exercício; que esse aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce; enfim, que os detentos se encontrem presos numa situação de poder que eles mesmos são os portadores.”

A estrutura física do espaço escolar converge para uma vigilância. Foucault (2001), em seu livro *Vigiar e Punir*, faz uma comparação da escola a uma prisão: começa pelo prédio da escola, todo ele é envolvido por muros, a escola tem grades e portões, até as janelas possuem grades. Há sempre um imenso portão ligando à entrada ao interior da escola. Funcionários vigiando, a coordenação passeando pelos corredores, analisando o comportamento de cada aluno e professor. Todas as salas dão para um grande corredor, que também é vigiado.

A escola realmente se parece com uma prisão e essa estrutura colabora para a incidência de conflitos negativos e não contribui para o controle dos alunos ou às vezes levam para a domesticação dos corpos dos alunos. Há horários para entrar e para sair, banheiros fechados, carteiras dispostas em filas voltadas para o professor. Essa estrutura não controla a disciplina da escola, porque se fosse, já teria resolvido o problema da indisciplina há tempos. A neutralização da “periculosidade” do aluno por meio dessas medidas de controle e de punição reforçam negativamente a ideia de conflito na escola, pois essas formas acabam domesticando o aluno, tornando-o em corpo dócil. Sobre isso, Foucault (2001, p. 106) diz:

“[...] horários, distribuição do tempo, movimentos obrigatórios, atividades regulares [...]. E finalmente, o que se procura [...] é o sujeito obediente, o indivíduo sujeito a hábitos, regras, ordens, uma autoridade que se exerce continuamente sobre ele e em torno dele, e que se deve deixar funcionar automaticamente nele.”

Foucault (2001) apresenta uma grave consequência do poder exercido na escola na vida do indivíduo: o cidadão passivo, submisso, acrítico, sem reação. Assim, o poder exercido de forma autoritária na escola apenas camufla ou disfarça os reais problemas no cotidiano escolar, colocando assim numa panela de pressão que a qualquer momento estoura em forma de conflitos fortes, de indisciplina e de violência. Logo, o poder exercido na escola impacta na vida social do aluno dentro e fora da escola.

Foucault (2001) nos diz que o sujeito é fabricado e que a escola fabrica determinados tipos de indivíduos dentro da sua ótica moralizante. O poder, segundo Foucault, é uma prática, uma luta, é um exercício, é uma disputa. O poder sempre vai dizer “não” para que assim ele possa ser obedecido. Sem o “não” repressor do poder, ele deixaria de existir. O problema desse “não” é que ele é carregado de autoritarismo e não leva o indivíduo a refletir sobre sua prática. Pelo contrário, é um “não” reforçador negativo que inibe, que aterroriza, que amedronta quem estiver por perto. Desse mesmo jeito, a escola vai formalizando o seu poder, criando uma espécie de “não” que vai fazendo com que o aluno vá ficando com temor diante dos professores e do diretor.

Mas o poder não é sempre negativo. O que se discute é a maneira como ele é imposto e apresentando na escola que não colabora para a superação dos conflitos. Se o poder pode levar o aluno para a repressão, por que ele não pode levar esse mesmo aluno para o seu crescimento e autonomia? Por que a autoridade não pode ser vista como serviço? Sabe-se que o poder possui uma eficácia produtiva, logo o poder poderia ser convergido para esse fim sem tentar reprimir ou controlar alguém.

Quando o aluno participa da elaboração das regras, essas regras são facilmente respeitadas. Dessa forma, quando a regra é quebrada, o aluno deve compreender a sua falta, pois ele ajudou a construir o sistema de normas, não foi algo imposto, e perceber que deve corrigir sua postura. Assim, a reciprocidade e a colaboratividade possibilitam a construção dos valores morais, do respeito ao grupo que pertence.

CONFLITOS E INDISCIPLINA NA ESCOLA

A escola, enquanto instituição que agrega vários tipos de pessoas, sempre teve conflitos. Essa situação vem se tornando mais frequente nos últimos anos, pois percebe que os conflitos ocorridos dentro e fora da sala de aula estão, na sua maioria, ligados a questões disciplinares, comportamentais e de convivência. O conflito é importante para o crescimento das pessoas e, neste caso, dos alunos, pois com ele aprendem a analisar melhor a situação e a compreender o ponto de vista do outro, sem contar que contribui para uma convivência respeitosa, gerando oportunidades de transformação.

O conflito pode ser visto como choque de motivos, de contrariedades e de incompatibilidades com situações antagônicas e perturbadoras. É um processo que está presente na condição humana e se desenvolve no aspecto interacional. Mas o conflito não poder ser visto como algo negativo, ele é positivo quando é levado a sério numa postura de diálogo, de negociação, de compreensão e de crescimento, quando é posto como oportunidade de aprendizagem, de desenvolvimento psicossocial e de mudança.

O conflito é um fenômeno subjetivo que tanto pode ser de nível individual quanto grupal. É uma convergência de forças de sentidos opostos. Muitos pensam que o conflito na escola só acontece na sala de aula. Pelo contrário, acontece também no pátio, na calçada, no treino de educação física, dentre outros. A escola, hoje, precisa saber como mediar esses conflitos em sala de aula, fazendo com que problemas de convivência se tornem em solução de vida coletiva. Não se pode confundir conflito com indisciplina ou com violência, apesar de que as duas últimas fazem parte do contexto da primeira. Conflito, pode-se dizer, que é toda oposição, desacordo ou incompatibilidade que ocorre na convivência. Já a indisciplina são comportamentos indesejáveis como a quebra de normas. E, por último, a violência, é a agressão física, verbal, psicológica.

Há vários tipos de conflitos escolares, como: desavenças, difamações, ameaças, queixas, brigas, tensões entre professores e alunos, palavrões, boatos, insultos, mal-entendidos, dentre outros. Sabe-se que a divergência é natural e frequente, a questão é que precisa ser mediado, conversado, dialogado para que a situação não pareça injusta, favorecendo a um ou a outro, ou que aconteça numa realidade permissiva para a cultura de violência ou omissiva, deixando a lei do mais forte imperar. A escola precisa aprender a resolver e mediar os diversos conflitos existentes, superando tudo isso, reagindo de forma positiva, para que a convivência social seja sadia e madura. Neves (1999, p. 156) diz:

O conflito é visto como algo que é necessário encorajar em termos de surgimento, no pressuposto de que o conflito é algo de benéfico para estimular a inovação e a criatividade dos comportamentos, das atitudes e das cognições.

As principais reclamações dos professores são: falta de limite dos alunos, desinteresse em fazer as atividades, falta de perspectiva de vida, brincadeiras e desatenção na hora da explicação, insultos e xingamentos com os colegas, falta de respeito com os outros, com os professores e funcionários, agressão verbal e, às vezes, física. Isso tudo acaba impactando na socialização e convivência deles, bem como na aprendizagem escolar. Sobre isso Silvia Parrat-Dayan (2015, p. 47) nos diz:

“é preciso passar por um novo processo de socialização – caminho que os profissionais da educação não devem trilhar sozinhos, mas com os demais colegas. Nesse sentido, as instituições de ensino, como as conhecemos, precisam se reinventar e se tornar verdadeiramente democráticas, inclusive

para resolver os problemas da indisciplina. Uma gestão participativa acredita e investe em mudanças na sala de aula e no relacionamento entre professores, funcionários e gestores. Afinal, a escola é um espaço que educa também por meio da maneira como ela mesma funciona. Não se pode ensinar cidadania sem respeitar os princípios da democracia.”

Logo, percebe-se que a escola precisa descobrir novas estratégias de enfrentamento aos conflitos e casos de indisciplina. Uma das propostas é o projeto de intervenção e de mediação nos conflitos. Os princípios éticos precisam ser vividos constantemente no ambiente escolar para que os alunos reflitam sobre suas condutas de comportamento e que melhorem nos aspectos humano, social, relacional e cognitivo, numa perspectiva de resolução de conflitos, numa postura educativa com programas curriculares com formação em mediação e com práticas de mediação com prevenção de conflitos, criando assim uma nova cultura relacional na escola.

A escritora Silva Parrat-Dayana (2015) diz que a escola vê o conflito como algo atípico, e sabe-se que não é assim. O conflito é recorrente sempre no interior da sala de aula e fora dela. Onde há comunicação e relacionamento, haverá conflito humano. Há muitos problemas de indisciplina em sala de aula e os professores não podem simplesmente ignorá-los com aplicação de medidas punitivas, muitas delas, autoritárias. Tudo pode se transformar como uma ameaça e isso gera mais conflito ainda. Até a avaliação bimestral é usada como forma de chantagem em troca de disciplina. Silvia Parrat-Dayana (2015, p. 21) ainda diz:

“os conflitos em sala de aula caracterizam-se pelo descumprimento de ordens e pela falta de limites, como: falar durante as aulas o tempo todo, não levar material necessário, ficar em pé, interromper o professor, gritar, andar pela sala, jogar papeizinhos nos colegas e no professor, dentre outras atitudes que impedem os docentes de ministrar aulas com mais qualidade.”

A convivência na escola é um grande desafio neste século. Autoritarismo, desrespeito, descontrole emocional, falta de motivação e de interesse, disputas, discussões, injustiças, tudo isso faz parte do cotidiano escolar e está relacionado à indisciplina. A escritora Silvia Parrat-Dayana (2015, p. 16) diz “que a indisciplina é um problema sério, ela não tem forma e segue caminhos diferentes.” A indisciplina gera indisciplina, da mesma maneira que violência gera violência; essa, por sua vez quando produzida dentro da escola é fruto do que acontece na sociedade. A violência social, familiar e midiática contribuem para a violência escolar.

A indisciplina é uma manifestação de um conflito e aparece em todos os níveis de escolaridade. O mal-estar na escola é também fruto do mal-estar na cultura. Assim, a escola é reflexo da sociedade. O que acontece na sociedade é transmitido na escola, e com isso a indisciplina entra nesse contexto. Segundo Aquino (1996, p.118) a indisciplina:

Não como indicação de negação ou privação da disciplina, ou no sentido pejorativo que o conceito carrega como desordem, falta de regras e de controle, mas como um fogo que atravessa a calma e faz nascer novos movimentos, diversas imagens invertidas: um atravessamento na forma pela qual as escolas estão socialmente organizadas, passando por toda a normatização imposta pela instituição para dirigir-se a um aluno adulto e autônomo, que pode reconstruir reconhecimentos.

Há muitas aulas desmotivadas, sem um diferencial que chame a atenção do alunado, com isso, eles se sentem enfadados e vão agir de maneira adversa com comportamentos contrários. É preciso criar uma pedagogia da crítica nos alunos e não uma pedagogia de submissão, de subserviência, de subsidiário. É

preciso também tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico, como dizia Julio Aquino Gropa (1996):

A indisciplina escolar não é um fenômeno estático nem um fenômeno abstrato que mantém sempre as mesmas características. A indisciplina nas escolas sempre existiu. Um bom comportamento também não é sinal de disciplina, porque pode indicar uma adaptação aos esquemas escolares. As causas para a indisciplina podem ter origem externa ou interna à escola. As causas externas podem ser vistas na relativa influência dos meios de comunicação, na violência social e também no ambiente familiar. O divórcio, a droga, o desemprego, a pobreza, a moradia inadequada, a ausência de valores, a anomia familiar, a desistência por parte de alguns pais de educar seus filhos, a permissividade sem limites, a violência doméstica e a agressividade de alguns pais com os professores podem estar na raiz do problema. A falta de referências numa sociedade individualista, a perda do sentido de regra e a perda do sentido da obrigação são fatores que podem explicar a indisciplina.

O ato indisciplinado do aluno não é um problema individual, mas apresenta algo sobre as instituições escolares atuais. Portanto, é preciso pensar ou repensar a aula, a relação professor-aluno e os problemas pedagógicos. A indisciplina deve ser considerada uma temática pedagógica, de ser debatida e analisada nos cursos superiores de Pedagogia. A disciplina deve ser um dos efeitos do cotidiano na sala de aula. É na sala de aula que surgem os conflitos e é lá que eles precisam ser resolvidos, para isso é necessário que as regras de convivência sejam explicadas, compartilhadas, vividas, lembradas, internalizadas, transformadas quando necessário.

O PROFESSOR E SUAS DIFICULDADES DIANTE DOS CONFLITOS

Os professores, na sua maioria, “perdem tempo” pedagógico resolvendo problemas disciplinares na sala, como organizar cadeiras, pedir silêncio e atenção no conteúdo, desligar o celular, dentre outras coisas. Com isso, a aprendizagem fica em segundo plano, bem como a prática de cidadania por meio das regras e valores.

O professor é testado todos os dias: sala de aula superlotada, condições físicas mínimas para um bom desempenho, gestão da sala de aula, manutenção da disciplina, controle emocional seu e dos alunos, dentre outros aspectos. Logo, ele se sente desafiado, e por não ter condições de dar de conta de tudo isso, prefere reproduzir o velho sistema disciplinar. O docente diante da situação acaba tomando medidas extremas como constringer o aluno e colocá-lo para fora de sala. A questão é que o problema não está sendo resolvido dessa maneira, que os alunos estão sendo contidos e não educados. E o pior é que essas mesmas ações irão se repetir. Muitos professores não estão preparados para lidarem diante dos conflitos existentes na sala de aula.

Tradicionalmente, a maneira de se resolver a indisciplina é com a repressão, que não traz os resultados devidos. Mas também não pode deixar o aluno livre para decidir o que quiser. É preciso discutir e construir os valores, tendo senso de cooperação. Os problemas de indisciplina da escola estão relacionados com problemas de moral. Os alunos vivem em sociedade e como tais precisam de regras que promovam a convivência. Sobre esse assunto, Silvia Parrat-Dayán (2015, p. 51) diz:

“toda regra vem acompanhada de uma sanção em caso de transgressão. A sanção pode ser entendida como uma medida para normalizar e submeter (sujeitar à obediência), para que se respeite a regra ou como tendo uma função educativa e autorizando o diálogo. No primeiro caso, a sanção conduz à subordinação do sujeito. No segundo, aponta a permitir que o aluno encontre seu lugar no grupo. [...] O respeito mútuo é o respeito de convenções entre indivíduos iguais em direitos. Não necessita limite externo nenhum e caracteriza-se por uma relação social de cooperação. [...] O respeito mútuo produz a autonomia.”

O papel do professor é de apresentar os conceitos de responsabilidade e de justiça. As regras devem ser vistas não como obrigações, somente; mas como direitos. Estabelecer limites não traumatiza ninguém; pelo contrário, ajuda na formação do caráter do indivíduo. Os limites não podem ser entendidos de forma negativa. Eles devem ser entendidos como forma positiva, permitindo que o aluno saiba qual a sua posição no espaço social e o que a faz se sentir segura. E como isso pode acontecer? Formando o aluno para que ele possa compreender que não pode fazer o que quiser na hora que quiser. É necessário discutir as razões dos limites que tem de respeitar, não criando limites gratuitos, desnecessários ou excessivos que ajam contra a liberdade, a criatividade e a própria capacidade do aluno.

Outro aspecto relevante em relação à dificuldade do professor com os conflitos na sala de aula é a sua própria formação precária nesse quesito. Ele deve ser sabedor dos aspectos legais e pedagógicos da sua profissão. A formação continuada dos professores, infelizmente, não aborda esse tipo de temática e de problemática. As semanas pedagógicas esquecem-se de debater sobre indisciplina e conflitos. Parece que há uma apatia ou um despreparo diante desse assunto por parte dos gestores e professores. Os gestores precisam estar mais atentos em relação aos conflitos na escola, proporcionando momentos de debates com os professores na hora do planejamento, ajudando ao professor repensar sobre a sua prática pedagógica.

Para que a indisciplina seja resolvida de forma saudável, um exercício é a democracia, a estimulação do espírito crítico. O professor deve propor perguntas e deixar que os alunos falem. Incitar a dar argumentos, contra-argumentos, formular critérios de argumentação. A solidariedade é outro elemento que o professor pode trabalhar, percebe-se que ela pode favorecer a compreensão pessoal e do grupo. Além disso, os alunos vão perceber que o grupo não é obstáculo para a compreensão e que favorece o enriquecimento pessoal.

A conduta democrática supõe valores como a ética, a criticidade, o debate, o entendimento. Desse jeito, a atitude democrática torna-se hábito no cotidiano escolar.

Para superar também as dificuldades em relação à indisciplina e aos conflitos, é preciso estreitar os laços entre a escola e a comunidade. Os pais também devem fazer o seu papel de educadores, devem se sentir responsáveis pelos seus filhos e serem chamados para discutir e debater sobre os diferentes problemas pertinentes à educação dos alunos, incluindo a indisciplina. Os pais precisam ser formados também, assim como os professores. Percebe-se que as reuniões de pais e mestres são verdadeiros espaços de lamentações, de mostrar os erros dos alunos. Momentos de formação desperdiçados.

Enfrentar um conflito é uma oportunidade de trocar pontos de vista, de argumentar, de propor soluções, de dialogar, de procurar uma solução em comum e construir a autonomia de cada um. Sabe-se que todas as ações não apenas favorecem a aprendizagem, mas também favorecem o desenvolvimento do aluno. Se o professor resolve o conflito em vez de deixar que os alunos o resolvam, está impedindo que elas se construam como pessoas e aprendam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda essa temática a respeito de conflitos e indisciplina precisa fazer parte das discussões pedagógicas dos professores, ser retomadas em todos os momentos de formação e tem que ser debatida constantemente. As relações interpessoais precisam ser compreendidas como um novo tipo de aprendizagem que necessita de estar inclusa nas diversas práticas educativas.

É imprescindível que se discuta sobre conflito e indisciplina no cotidiano da instituição educacional, que as regras sejam revistas nos documentos escolares, que o bom relacionamento baseado no respeito seja prática constante em todos os espaços da escola. É importante ressaltar que a escola não ficará à mercê de quaisquer eventualidades e mudar o tempo todo as suas normas. Ela é regulamentada por regras, assim como qualquer instituição. A questão é o que fazer para que esses alunos criem respeito à autonomia de cada um, cumprindo com as normas que eles mesmos ajudaram a construir. A mediação do professor na gestão de conflitos é de fundamental importância para a resolução do problema, pois ele deve promover no alunado essa capacidade de agir sempre com autonomia, respeitando o próximo.

A partir de uma convivência sadia, a escola vai desempenhando o seu papel de colaboradora na cidadania, pois com atitudes éticas e com estratégias de melhoramento, o professor vai estimulando o lado protagonista dos seus alunos. A escola deve prezar pelo convívio entre os alunos por meio de uma relação harmoniosa e amistosa.

Dessa maneira, o professor deve atuar junto aos seus alunos, despertando neles sentimentos de confiança, de autoestima, de solidariedade, de respeito, reflexões que façam com que o alunado sinta-se corresponsável também pelo outro e pela escola, e um caminho para que isso aconteça é a boa estruturação das relações interpessoais, formulando novas ideias, novas regras, provocando novas maneiras de agir e de pensar, contribuindo, dessa maneira, para uma gestão baseada na democracia e na partilha.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, J.G.(Org.). Indisciplina na escola – alternativas teóricas e práticas, 4. Ed. São Paulo: Summus Editorial, 1996.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. 33a ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001.
- NEVES, L. M. W. Educação e política no Brasil de hoje. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Questões da Nossa Época; v.36).
- PARRAT-DAYAN, Sílvia. Como enfrentar a indisciplina na escola. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- ZABALA, Antônio. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PREVALÊNCIA DE OSTEOPOROSE E SEUS FATORES DE RISCO ASSOCIADOS EM MULHERES COM IDADE AVANÇADA

Maria Efigenia de Assis¹

Karina Calvo²

Shirley Suely Soares Veras Maciel³

RESUMO

Avaliar a prevalência de osteoporose e seus fatores de risco associados em mulheres com idade avançada. Métodos: Estudo observacional prospectivo em 90 mulheres maiores de 60 anos usuárias da Policlínica da 3ª idade de Caruaru, Pernambuco, Brasil. Foi aplicado um questionário para avaliar aspectos socioeconômicos e fatores de risco, foi realizado densitometria óssea (DEXA) de quadril e lombar. Foi analisado o teste de normalidade nas variáveis, ANOVA, teste χ^2 e análise de correlação de Pearson, $p < 0,05$ e foi determinada a razão de probabilidades ou *odds ratio* (OR) e seus IC do 95%. Resultados: A prevalência de osteoporose foi de 16% com DEXA de quadril e 52% com DEXA lombar, apresentando diferença significativa, teste χ^2 $p < 0,01$. Foi encontrada correlação entre DEXA de quadril e lombar ($r = 0,63$). O grupo com osteoporose apresentou maior idade, maior idade da menarca e menor índice de massa corporal (IMC) em relação ao grupo normal, $p < 0,05$. Conclusões: Há uma alta prevalência dos fatores de risco para osteoporose na população de mulheres com idade avançada usuárias do sistema público de saúde, o que reforça a importância da prevenção e o correto diagnóstico mediante determinação de DEXA, tanto lombar como de quadril.

PALAVRAS-CHAVE: osteoporose; diagnóstico; densitometria; fatores de risco; mulheres.

¹Doutora em Ciências Biomedica pelo instituto Italiano de Rosario(IUNIR)Ar. efigenia1assis@gmail.com

²Doutora em bioquímica, professora do Instituto Universitario Italiano de Rosario(IUNIR)AR klcalvo@gmail.com

³Doutora em Saúde Coletiva. Professora do Centro UniFavip.shirleyverasmaciel@gmail.com

ABSTRACT

Objectives: To assess osteoporosis and its associated risk factors in advanced age women. **Methods:** Prospective observational study of 90 women over 60 years of age using the Polyclinic of the third age of Caruaru, Pernambuco, Brazil. A questionnaire was applied to assess socioeconomic aspects and risk factors, bone densitometry (DEXA) of hip and lumbar was performed. The normality test was analyzed in the variables. ANOVA, Chi² test and Pearson correlation analysis, $p < 0.05$ and odds ratios (OR) and confidence interval 95% were determined. **Results:** The prevalence of osteoporosis was 16% with hip DEXA and 52% with lumbar DEXA, presenting a significant difference, Chi² test $p < 0.01$. A correlation was found between hip and lumbar DEXA ($r = 0.63$). The group with osteoporosis showed older age, higher age of menarche and lower body mass index (BMI) in relation to the normal group, $p < 0.05$. **Conclusions:** There is a high prevalence of risk factors for osteoporosis in the population of older women using the public health system, which reinforces the importance of prevention and correct diagnosis by determining both lumbar and hip DEXA.

KEYWORDS: osteoporosis; diagnosis; densitometry; risk factors; women.

INTRODUÇÃO

O aumento da expectativa de vida traz consigo um incremento na prevalência de doenças que desencadeiam morbidade e mortalidade relacionadas ao envelhecimento populacional, dentre essas doenças com alta morbidade, destaca-se a osteoporose. A fratura de fêmur é uma das principais complicações da osteoporose, provocando incapacidade física e diminuição da qualidade de vida; ademais, por ter um alto custo financeiro e social associado ao tratamento, termina aumentando os custos da própria saúde pública (MOLINA; GONZÁLEZ, 2010; WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2004).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define a osteoporose como uma doença caracterizada pela perda da massa óssea, aumento da fragilidade e risco de fratura. Sabe-se que a Densidade Mineral Óssea (DMO) aumenta progressivamente o risco de fratura osteopórica (KANIS, 2002). Também se sabe que a osteoporose primária afeta predominantemente à população feminina, estando associada com a declinação natural dos níveis de estrógenos (MOLINA; GONZÁLEZ, 2010; DURANS et al., 2015).

O diagnóstico dessa doença pode ser estabelecido com base na medida da DMO pela técnica de densitometria óssea (DEXA). Quando a DMO do indivíduo se compara ao de adultos jovens normais do mesmo sexo se obtém o T-score (AYAK et al., 2015; CUMMINGS et al., 2002).

A diferença entre a DMO do indivíduo e o padrão normal no qual expressa os critérios estabelecidos pela OMS é baseada nos valores de T-score de DEXA (normal de 0-1; osteopenia entre -1 e -2,5; osteoporose inferior a -2,5 Osteoporoses estabelecida Igual ou inferior a -2,5 associada à fratura por fragilidade óssea) (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2004).

A prevalência de osteoporose na América Latina é preocupante. No Brasil, aproximadamente 10 milhões de pessoas apresentam osteoporose, ou seja, uma em cada 17 pessoas. Já no México, estima-se aproximadamente 24,5 milhões de pessoas com osteoporose ou osteopenia (RIERA-ESPINOZA, 2009). A chave para reduzir a morbidade e mortalidade relacionadas com fraturas causadas pela osteoporose reside no diagnóstico precoce da doença (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2004).

Diante deste contexto, o presente estudo tem por objetivo avaliar os fatores de risco para osteoporose e determinar a prevalência, utilizando DEXA de quadril e lombar, desta doença numa população de mulheres com a idade avançada que depende do sistema de saúde público no Brasil.

MATERIAIS E MÉTODO

Este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética e Bioética do Instituto Universitário Italiano de Rosário (Resolução nº 26/14), bem como pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Associação Caruaruense de Ensino Superior (Resolução nº 797.546) e anuência da Secretaria de Saúde do município de Caruaru, Pernambuco, Brasil.

Trata-se de um estudo observacional prospectivo com uma amostra de 90 pacientes do gênero feminino. O tamanho da mostra foi calculado utilizando o software EPIDAT v3.0. A amostra foi calculada através de testes de diagnóstico emparelhados, com um nível de confiança: 95,0%; considerando uma sensibilidade dos testes diagnósticos de 80% e especificidade de 50%, foi determinada uma amostra de 87 pacientes, decidindo-se trabalhar com 90 mulheres. Foram incluídas mulheres acima de 60 anos de idade, atendidas na Policlínica da Terceira idade em Caruaru, Pernambuco, sem avaliação prévia de

osteoporose e aquelas que concordaram em participar do estudo assinando o termo de consentimento livre e esclarecido. E excluídas aquelas com condições hipermetabólicas que interferem no estado nutricional e que apresentavam alguma doença associada à mudança de massa óssea (história de doença renal, síndrome da má absorção, gastrectomia ou colostomia, câncer e vírus de imunodeficiência humana/síndrome de imunodeficiência adquirida).

A coleta de dados foi realizada utilizando um questionário e escores previamente validados no Brasil, adaptado (RIBEIRO, 2006; YASUI, 2012). Contendo questões como idade, perfil socioeconômico e cultural, características reprodutivas, dados antropométricos, cor da pele, atividade física e frequência, perfil nutricional, doenças prévias, história de fraturas e exposição solar. Foi utilizado o desintômetro de dupla emissão com câmara de raios-X modelo DPX (GE Lunar Radiation Corporation, WI, USA) para o exame DEXA lombar e fêmur. Todos foram realizados na mesma clínica, a Policlínica da Terceira Idade, que presta serviço para o Sistema Único de Saúde (SUS) no referido município. Os exames foram realizados no mesmo período de tempo e no mesmo equipamento.

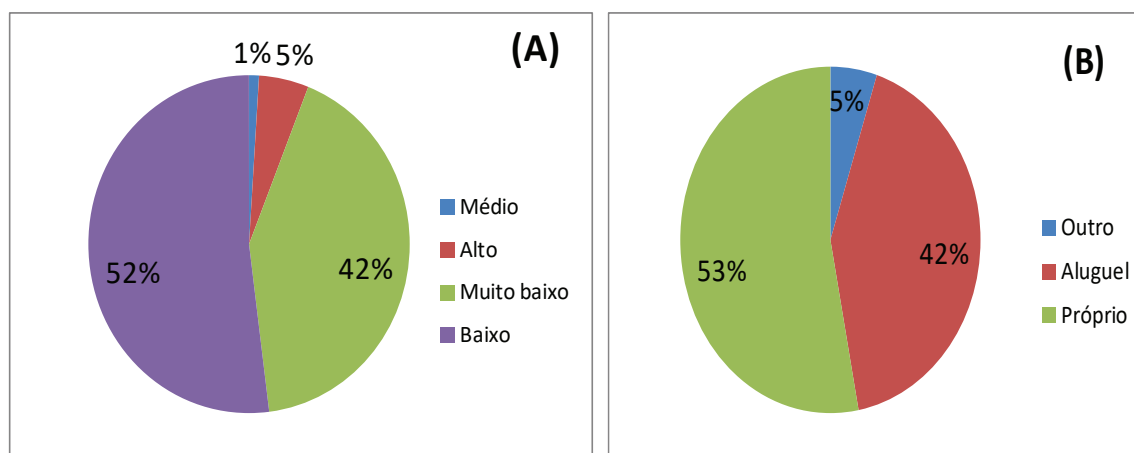
Os dados foram tabulados e analisados a partir de estatística descritiva e inferencial, utilizando o Programa Graph Pad Prism 5.0. Após passarem por testes de normalidade, realizaram-se o teste Chi quadrado, teste ANOVA ou Kruskal-Wallis e análise de correlação de Pearson, considerando um nível de significância de 5% ($p < 0,05$). Também foi determinado a razão de probabilidades ou *Odd ratio* (OR) e seus IC de 95%.

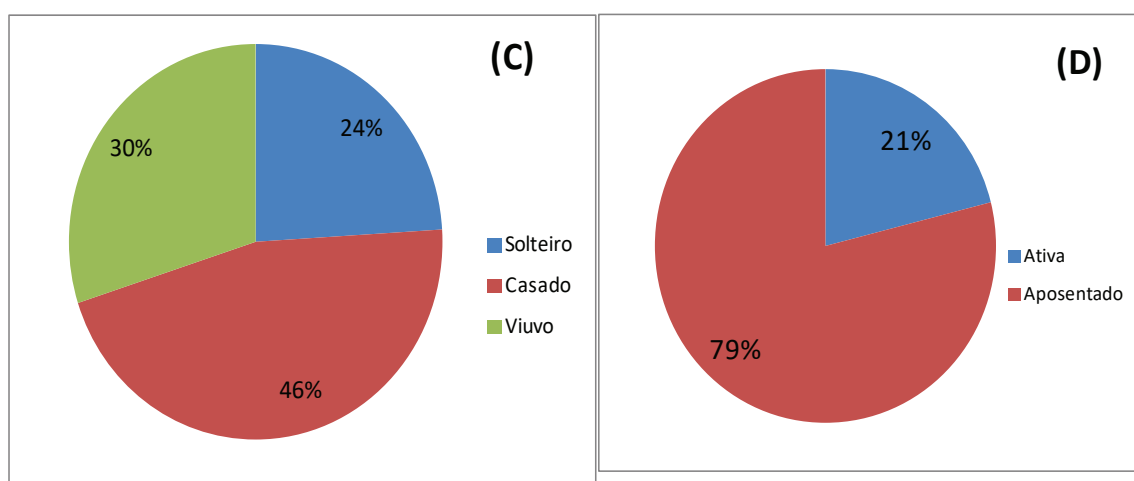
RESULTADOS

A média da idade da população estudada foi de $70,2 \pm 6,4$ anos. Foram reconhecidas três raças ou ascendências: 42 (46,5%) brancas, 42 (46,5%) mestiças e 6 (7,0%) de origem africana. As características socioeconômicas podem ser vistas no Gráfico 1.

Gráfico 1

Aspectos socioeconômicos da população estudada: (A) nível de renda familiar em: muito baixo (0-1 salário mínimo), baixo (2-3 salários mínimos), médio (4-5 salários mínimos), alto (≥ 6 salários mínimos); (B) lugar de residência; (C) status de emprego; (D) estado civil.

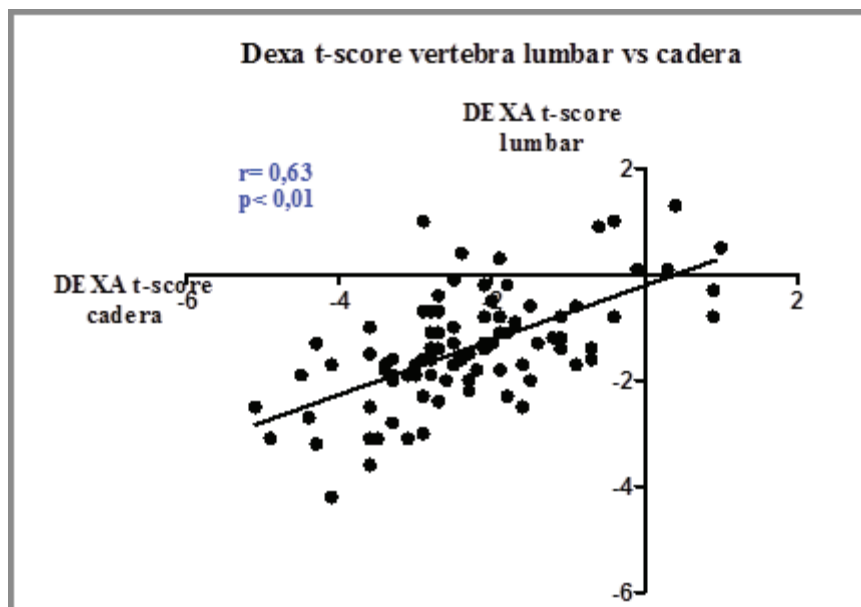




Foi encontrada diferença significativa na prevalência de osteoporose determinada mediante DEXA fêmur e lombar, teste Chi quadrado $p < 0,01$.

Gráfico 2

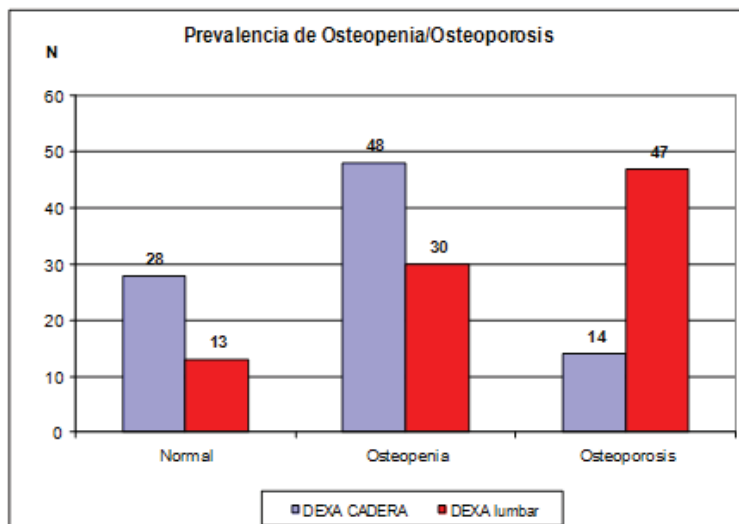
Correlação entre medições de Score T e DEXA de fêmur e lombar na população estudada e o coeficiente de correlação de Pearson.



No diagnóstico feito por DEXA quadril e lombar foram encontradas 8 (9%) discordâncias maiores, ou seja, 2 categorias: normal/osteoporose e 42 (47%) discordâncias menores: normal/osteopenia ou osteopenia/osteoporose. Obteve-se um coeficiente de correlação de Pearson $r = 0,63$ (IC 95%: 0,48-0,74) e $p < 0,01$ entre as medições de DMO de quadril e vértebras lombares na população estudada.

Gráfico 6

Prevalência de osteoporose e osteopenia na população estudada segundo DEXA de fêmur e lombar. (Caruaru, 2016).



Os fatores de risco encontrados são apresentados na Tabela 1, onde se pode observar sua frequência.

Tabela 1: Fatores de risco de osteoporose na população estudada (Caruaru, 2016)

Prevalência de fatores de risco	n (porcentagem)
Fraturas depois da menopausa	19 (21)
Antecedentes familiares de fraturas	48 (53)
Baixo IMC (< 22)	11 (12)
Renda familiar muito baixa	38 (42)
Baixa escolaridade (fundamental incompleta)	58 (64)
Tabagismo	5 (6)
Ingesta de cálcio inadequada	56 (62)
Ingesta de vitamina D inadequada	66 (73)
Exposição solar inadequada	35 (39)
Sedentarismo	58 (64)
Ascendência branca	42 (47)
Relacionados à fertilidade	
Menarca tardia (≥15 anos)	24 (27)
Menopausa Precoce (<45 anos)	8 (9)
Multiparidade (> 3 filhos)	39 (43)

Foi determinada a associação de osteopenia/osteoporose com os fatores de risco. Também foi calculada a razão de probabilidades (OR), os IC de 95% entre os pacientes normais e as que tinham osteopenia ou osteoporose (classificadas por DEXA de quadril) (Tabela 2).

Tabela 2: Relação dos Fatores de Risco de osteopenia/osteoporose (Caruaru, 2016).

Associação de osteopenia/osteoporose com fatores de risco	Normal (n=28)	Osteopenia / osteoporose (n=62)	OR	IC de OR (95%)
Fraturas depois da menopausa	1	18	11,1*	1,4-87,6
Antecedentes familiares de fratura	13	35	1,5	0,6-3,7
Baixo IMC (< 22)	1	11	5,8*	1,1-47,6
Baixa renda familiar	12	26	0,9	0,4-2,4
Baixa escolaridade	16	42	1,6	0,6-3,9
Tabagismo	1	5	2,4	0,8-1,8
Ascendência branca	14	28	0,8	0,3-2,0
Ingesta insuficiente de cálcio	16	40	1,4	0,5-3,4
Ingesta insuficiente de vitamina D	18	48	1,9	0,7-5,1
Exposição solar inadequada	12	23	0,8	0,3-2,0
Sedentarismo	16	37	1,1	0,4-2,7
Menarca tardia	5	19	2,0	0,7-6,2
Menopausa precoce	2	6	1,4	0,3-7,4
Multiparidade	12	27	1,0	0,4-2,7

* teste Fisher $p < 0,05$

DISCUSSÃO

É de particular importância o diagnóstico precoce e prevenção da osteoporose, sendo a fratura de quadril uma das principais complicações associada. Ao redor de 20% dos pacientes que sofrem dessa fratura morrem durante o primeiro ano e menos de um terço deles recuperam sua função física prévia. Tradicionalmente, DEXA é o método padrão para o diagnóstico da osteoporose nas pessoas de idade avançada e resulta na maior eficácia quando realizado a nível femoral. Existe um maior risco de fratura de quadril na medida em que aumenta a idade da mulher. Por outro lado, a literatura relata (ORUETA; GÓMEZ, 2010; RADOMINKI et al., 2004) que a determinação em coluna vertebral tem menor precisão devido a certas alterações como artrite. A dimensão óssea do fêmur tem demonstrado ser um melhor

indicador de fraturas de quadril, de forma que a coluna poderia ser de utilidade para a detecção precoce de osteoporose (MOLINA; GONZÁLEZ, 2010; KASTURI et al., 2009).

Em um estudo realizado em 2.769 mulheres pós-menopáusicas pelo grupo de (DEMIR et al., 2008) encontrou-se 16,2% de osteoporose e 39,2% de osteopenia, valores similares aos encontrados no presente trabalho utilizando DEXA de quadril. Embora a incidência de osteoporose seja maior utilizando DEXA lombar em relação ao quadril, os valores de ambas as determinações apresentam uma boa relação linear. Uma fração importante dos pacientes apresentam diferenças no diagnóstico de acordo com o lugar onde se realiza DEXA, mas só 9% com discordâncias maiores (normal/osteoporose). Isto é similar a um estudo transversal realizado por (MOAYYERI et al., 2005). Com 4.229 pacientes se verificou que 42% foi de discordâncias entre DEXA lombar e quadril, sendo somente 3% de ordem maior. Trinta por cento (30%) dos participantes têm T-scores lombar maior que o T-score de quadril, o que se traduz em menor diagnóstico de osteoporose por DEXA de quadril (MOAYYERI et al., 2005). Portanto, não seria incorreto realizar a determinação de DMO em ambas as localizações para um diagnóstico.

Os fatores de riscos mais prevalentes de osteoporose na população estudada estão relacionados a uma deficiência nutricional (ingesta de cálcio e vitamina D inadequada), porém, não estão incrementados no grupo com DMO diminuído. A ascendência branca é considerada um fator de risco, mas neste estudo a prevalência de osteopenia e osteoporose não foi maior nesta raça como tem sido em outros trabalhos (FERREIRA et al., 2013; SOUZA, 2010).

Na população estudada, já era de se esperar, que a maioria dos pacientes que recorreu aos serviços públicos de saúde apresenta um nível muito baixo de educação formal e renda familiar. Porém, diferentemente de outros estudos (COSTA et al., 2003; FREITAS et al., 2012; BRENNAN et al., 2009), onde se identifica menor escolaridade ou baixa renda familiar como fatores predisponentes de osteoporose, estas características não estão relacionadas com a diminuição da DMO.

Os fatores nutricionais como ingesta insuficiente de cálcio ou vitamina D não se apresentaram como risco de osteopenia/osteoporose na população estudada, assim como também o tabagismo ou o sedentarismo. Já as carências nutricionais são fatores de risco para a osteoporose, corroborando com um outro estudo (MOAYYERI et al., 2005).

O exercício tem um importante efeito sobre a saúde óssea da pessoa com idade avançada e se associa com um menor risco de fraturas de fêmur (DEMIR et al., 2008; PINHEIRO et al., 2010). Em um estudo em 246 pessoas com fratura de fêmur por osteoporose, não se observou diferenças entre os casos e os controles com respeito à idade de início da menopausa, hábito de fumar ou exposição ao sol (MOSQUERA et al., 1998).

Na população estudada, as fraturas depois da menopausa estão fortemente associadas com a osteopenia e osteoporose, são onze (11) vezes mais frequentes nos grupos com DMO diminuída. A incidência de fratura menopáusicas está intimamente relacionada com um decréscimo da DMO e constituem o subgrupo de osteoporose estabelecida (KANIS, 2002).

Um índice de massa corporal menor a 22 aumenta quase 6 vezes o risco de desenvolver osteopenia a osteoporose, e as pacientes com osteoporose apresentam menor IMC que os outros grupos, isto também tem sido posto em evidência por outros autores (DEMIR et al., 2008; PINHEIRO et al., 2010).

Observa-se maior idade no grupo de pacientes com osteoporose em comparação com aquelas que apresentam osteopenia ou têm um DMO normal, isto provavelmente deve-se a uma declinação natural da densidade óssea com os anos.

A idade da menarca é significativamente maior no grupo de pacientes com osteoporose, representando assim o único fator de risco relacionado com a fertilidade nesta população. À diferença de outros estudos que encontraram que as mulheres com períodos férteis mais curtos, múltiparas ou com menopausa precoce têm maior risco de desenvolver osteoporose posmenopausa (DEMIR et al., 2008; SOUZA, 2010).

CONCLUSÃO

Existe uma alta prevalência dos fatores de risco para osteoporose na população de mulheres com idade avançada que busca atendimento no sistema público de saúde. Este cuidado reforça a importância da prevenção e o diagnóstico precoce desta doença mediante determinação de DEXA tanto lombar como de quadril.

REFERÊNCIAS

- BRENNAN, S. et al. **The association between socioeconomic status and osteoporotic fracture in population-based adults: a systematic review.** Osteoporos Int, v. 20, n.9, p. 1487-1497, 2009.
- COSTA, P. L. et al. **Prevalência de osteoporose em mulheres na pós-menopausa e associação com fatores clínicos e reprodutivos.** Ver Bras Ginecol Obstet, v.25, n.7, p. 507-512, 2003.
- CUMMINGS, S.R. et al. **Clinical use of bone densitometry: scientific review.** JAMA, v.288, n.15, p.1889-189, 2002.
- DEMIR, B. et al. **Identification of the risk factors for osteoporosis among postmenopausal women.** Maturitas, v. 60, p. 253-256, 2008.
- DURANS, C. A.L. et al. **Osteoporosis in primary care: an opportunity approach risk factors.** Rev Bras Reumatol, v.56, n. 2, p. 111-116, 2015.
- FERREIRA, M. L. et al. **Prevalência da osteoporose em mulheres atendidas em uma clínica particular em Vitória, ES.** Sapiencia-PioXII, v.12, n.1, p. 54-58, 2013.
- FREITAS, S. N.M. et al. **Qualidade de vida e capacidade funcional de idosos com osteoporose.** Rev Min Enferm, v.16, n. 3, p. 330-338, 2012.
- KANIS, J.A. **Diagnosis of osteoporosis and assessment of fracture risk.** Lancet v.359, n.9321, p. 1929-36, 2002.
- KASTURI, G.C. et al. **A review of osteoporosis: part I. Impact, pathophysiology, diagnosis and unique role of the physiatrist.** PMR, v.1, n.3, p.254-60, 2009.
- MOAYYERI, A. et al. **Discordance in diagnosis of osteoporosis using spine and hip bone densitometry.** BMC, v.5, n.3, p.1-6, 2005.
- MOLINA, R.J.F.GONZÁLEZ, N.L.A. **Osteoporosis: enfoque clínico y de laboratorio.** Medicina & Laboratorio, v.16, n.3-4, p.111-140, 2010.
- MOSQUERA, M. et al. **Incidencia y factores de riesgo de la fractura de fémur proximal por osteoporosis.** Rev Panam Salud Publica, v.3, n.4, p.211-219, 1998.
- NAYAK, S.D. L. et al. **Systematic review and meta-analysis of the performance of clinical risk assessment instruments for screening for osteoporosis or low bone density.** Osteoporos Int, v.26, n.5, p.1543-1554, 2015.
- ORUETA, Y.; GÓMEZ, C. **Interpretación de la densitometría ósea.** Semergen, v.36, n.1, p. 27-30, 2010.
- PINHEIRO, M. et al. **Risk factors for osteoporotic fractures and low bone density in pre and postmenopausal women.** Rev Saúde Pública, v.44, n.3, p. 479-85, 2010.
- RADOMINSKI, S.C. et al. **Osteoporose em mulheres na pós-menopausa.** Rev Bras Reumatol, v. 44, n.6, p.426-34, 2004.
- SOUZA, M.P.G. **Diagnóstico e tratamento da osteoporose.** Rev Bras Ortop, v.45, n.3, p. 220-229, 2010.

RIBEIRO, E.E. **Relação entre os níveis de vitamina D com resultados de ultrassonometria óssea do calcâneo em idosa que frequentam o parque da cidade de Manaus-Amazonas.** (Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do ‘ Sul), Rio Grande do Sul, 2006.

RIERA-ESPINOZA, G. **Epidemiology of osteoporosis in Latin America 2008.** Salud Pública Mex, v.51, n.1, p. 52-55,2009.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Who scientific group on the assessment of osteoporosis at primary health care level** [livro online]. Ginebra: World Health Organization; 2004.

YASUI, È.M. **Densidade mineral óssea de mulheres na pós-menopausa em diferentes sítios e avaliação do risco de fratura.** (Tese de doutorado, Universidade de São Paulo- Faculdade de Saúde Pública), São Paulo, 2012.

ANÁLISE DA INTEGRAÇÃO DOS SISTEMAS DE GESTÃO AMBIENTAL, DE SAÚDE E SEGURANÇA DO TRABALHO E DA QUALIDADE NUMA PEQUENA EMPRESA DA CONSTRUÇÃO CIVIL

Ary Luiz de Oliveira Peter Filho¹

RESUMO

Este artigo aborda a busca para se conhecer as limitações de uma empresa do setor da indústria da construção civil em relação à integração de sistemas de gestão. Foi feita uma pesquisa de natureza qualitativa, que teve como objetivo geral apresentar diretrizes para a integração de sistemas de gestão ambiental, de segurança e saúde no trabalho e da qualidade numa empresa de pequeno porte de engenharia civil, com pauta no problema: Como integrar sistemas de gestão em pequenas empresas da construção civil? Para tentar concluir algo relativo a este problema inicialmente foi realizada uma pesquisa com a empresa estudada, visto que ela já implantou este sistema integrado de gestão. A proposta mostra as vantagens e as dificuldades da implantação de um sistema de gestão integrada, conforme os requisitos constituintes das normas mais seguidas pelo ramo da construção civil. Espera-se, ainda, que os resultados obtidos e discutidos possam contribuir para empresas do setor em foco que pretendam implantar um sistema de gestão integrada.

PALAVRAS-CHAVE: construção civil; sistemas integrados de gestão; meio ambiente; saúde; segurança no trabalho.

ABSTRACT

This article discusses the quest to know the limitations of a company in the sector of construction industry in relation to the integration of management systems. We conducted a qualitative research, which aimed to provide guidelines for the integration of environmental management systems, health and safety at work and quality in a small business of civil engineering, with staff on the problem: How to integrate systems management in small construction companies? To try to conclude something about this problem was initially carried out a survey of the company studied, since it has already implemented this integrated management system. The proposal shows the advantages and difficulties of implementing an integrated management system, as required constituents of the rules followed by most civil construction sector. It is hoped also that the results obtained and discussed with the guidelines may contribute to companies wishing to deploy an integrated management system.

KEYWORDS: building; integrated management systems; environmental health and safety.

¹Pós Doutorado em administração pela FCU/EUA. Doutor em administração pela Universidade Tres Fronteras. Mestre em administração pela Universidade Potiguar (UnP). Analista do seguro social pela previdência social / INSS. Professor de diversas disciplinas dos cursos de Administração, Pedagogia e Serviço Social da FACEN/RN. Especialista em Marketing, Gestão de pessoas, Administração pública e Gestão da Qualidade. Graduado em Administração de empresas pela Faculdade de Ciências Humanas de Pernambuco. Graduando em Gestão de TI pela UNINTER.

INTRODUÇÃO

O setor da Construção Civil vem nos últimos anos, ganhando produtividade e uma ampla participação no Produto Interno Bruto Brasileiro. Vem acarretando várias mudanças e tendências de crescimento para o setor industrial. (OLIVEIRA, 2012).

A indústria da construção civil no país é crescente e infere o desenvolvimento econômico para a geração de emprego. Portanto, é uma atividade que se encontra relacionada à diversos fatores do setor que contribui para o desenvolvimento regional, a geração de empregos e mudanças para a economia, ou seja, a elevação do PIB, tendo em vista seu considerável nível de investimentos e seu efeito multiplicador sobre o processo produtivo. (OLIVEIRA, 2012).

Isto mostra o tamanho desta indústria e quanto ela influencia não só a economia, mas também no meio ambiente e na sociedade como um todo. Porém ela é uma indústria abrangente e diversificada, onde existe um enorme desafio para que se introduzam melhorias que venham a quebrar seus paradigmas. Porém, devido a este tamanho qualquer mudança introduzida faz com que se chegue a grandes resultados. O setor utiliza grandes quantidades de materiais com conteúdo energético relevante, que necessitam ser transportados a grandes distâncias. Estima-se que cerca de 80% da energia necessária para a construção de um edifício é basicamente consumida na produção e transporte de materiais (CONSTRUCTION apud TICIANE, 2005).

Neste contexto, esse trabalho busca verificar, diante do cenário estudado, se o setor da construção civil apresenta dificuldades em acompanhar as novas tendências de mercado, de tecnologia e da gestão, o pioneirismo que existe em outros setores industriais.

REVISÃO TEÓRICA

A qualidade tem se transformado nos últimos anos, em arma de competição, permitindo que as empresas sobrevivam e ganhem novas fatias de mercado. Sua importância tem sido reconhecida a partir do crescimento das exigências dos consumidores em obter produtos de qualidade, e pela diminuição de custos (KURTZ, 2003).

GESTÃO DA QUALIDADE

Novas sistemáticas de gestão da produção, visando à melhoria da qualidade, foram desenvolvidas durante os últimos anos. Partindo pela identificação das necessidades do cliente, passando pelo projeto, produção, uso e finalmente manutenção do produto, é notório perceber o envolvimento da empresa como um todo no processo. Assim a interação de aspectos relacionados aos recursos humanos, tecnologias empregadas, segurança, comunicação entre setores, bem como sistemas organizacionais empregados foram determinantes para reformulação do conceito de sistemas de qualidade (KURTZ, 2003).

Estudos feitos por Andery & Lana (2002) apontam como fatores de motivação para a implementação do sistema de gestão da garantia em empresas construtoras, em primeiro lugar, as exigências de órgãos públicos de financiamento ou de empresas públicas contratantes das obras prioritariamente, e em segundo e terceiro lugar respectivamente, a melhoria do sistema gerencial e aumento da competitividade.

A NBR ISO 9001

A norma que regulamenta o Sistema de Gestão da Qualidade, NBR ISO 9001, é composta de cinco capítulos, que visam aumentar a satisfação do cliente por meio da efetiva aplicação do sistema, incluindo processos para a melhoria contínua dos resultados, por meio da avaliação do desempenho da organização. Este sistema de Gestão da Qualidade traz a ideia de administrar as organizações de um modelo centrado em seu negócio, de forma a acompanhar o desempenho dos processos ao longo do tempo, através de indicadores. A norma focaliza a gestão de pessoas, processos e resultados que beneficiam os fornecedores e os clientes externos e internos.

Na opinião de Maranhão (2002), para a implementação de Sistemas da Qualidade com lógica, os clientes devem ter as suas necessidades e expectativas atendidas, a organização deve realizar os seus processos para satisfazer os clientes, o cliente deve demonstrar a sua fidelidade, a organização deve melhorar continuamente seus serviços e processos, os oito requisitos previstos na NBR ISO 9001 devem ser seguidos, sendo eles: Foco no cliente, liderança, engajamento das pessoas, abordagem de processos, abordagem sistêmica para a gestão, melhoria contínua, abordagem específica para a tomada de decisão e benefícios mútuos na relação com os fornecedores.

GESTÃO DA SEGURANÇA DO TRABALHO

Para Araújo (2002), atualmente se fala muito em qualidade na construção civil, qualidade nos materiais e no produto final, no entanto é importante realçar também a qualidade da segurança e saúde dos trabalhadores envolvidos, direta e indiretamente, no processo. A falta de um projeto que gerencie a segurança e a saúde dos trabalhadores pode comprometer a produtividade, a qualidade, os custos, os cronogramas de atividades e o próprio ambiente de trabalho.

Uma grande vantagem da legislação atual é ser direta na implementação das regras de segurança, principalmente no que diz respeito às condições físicas de trabalho. Contudo, ela penaliza o empresário por contrariá-la ou deixar de cumpri-la, o que não se traduz em melhorias em longo prazo, para a padronização da segurança, e nem tampouco constrói uma cultura de segurança entre os empresários e trabalhadores (ARAÚJO, 2002).

Contudo, nota-se atualmente uma mudança na forma de agir e pensar de algumas empresas seja por iniciativa própria ou por pressão dos órgãos governamentais. Athanasio & Brida (2001) lembram que estas organizações devem então gerenciar as questões relacionadas à saúde e segurança no trabalho, mantendo seus riscos sob controle e demonstrando melhorias progressivas na diminuição de seus acidentes de trabalho e doenças ocupacionais como forma de melhorar as condições de seus empregados etambém reduzir custos gerados pelos mesmos, tais como afastamentos, perdas de produção, danos aos equipamentos e instalações, multas de órgãos fiscalizadores e ações trabalhistas.

A OHSAS 18001

A norma que regulamenta o sistema de gestão da segurança, OHSAS 18001, tem como premissa, para o setor de engenharia consultiva, não somente tratar da segurança dos trabalhadores da empresa pesquisada, mas também dos perigos, riscos e danos específicos na concepção do projeto, com vistas a preservar a saúde e integridade física do executante da obra, bem como do operador das instalações após a entrega.

Segundo Cambraia et al. (2005), o SGSST pode ser entendido como um conjunto amplo de ações e medidas que visam prevenir acidentes, abordando questões sociais, humanitárias, pedagógicas, jurídicas, psicológicas, técnicas, médicas, administrativas e econômicas.

A composição do SGSST – Sistema de gestão de saúde e segurança do trabalho preconiza a implementação, segundo Araújo (2002), da seguinte forma: Definição de uma estrutura e responsabilidades, um comitê que propõe e aprova junto à alta direção da organização, uma política de SST (saúde e segurança do trabalho), onde se colocam claramente os objetivos da empresa relativos à SST, bem como o comprometimento de melhoria contínua no desempenho de SST; planejamento da implementação de programas de melhoria contínua no desempenho de SST; planejamento da implementação de programas como o PCMAT (programa de controle do meio ambiente do trabalho), o PCMSO (programa de controle médico e saúde ocupacional), o PPRA (programa de prevenção de riscos ambientais) para a identificação e avaliação e controle de riscos, bem como os requisitos legais pertinentes às normas regulamentadoras do ministério do trabalho (NRs); entre outros.

GESTÃO AMBIENTAL

Para Barbieri (2007), “meio ambiente é tudo o que se envolve ou cerca os seres vivos ou o que está ao seu redor; é o próprio planeta Terra com todos os elementos, tanto os naturais, quanto os alterados e construídos pelos seres humanos”.

No Brasil, assim como em vários outros países, durante um longo tempo, a poluição era um indicativo de progresso, as empresas tem demonstrado que é possível ser capitalista e proteger o meio ambiente mesmo que a organização não tenha um compromisso ambiental, mas que possuam certa dose de criatividade e infraestrutura para transformar ou minimizar as restrições e ameaças ambientais em oportunidades de negócios (DONAIRE, 2009).

A organização, coerente com o modelo de gestão ambiental, deve estabelecer um processo de planejamento que identifique os possíveis impactos ambientais que suas atividades, produtos e serviços possam causar sobre o meio ambiente (Andrade, Tachizawa e Carvalho, 2004).

A partir do estabelecimento dos princípios da qualidade total, e do surgimento da série de normas internacionais ISO 9000, o conceito de defeito e de retrabalho foi incorporado à linguagem das empresas. A partir do surgimento da série de normas ISO 14000, tais mudanças se tornaram pré-requisitos para a certificação pela NBR ISO 14001 e muitas empresas, na ânsia de obter tal reconhecimento internacional do seu sistema de gestão ambiental, adotaram tais procedimentos (PEREIRA LIMA, et al., 2000).

Enquanto os sistemas de gestão de qualidade tratam das necessidades dos clientes, os sistemas de gestão ambiental atendem às necessidades de um vasto conjunto de partes interessadas e às crescentes necessidades da sociedade sobre proteção ambiental (ANDRADE, TACHIZAWA & CARVALHO, 2004).

A NBR ISO 14001

A norma regulamentadora para o sistema de gestão ambiental NBR ISO 14001, que trata sobre as especificações para a sua implementação em organizações, está fundamentada como “parte de um sistema de gestão que uma organização utiliza para desenvolver e implementar sua política ambiental e para gerenciar seus aspectos ambientais” (NBR ISO 14001, 2004).

De acordo com a NBR ISO 14001, o sistema de gestão ambiental (SGA), assim como o SGQ (sistema de gestão da qualidade – NBR ISO 9001) deve estar orientado sob o modelo de gestão baseado no ciclo PDCA visando o processo de melhoria contínua.

SISTEMA DE GESTÃO INTEGRADA

Segundo Souza (2000), muitas empresas em todo mundo estão descobrindo que seus sistemas de qualidade também podem ser mais eficazes utilizando as questões relativas às do meio ambiente e a da saúde e segurança do trabalho.

Para o mesmo autor, a empresa deverá ter uma política clara e sincera de treinamentos, pois é impossível desenvolver o homem somente com conceitos técnicos, sua evolução deverá ser integral, ou seja, a empresa deverá estar madura e preparada para esses desafios com pensamento alinhado e transparente com toda a organização.

Já Tavares Jr (2001), entende que o SIG se destaca pela necessidade de responder aos novos paradigmas da globalização e da crescente conscientização por produtos e processos que contribuam para a melhoria na qualidade de vida da sociedade, respeito aos direitos humanos de uma maneira geral e critérios ambientais direcionados à sustentabilidade.

Na visão de Araújo (2002), a OHSAS 18001 não é uma norma nacional nem internacional, mas uma especificação que objetiva prover às organizações os elementos de um sistema de gestão de segurança e saúde no trabalho (SGSST) eficaz, auxiliando na integração das metas da segurança ocupacional, de forma integrada a outros requisitos de gestão.

Segundo Tavares Jr (2001), a implantação de um sistema de gestão integrado em ambientes de trabalho é facilitado quando há preocupação com a organização, limpeza e higiene, que podem ser auxiliadas utilizando a ferramenta 5S da qualidade total, que funciona de forma integrada com o setor de saúde e meio ambiente.

METODOLOGIA

TIPO DE PESQUISA

De modo a executar o levantamento de dados que permita identificar as características do segmento de construção civil e qualificar as estratégias de SGSST utilizadas pelas empresas que dele fazem parte, optou-se por uma abordagem qualitativa e descritiva de estudo de caso, tendo em vista a existência de vários condicionantes, dentre os quais os de caráter prático como a limitação de tempo, a limitação de custos e outros de caráter metodológico.

Segundo Yin (2005, *apud* COSTA, p. 105):

“Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.”

UNIVERSO E AMOSTRAGEM

Para a definição de um perfil do trabalhador da construção civil no Estado de Pernambuco, foram tomadas como base as pesquisas realizadas com os trabalhadores em canteiros de obra pelo SINDUSCON/PE – Sindicato da Indústria da Construção Civil do Estado de Pernambuco – tendo na sua última versão, uma amostragem de 4859 funcionários da construção civil no Estado (BARKOKÉBAS JR., 2007).

O método adotado foi o não probabilístico por acessibilidade que se limitou a estudo de caso em uma empresa de consultoria no setor da construção civil, em que foi possível o acesso a dados e permitida a execução da pesquisa em suas dependências. Foram sujeitos da pesquisa, os respectivos proprietários ou gestores responsáveis pela SST.

INSTRUMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

O levantamento de dados relativos às práticas de gestão da SST utilizadas nas empresas foi conduzido mediante a aplicação de um questionário exploratório aos proprietários e gestores, elaborado de modo bastante abrangente com perguntas abertas e fechadas, permitindo comentários e sugestões. Os resultados das entrevistas foram analisados sob a perspectiva qualitativa. A empresa e suas características foram avaliadas criticamente de forma a possibilitar uma visão integradora para consolidação dos resultados.

Apesar da falta de representatividade da amostra estudada com relação ao universo de empresas características do setor de consultoria na construção civil em Recife, foi considerada relevante a exposição do caso deste trabalho, tendo em vista a escassez de dados estatísticos disponíveis relativos ao setor em questão. Cabe destacar que as informações qualitativas destes levantamentos configuraram-se como um instrumento inicial importante para dimensionar e caracterizar, ainda que de forma limitada e em nível exploratório, o quadro do SGSST na construção civil.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Foram realizadas duas análises distintas, porém complementares: o perfil da empresa estudada e a situação da SGSST dela.

PERFIL DA EMPRESA

Sediada na região central de Recife, no bairro da Ilha do Leite, esta empresa foi fundada em 1982. Hoje trabalham 43 pessoas na empresa, sendo dois sócios-proprietários e os demais com contratos formais de trabalho, conforme preconiza a CLT. Está instalada em um prédio próprio, onde se destacam os trabalhos de engenharia e arquitetura consultiva. A administração é exercida pelos dois sócios-proprietários, que têm formação superior, sendo um em engenharia civil e o outro em administração e economia e ambos possuem vasta experiência no setor.

O questionário foi respondido pelo sócio-gerente que trabalha na empresa como o administrador, tendo durado aproximadamente duas horas, com o respondente demonstrando bastante interesse na pesquisa. Dentre as principais dificuldades elencadas pelo respondente acerca das operações da empresa ficou evidenciado que o custo ou falta de capital de giro é o maior problema enfrentado, e em seguida a dificuldade na contratação de pessoal qualificado.

O entrevistado observou ainda que o pagamento de juros de empréstimos também são uma grande dificuldade, pois a empresa conta com capital próprio insuficiente para arcar com as despesas de toda uma obra sendo obrigada a recorrer aos empréstimos, ficando a mercê das altas taxas de juros praticadas pelos agentes financeiros, o que se torna um limitador de sua capacidade de crescimento. Quando foi abordada a situação atual da escolaridade do pessoal ocupado na empresa percebeu-se que a maioria possui ensino médio completo e alguns possuem o ensino superior.

A EMPRESA E A QUALIDADE

Os dados coletados na empresa pesquisada demonstraram que existe na organização um bom conhecimento sobre a norma ISO 9001, e que vários dos profissionais em seu quadro possuem envolvimento com o programa. As vantagens que foram notadas logo após a implantação do programa foram a melhoria na qualidade dos serviços prestados e o aumento de sua competitividade.

A maior facilidade de implementação da norma foi devido ao fato da empresa ter em seu quadro uma equipe específica que deu todo o suporte para que a implementação ocorresse sem maiores problemas. Porém, mesmo com esta estrutura, foram encontradas algumas dificuldades, entre elas coordenar os processos das diferentes áreas e organizar a matriz de treinamentos.

No entanto os benefícios relatados superaram em muito as dificuldades, entre eles estão a padronização dos processos e procedimentos, envolvimento dos funcionários, especialização e qualificação da mão de obra, produto final adequando e atendimento das exigências dos clientes.

A EMPRESA E A SST

O entrevistado informou que sua empresa possui uma política formal de SST. Existem sinalizações e avisos sobre o uso de equipamentos de proteção coletiva (EPC) e o uso de equipamento de proteção individual (EPI) e treinamentos e palestras sobre a SST são constantes, com ênfase no uso correto destes equipamentos. A empresa adota procedimentos em relação à SST para identificação e controle dos riscos

à integridade física e saúde dos trabalhadores, tendo sempre realizado avaliações e medições periódicas nos níveis de tolerância de agentes de risco, possuindo indicadores de acidente.

É importante frisar que, no que concerne aos procedimentos específicos para situações de emergência, o entrevistado relatou que não somente ele, mas todos os integrantes da empresa sabem a necessidade e a obrigatoriedade da existência de uma brigada de incêndio no seu estabelecimento. De fato, não foram encontrados nas dependências da empresa extintores com prazo de validade vencidos. Existe também nas dependências da empresa material de primeiros socorros e parte da equipe foi treinada nestes fundamentos.

A EMPRESA E A SUSTENTABILIDADE

Sobre os impactos ambientais abordados nesse estudo percebeu-se a profundidade do conhecimento sobre os danos ambientais causados pelo processo de produção. Na visão da empresa, o setor em que atua tem o desafio de conciliar uma atividade produtiva desta magnitude com as condições que conduzam a um desenvolvimento sustentável consciente. O tema sustentabilidade é visto como importante na empresa, que tem a preocupação com a sustentabilidade, pensando principalmente nas gerações presentes e futuras, e numa sociedade atuante e participativa em prol de um objetivo comum que é a preservação ambiental. Para implantação da produção mais limpa ficou claro que para o gestor da empresa existe um olhar bifurcado: quanto maiores os benefícios obtidos, maiores serão as barreiras a serem transpostas para a implantação do processo, e por serem grandes os benefícios a vontade de se transpor às barreiras é ainda maior. O desafio da empresa foi colocar entre seus planos estratégicos a produção mais limpa, que comprovadamente, traz benefícios ambientais, econômicos e de saúde ocupacional. Para tanto, foi necessária uma mudança de atitudes de todos.

CONSOLIDAÇÃO DOS RESULTADOS

Relativo à política e procedimentos de SST, observou-se que a empresa possui uma política formal implementada. Ficou claramente demonstrado que a empresa cumpre os requisitos preconizados pela legislação trabalhista e normas regulamentadoras do MTE. Quanto aos indicadores para monitorar a SST, a empresa detém o controle estatístico dos acidentes e doenças do trabalho, bem como do absenteísmo. Em relação aos objetivos e metas de SST, verificou-se que as empresas possuem uma cultura de trabalhar, na medida do possível, para o alcance das metas relacionadas aos programas impostos pelos programas: Programa de Prevenção de Riscos Ambientais (PPRA) e Programa de Controle Médico de Saúde Ocupacional (PCMSO).

CONCLUSÃO

A integração dos sistemas permite às empresas da construção civil dispor de um sistema único e que simplifique suas operações, diminuindo a burocracia e agilizando seus processos, segundo mostram Zeng, Tian e Shi (2005) em seus estudos, que colaborarão para este trabalho, chegando à conclusão que a integração é incentivada pela existência de itens das normas que apresentam textos praticamente idênticos e são facilmente integráveis, como: formulação de políticas, definição de autoridades e responsabilidades, representante da direção, treinamento, documentação e comunicação. Os resultados do presente estudo de caso evidenciaram que a empresa do setor da construção civil responde a contento às necessidades no que se refere às ações no campo da SST, cumprindo com rigor as normas regulamentadoras do MTE. De qualquer modo, é patente a complexidade do tema, com relação à totalidade das empresas deste setor em todo o país. Pode-se afirmar com segurança que, se o setor de um modo geral ainda está distante de uma gestão ideal de SST, uma vez que a maioria das empresas possuem características diversas e multifacetadas, indicando a grande dificuldade de implementação de um SGSST no seu âmbito, a empresa estudada está firme neste modelo de gestão.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, R. O.; TACHIZAWA, T. & CARVALHO, A. B. **Gestão ambiental: enfoque estratégico aplicado ao desenvolvimento sustentável**. (2ª. ed.). São Paulo: Makron, 2004.
- ANDERY, P.R. ; LANA, M.P. O controle da qualidade na produção de edifícios – adequação ao PBQP-H. In: Jornadas Sul Americanas da Engenharia Estrutural, Universidade de Brasília, 2002.
- ATHANASIO, Luis Emílio & BRIDA, Marizei Olivo de. **Implantação do sistema de gestão em saúde e segurança do trabalho baseado na BS-8800 integrado com os sistemas da qualidade e meio ambiente em uma indústria de revestimentos cerâmicos**. Monografia do curso de especialização em engenharia de segurança do trabalho da UFSC, Orleans, 2001.
- BARBIERI, J. C. **Gestão ambiental empresarial: conceitos, modelos e instrumentos** (2ª. ed.). São Paulo: Saraiva, 2007.
- BARKOKÉBAS JR, B. (Coord.). **Campanha de prevenção de acidentes do trabalho na construção civil no estado de Pernambuco relatório 2005/2006**. Recife: SINDUSCON/PE, 2007.
- CAMBRAIA, F. B.; SAURIN, T. A.; FORMOSO, C. T. **Caracterização das contribuições dos trabalhadores em termos de segurança do trabalho em um canteiro de obras**. In: Encontro nacional de tecnologia do ambiente construído, XI, 2006. Florianópolis/SC. Anais... Porto Alegre: ANTAC, 2005.
- COSTA, Maria Carolina Maggiotti. **A gestão da segurança e saúde no trabalho: A experiência do arranjo produtivo local do setor metalomecânico da região paulista do grande ABC**. Dissertação (mestrado em gestão integrada) – Centro universitário SENAC. São Paulo: 2006.
- DONAIRE, D. **Gestão ambiental na empresa**. (4ª. ed.). São Paulo: Atlas, 2009.
- KURTZ, Carlos Everton. **A qualidade a partir dos conceitos de Garvin na percepção do empreendedor e do cliente na habilitação de interesse social**. Dissertação de mestrado na UFSC, 2003.
- MARANHÃO, M. **ISO 9001 - Manual de implementação versão 2000**. São Paulo: Qualitymark, 2002. 6ª. Ed. NBR ISO 9001:2000. **Sistemas de gestão da qualidade – Fundamentos e vocabulário – requisitos**.
- NBR ISO 14001:2004. **Sistemas de gestão ambiental- requisitos com orientações para uso**. OHSAS 18001:1999. **Sistema de gestão de saúde e segurança ocupacional**.
- OLIVEIRA, Marco Antônio L. **Qualidade: o desafio da pequena e média empresa**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1994.
- OLIVEIRA, V. **O papel da Indústria da Construção Civil na organização do espaço e do desenvolvimento regional**. Congresso Internacional de Cooperação Universidade-Indústria. Taubaté (SP), 2012.
- PEREIRA, J.; LIMA E. P.; MORAIS, J. & POLITI, E. **Educação profissional – referências curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico – Área profissional: Meio ambiente**. Brasília: MEC, 2000.

SOUZA, Joel Medeiros de. **Metodologia para gestão integrada da qualidade, meio ambiente, saúde e segurança no trabalho.** Dissertação de mestrado da UFSC, Florianópolis, 2000.

TAVARES JR., João Medeiros. **Metodologia para avaliação do sistema integrado de gestão ambiental, da qualidade e da saúde e segurança.** Tese de doutorado da UFSC, Florianópolis, 2001.

TICIANE, Ermínio. **Racionalização de projetos e redução dos custos ambientais na construção civil: o caso da Universidade das Américas- Uniamérica.** Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/103110/225023.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

ZENG, S.X.; TIAN, P.; SHI, JONATHAN J. Implementing integration of ISO 9001 and ISO 14001 for construction. **Managerial Auditing Journal.** v.20, n.4, p.394-407. 2005.

NEGOCIAÇÃO: UMA SÍNTESE DA VISÃO DOS ESPECIALISTAS

Valdir Amado da Silva¹

RESUMO

O gestor de conflitos hoje possui diversas ferramentas a seu dispor, para abordá-los, dependendo da natureza do problema, seja interno ou externo. O presente artigo pretende situar, no ambiente empresarial, uma dessas ferramentas mais usuais, a Negociação. Partiremos do tema Necessidades Humanas, objeto de estudo de Abraham Maslow, e daremos um panorama geral sobre o processo de negociação, os perfis profissionais e psicológicos dos negociadores, uma análise do papéis de gênero em negociação, a ética aplicada a negociações, uma pincelada rápida sobre Mediação e Arbitragem e finalizaremos com as negociações em contextos culturais diferentes.

Parte do material desenvolvido neste artigo foi utilizado no MBA Gestão Estratégica de Negócios, organizado pelo Centro Universitário Assunção – UNIFAI, de São Paulo – Capital.

PALAVRAS-CHAVE: conflitos humanos; resolução de conflitos pela negociação.

ABSTRACT

The conflict manager today has several tools at his disposal to address them, depending on the nature of the problem, whether internal or external. This article intends to situate, in the business environment, one of these most common tools, Negotiation. We will start from the Human Needs theme, object of Abraham Maslow's study, and we will give an overview of the negotiation process, the profiles professional and psychological aspects of negotiators, an analysis of gender roles in negotiation, ethics applied to negotiations, a quick brushstroke on Mediation and Arbitration and we will end with the negotiations in different cultural contexts. Part of the material developed in this article has been used in the MBA Strategic Business Management, organized by Centro Universitário Assunção – UNIFAI, from São Paulo – Capital.

KEYWORDS: human conflicts; conflict resolution through negotiation.

¹Doutorando em Psicologia Social, pela UK na Argentina. Mestre em Administração (FACECA), Bacharel em Comunicações (FAAP) e em Administração (USP), Professor desde 1991 e aposentado como servidor público.

INTRODUÇÃO

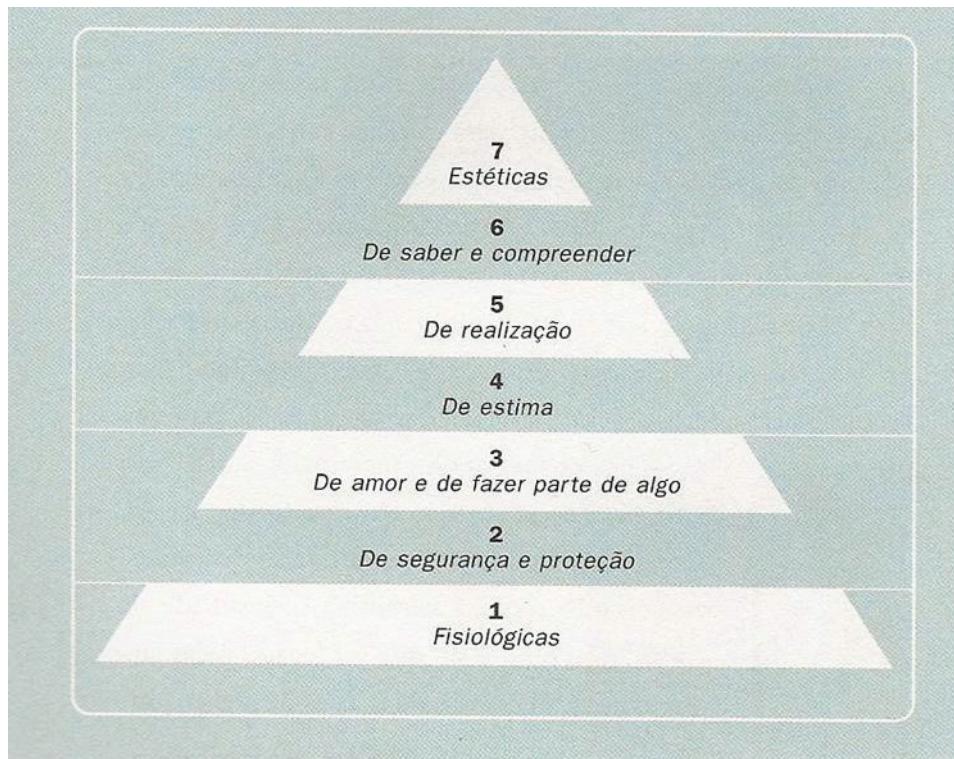
“Conflitos são naturais, e, em muitos casos, necessários. São o motor que impulsiona as mudanças. Sem eles, tudo continuaria da mesma forma, nada mudaria, o que não é bom. No entanto, muitos conflitos são desnecessários e destroem valores, causando prejuízos para as organizações e para as pessoas que nelas trabalham” (BURBRIDGE, A. e BURBRIDGE, M., 2012, p. 23). Mas, todo conflito pode ser encarado por uma negociação bem estruturada.

AS NECESSIDADES HUMANAS

As necessidades e a satisfação delas constituem o denominador comum das negociações. E os objetivos são os resultados que buscamos para satisfazer nossas necessidades. Se não houver nenhuma necessidade a ser satisfeita, não há motivo para negociar. Assim, para que uma negociação ocorra, é preciso saber que necessidades motivam seus próprios objetivos e quais motivam a outra parte.

Temos então um processo de troca. Se você necessita de algo oferecido pela outra parte e vice-versa, haverá negociação.

O Dr. Abraham Maslow, especialista já falecido, descreveu sete grupos de necessidades que influenciam o comportamento humano. A pirâmide a seguir mostra essas necessidades, de modo hierárquico.



Primeiro devemos satisfazer as necessidades fisiológicas e por último as estéticas.

NECESSIDADES FISIOLÓGICAS

Dizem respeito à satisfação de impulsos biológicos (fome, sede, sono e sexo). Um negociador habilidoso deixará preparado um ambiente adequado (cafezinho, banheiros limpos e confortáveis e horário destinado às refeições).

NECESSIDADES DE SEGURANÇA E PROTEÇÃO

Grande parte das negociações comerciais se preocupa com essas necessidades, tais como proteção pessoal, segurança no trabalho e estabilidade financeira. Constituem uma poderosa fonte de motivação, devendo ser satisfeitas para a outra parte numa negociação.

NECESSIDADES DE AMOR E DE FAZER PARTE DE ALGO

Aparecem bem forte em nossas negociações íntimas, mas também é importante na vida profissional. Um funcionário que se identifica com a empresa em que trabalha estará mais motivado, produtivo e propenso a permanecer no emprego. Numa negociação devemos nos opor a qualquer iniciativa que exclua outras partes da discussão, tanto psicológica como fisicamente.

NECESSIDADES DE ESTIMA

Dizem respeito ao que pensamos de nós mesmos e ao que achamos que os outros pensam de nós. Essas necessidades se expressam na busca de reputação, prestígio, status ou autoridade. Numa negociação, devemos considerar todas as opiniões e não desprezar a autoridade de ninguém.

NECESSIDADES DE REALIZAÇÃO

É importante que a pessoa sinta que está se desenvolvendo rumo a seu completo potencial, em todos os setores da vida. Quando essa necessidade não é satisfeita, a pessoa pode se sentir entediada, frustrada e desmotivada.

NECESSIDADES DE SABER E COMPREENSÃO

É difícil negociar sem compreender como a negociação se encaixa na estratégia geral da empresa.

NECESSIDADES ESTÉTICAS

Pode parecer futilidade, mas beleza é fundamental na vida das pessoas. Um ambiente agradável ajuda no processo de negociação.

TODOS SOMOS NEGOCIADORES

Você é um negociador, querendo ou não. Negociar é encontrar soluções para quaisquer desencontros e conflitos; portanto, tudo pode ser negociado. Exemplos no seguinte quadro, elaborado por CAMARGO, S. H. C. R. V. de e MARTINS, T. M. (em MARTINELLI, D. P., MARTINS, T. M. e NIELSEN, F. A. G. (org.), 2012):

Poderes envolvidos	Tipos de negociação
Família	Separação ou divórcio; revisão de pensão e guarda dos filhos; adoção; conflitos entre pais e adolescentes.
Empresas e instituições	Prevenção e/ou resolução de conflitos intra e interempresariais ou institucionais, bem como entre empresas/instituições e seus clientes e fornecedores.
Cível	Situações patrimoniais, como acidente de automóvel (indenização); locação ou retomada de imóveis, obras e revisão de aluguéis; dissolução de sociedade; sucessão; inventários e partilhas; perdas e danos.
Comercial	Títulos de crédito; frete, seguro e entrega de mercadorias; comércio interno e internacional; Mercosul.
Trabalhista	Dissídios coletivos, férias, salários e questões entre empregado e empregador.
Meio ambiente	Diálogo com órgãos públicos, comunitários e judiciais; negociação de questões diversas que envolvam a manutenção ou a melhoria da convivência.
Política	Âmbitos nacional e internacional: articulação e negociação de interesses e de convivência; em uma época na qual a globalização traz maior necessidade de negociação de diferenças, a mediação vem ampliando cada vez mais suas áreas de atuação.

Fonte: Disponível em: <<http://www.beckhauser.adv.br/exemplos.htm>>. Acesso em: 2005.

NEGOCIADORES BEM-SUCEDIDOS

WANDERLEY, J. A. (1998) discrimina as seguintes características para esses:

- são capazes de obter resultados dentro da margem a que se propõem.
- sabem que o importante não é o que fazem, mas sim as respostas que recebem por aquilo que fazem.
- consciente ou inconscientemente, desenvolvem seu poder pessoal e sabem como utilizá-lo com propriedade e oportunidade.
- são flexíveis e sabem como causar estados mentais positivos.
- têm uma grande necessidade de realização e empregam sua energia corretamente, nos pontos que efetivamente são pertinentes e significativos.
- são pacientes e determinados.
- correm riscos de forma adequada.
- sabem determinar objetivos e fazer escolhas apropriadas.
- sabem diferenciar o essencial do acidental.
- podem conviver com situações de ambiguidade, conflito, insegurança e stress.
- conhecem o processo de negociação.
- são capazes de refletir e de agir de acordo com cada situação específica.
- nem sempre obtêm o melhor resultado, mas não fazem um acordo do qual venham a se arrepender.

POSTURAS BÁSICAS DE NEGOCIAÇÃO

WANDERLEY, J. A (1998) discorre sobre as seguintes:

Competitiva (ganha/perde)

- o importante é levar vantagem em tudo.
- somente os interesses próprios é que contam; o outro lado que trate de cuidar dos seus.
- o mundo é dos mais espertos.
- a negociação é um campo de batalha no qual os mais aptos vencem.
- quem tem pena do coitado fica no lugar dele.
- o que vale é, sobretudo, o curto prazo, pois a longo prazo estaremos todos mortos.
- não é importante estabelecer vínculos positivos ou duradouros com o outro negociador.
- o segredo é a alma do negócio; informações falsas fazem parte do negócio.
- vale tudo; o importante é não ser pego.

Colaborativa (ganha/ganha)

- querem que os interesses mútuos sejam atendidos.
- um bom negócio deve atender os interesses de todos os negociadores envolvidos.

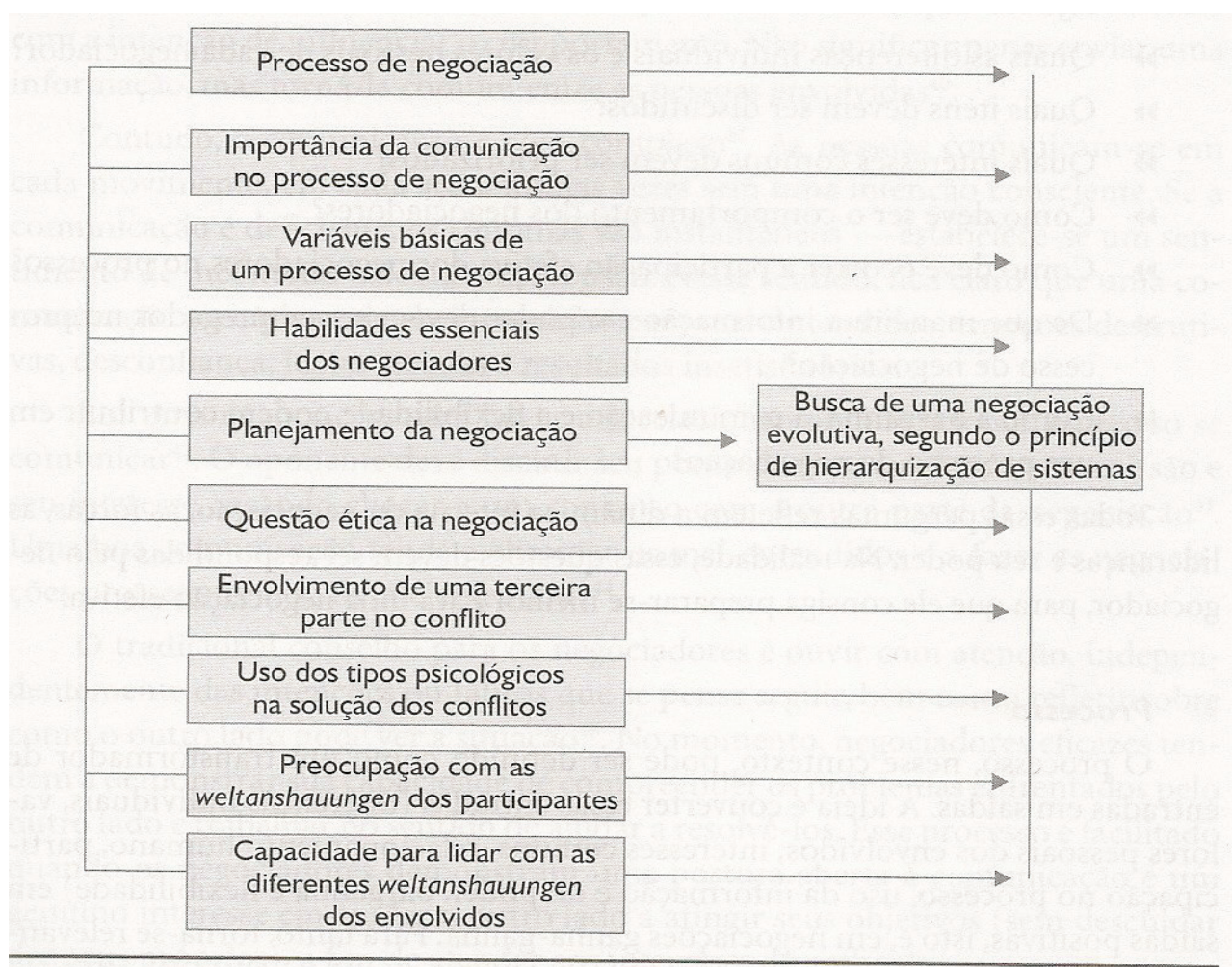
- o problema do outro é de todos e deve ser identificado e solucionado no processo de negociação.
- o curto prazo é importante, mas não se pode abandonar as perspectivas de médio e longo prazos.
- além do objeto da negociação, deve-se dedicar igual atenção ao relacionamento entre as partes.
- para que haja um bom acordo, é necessário que ambas as partes estejam verdadeiramente comprometidas com a sua implementação.

Perde/perde

Quando o negociador não se importa em perder, desde que o outro também perca.

DESENVOLVIMENTO DA NEGOCIAÇÃO

NIELSEN, F. A. G. (em MARTINELLI, D. P., MARTINS, T. M. e NIELSEN, F. A. G. (org.), 2012), propõe a seguinte abordagem sistêmica da negociação:



LINHAS GERAIS DO PROCESSO DE NEGOCIAÇÃO

CAVALCANTI, M. F. (em MARTINELLI, D. P. , NIELSEN, F. A. G. e MARTINS, (org.), 2012) descrevem as seguintes:

a) Entradas

- Diferenças individuais: características pessoais dos negociadores, isto é, modo de lidar com o problema, forma de se portar perante a questão a ser negociada, maneira de se vestir, velocidade da fala.
- Valores pessoais: cultura, forma de criação, questões éticas do negociador.
- Interesses comuns: são os interesses semelhantes dos negociadores.
- Relacionamento humano: sempre presente na negociação, pois apenas por meio do relacionamento entre os negociadores é que ela será realizada.
- Participação no processo: a preparação das partes envolvidas na negociação para iniciar o processo e o empenho efetivo nas reuniões.
- Uso da informação e do poder: em conjunto com o fator tempo, são consideradas variáveis essenciais ao processo de negociação. A informação é o conhecimento prévio das partes e de seus interesses antes de iniciada a negociação; o poder pode favorecer todos os negociadores ou apenas alguns; o tempo pode ser usado como instrumento de pressão e de poder por parte do negociador.
- Comunicação bilateral: é a base para o desenvolvimento do relacionamento humano durante a negociação, podendo ser verbal ou não.
- Barganha: a busca de opções de ganhos mútuos.
- Flexibilidade: revisão de prazos, ideias, percepções e interesses ao longo da negociação, podendo mudar totalmente o seu resultado.

b) Saídas

- Conquista de pessoas: criar confiança, amizade e ajuda mútua entre as partes, abrindo espaço para um novo processo de negociação bem-sucedido.
- Concessões: devem se originar de todos os lados, pois, visando à obtenção de ganhos mútuos, uma parte cede a certos argumentos, no sentido de cooperar.
- Persuasão: uma parte deve persuadir a outra a cooperar e a se concentrar nos interesses reais do processo.
- Satisfação das necessidades: ocorre quando os negociadores saem com suas necessidades atendidas após a negociação.
- Decisão conjunta: as partes decidem qual objeto será negociado, surgindo um sentimento de cumplicidade e comprometimento acerca do acordo efetuado.
- Acordo: formação de um contrato ou elaboração de um acordo verbal, após a conclusão do processo de negociação.
- Solução do conflito: identificar as causas do conflito e buscar a cooperação da outra parte.
- Benefícios do conflito: melhora no relacionamento entre os negociadores, abrindo alternativas, possibilitando ganhos mútuos e o entendimento.

AS VARIÁVEIS BÁSICAS DA NEGOCIAÇÃO

MONTEIRO, F. (em MARTINELLI, D. P., MARTINS, T. M. e NIELSEN, F. A. G. (org.), 2012) considera as seguintes variáveis:

São as seguintes: poder, tempo e informação.

Podemos conceituar poder como a capacidade de forçar alguém a fazer algo que alguém, de outra maneira, não faria. Para ser exercido na negociação, existem seis tarefas que o negociador deve dominar:

- reconhecer a discrepância do poder.
- modificar os desequilíbrios do poder.
- reconhecer o risco pelo uso do poder.
- evitar o uso de argumentos baseados no poder.
- evitar a manipulação.
- usar ferramentas lógicas.

Devemos examinar como a variável tempo afeta o processo de negociação. Deve ser ponto de apoio para projetar o negócio e a consequente satisfação dos envolvidos, além de permitir que se conclua que é limitado, mas que pode ser controlado.

É possível discutir-se a duração de uma negociação, bem como os efeitos obtidos de um acordo.

Pode-se usar o tempo para retardar o processo de negociação, de modo estratégico.

Observações importantes sobre o tempo:

- como a maior parte das concessões e dos acordos ocorrerá no fim do prazo, ou depois dele, é interessante ser paciente.
- em uma negociação litigiosa, a melhor estratégia é não revelar o limite de tempo para a outra parte.
- o outro lado, ainda que pareça calmo, sempre tem um prazo-limite.
- ações precipitadas devem ser tomadas somente quando a vantagem for garantida.

No processo de negociação, a informação é a questão central, pois pode abrir a porta do sucesso e afetar a avaliação da realidade e as decisões tomadas.

A troca de informações serve como razão para cada lado modificar sua posição, se necessário, e, eventualmente, aceitar um acordo.

Cada uma das partes envolvidas em um processo de negociação tentará obter informações sobre a outra parte, por meio de fontes diretas e indiretas: Internet, jornais, revistas, telefones, etc.

AS HABILIDADES ESSENCIAIS DOS NEGOCIADORES

ROSSI, R. M. (em MARTINELLI, D. P., MARTINS, T. M. e NIELSEN, F. A. G. (org.), 2012), trata esse tema da seguinte forma:

Podemos resumi-las em:

- concentrar-se nas ideias.
- discutir as proposições.
- proporcionar alternativas à outra parte.
- ter objetividade no equacionamento dos problemas.
- apresentar propostas concretas.
- saber falar e ouvir.
- colocar-se no lugar da outra parte.
- ter consciência de que se negocia o tempo todo.
- saber interpretar o comportamento humano e as reações das pessoas.
- separar os relacionamentos pessoais dos interesses.
- evitar estruturar um relacionamento em função de um acordo.

E evitar ações consideradas prejudiciais:

- não fornecer, com muita facilidade, concessões à outra parte.
- não se comprometer com a outra parte logo no início da negociação.
- nunca demonstrar triunfo.
- não ir sozinho a negociações complexas ou muito extensas.
- não ser ganancioso.

não apresentar decisões muito rapidamente.

Outra questão interessante se refere aos bloqueios psicológicos à negociação, presentes no negociador, e que podem prejudicar a capacidade de obter um bom acordo:

- necessidade de ser simpático (fugindo do conflito, o negociador pode aceitar condições menos favoráveis).
- necessidade de ser aceito e aprovado (pretender ser considerado uma boa pessoa pode induzir o negociador a recusar grandes quantias em uma negociação).
- temor de confrontação, conflito ou desarmonia (pode induzir o negociador a realizar concessões apressadas).
- sentimento de culpa por defender seus próprios interesses (o negociador pode pensar que está trapaceando ou exigindo demais; a outra parte pode se aproveitar dessa situação).
- temor de ser enganado (impede que outras pessoas negociem honestamente com ele).
- ser intimidado por pessoas dominadoras (sentir-se inferiorizado pode reduzir as chances de sucesso do negociador).
- falta de autoconfiança (pode induzir o negociador a fazer concessões em demasia).
- dificuldade para pensar sob pressão (possibilidade de cometer erros de julgamento).
- perspectiva de remorso do negociador (a insegurança quanto às decisões tomar pode minar o trabalho futuro do negociador).
- temor de perder prestígio perante o chefe ou os colegas (poderá tornar o negociador mais agressivo do que havia planejado).

HABILIDADES EMOCIONAIS

Numa negociação, particularmente numa disputa acirrada, os sentimentos podem ser mais importantes do que as palavras. As emoções podem levar rapidamente a negociação a um impasse ou ao fim.

Antes de mais nada, devemos reconhecer e entender as emoções, de todas as partes envolvidas. E durante a negociação elas precisam ser explicitadas. A transformação dos sentimentos num foco explícito de negociação não apenas sublinhará a gravidade do problema, como também tornará as negociações menos reativas e mais proativas. Recomenda-se permitir que todos desabafem e se evite explosões emocionais.

Com base nos estudos de Daniel Goleman, além da inteligência intelectual medida pelo QI, as pessoas precisam desenvolver a sua Inteligência Emocional que consiste, basicamente, nas seguintes habilidades:

- Autoconsciência
- Controle de Emoções
- Automotivação
- Relacionar-se bem
- Ser Mentor Emocional

PERFIS PSICOLÓGICOS DOS NEGOCIADORES

Antes de tudo, os negociadores são pessoas. Eles têm emoções, valores profundamente enraizados e diferentes antecedentes e pontos de vista, e são imprevisíveis.

Todo negociador quer chegar a um acordo que satisfaça seus interesses substantivos. Além disso, o negociador também tem interesses em seu relacionamento com o outro lado.

Ao negociar, é fácil esquecer que se deve lidar não apenas com os problemas pessoais dos outros, mas também com os do próprio negociador. Há técnicas a serem utilizadas para suavizar esses problemas.

Quando duas pessoas discutem ou o fazem a respeito de um objeto – a sua posse – ou a respeito de um agente – por exemplo, alegar que o outro foi culpado por causar um acidente de automóvel.

Em última instância, o conflito não está na realidade objetiva, e sim na mente das pessoas.

Inicialmente, o negociador deve se colocar no lugar do outro. Cada lado de uma negociação pode ver apenas os méritos de sua situação e apenas as falhas do outro lado.

Não se pode deduzir as intenções do outro a partir de nossos próprios medos. Também é importante evitar ainda culpar o outro por nossos problemas. Colocado sob ataque, o outro lado torna-se defensivo e resiste ao que o negociador tem a dizer.

Uma das formas de lidar com percepções diferentes consiste em explicitá-las e discuti-las com o outro lado.

Sugere-se que o negociador manifeste interesse pela problemática do outro lado. E encare as pautas mais difíceis da negociação em primeiro lugar.

Vários estudos sustentam a ideia de que existem quatro estilos básicos de negociador, sendo cada um deles resultado de uma combinação de dois do total de quatro impulsos, que, segundo a teoria das personalidades, controlam as ações dos indivíduos.

Esses impulsos seriam os seguintes:

- Controle
- Desconsideração
- Deferência
- Confiança

E esses impulsos motivaram a criação de diversos modelos de negociação. A seguir, expomos alguns desses modelos sobre negociadores, de acordo com a descrição feita por SPINELLI, P. B. e TAMASHIRO, H. R. da S. (em MARTINELLI, D. P., MARTINS, T. M. e NIELSEN, F. A. G. (org.), 2012):

MODELO DE JUNG

Estilo	Características	Táticas usadas na negociação
Restritivo	Não cooperativo. Age de acordo com seus interesses.	Coerção, medo e ameaça.
Ardiloso	Cuidadoso. Acredita que o contato entre os negociadores deve ser evitado.	Abstenção, adiamento e atraso.
Amigável	Simpático. Acredita no relacionamento de confiança.	Cordialidade e paciência.
Confrontador	Cooperativo e questionador. Busca a equidade e o acordo global de acordo com as circunstâncias dadas.	Tática híbrida entre a colaboração e o confronto.

Fonte: Adaptado de MARTINELLI, D. P.; ALMEIDA, A. P. *Negociação e solução de conflitos: do impasse ao ganha-ganha através do melhor estilo*. São Paulo: Atlas, 1998.

CLASSIFICAÇÃO DE GOTTSCHALK

Estilo	Pontos fortes do negociador	Pontos fracos do negociador
Duro	Estabelece posições firmes e claras. Não se intimida diante do conflito. Aceita assumir riscos	Não ouve as necessidades dos outros. Diz como as coisas devem ser feitas.
Caloroso	Mostra-se um bom ouvinte. Procura compreender os valores e os objetivos da outra parte.	Desilude-se e desaponta-se facilmente. Por ser muito dependente dos outros, não proporciona visão de oposição.

<i>Dos números</i>	<i>Tem bom conhecimento dos fatos.</i>	<i>Normalmente, é frio com os outros, não analisa os demais pontos de vista, não toma decisões rápidas e perde-se nos detalhes.</i>
<i>Negociador</i>	<i>Busca maneiras de viabilizar as atividades, evitando ofender. É adaptativo, flexível, imaginativo e utiliza todos os fatos e argumentos disponíveis.</i>	<i>Assume tarefas que não são suas, não se prende demais em nada. Frequentemente mantém uma posição rígida. Pode parecer artificial e pouco sincero.</i>

QUATRO ESTILOS LIFO (LIFE ORIENTATION) – BERGAMINI

Estilo	Pontos fortes	Pontos fracos
Dá e apoia	Assume seu sucesso e seus problemas de forma honesta, sincera e dedicada.	Em situações de pressão, é perfeccionista pelo excesso de preocupação. É incapaz de dizer não e, às vezes, deixa-se invadir em sua privacidade.
Toma e controla	Aberto às inovações, toma decisões rapidamente, respondendo de maneira muito eficaz às situações de pressão.	Em situações difíceis, força sua tendência diretiva de chefia, tornando-se coercitivo. Esquece de pedir a opinião dos outros, passando por cima com frequência.
Mantém e conserva	Norteia-se por coisas concretas e apoia suas decisões naquilo que pode comprovar.	Em situações de queda de desempenho, mostra-se frio e ausente.
Adapta e negocia	Comanda seus subordinados com entusiasmo e respeita o espírito de equipe. Possui elevado senso de humor.	Em situações difíceis, pode tornar-se indelicado e perder o senso da própria identidade por não apresentar opiniões firmes.

ESTILOS MISTOS DE NEGOCIAÇÃO

Estilo de negociador	Características
Racional/catalisador	Centrado em ideias. Preocupado em orientar-se para os objetivos estabelecidos. Quer discutir a filosofia das questões colocadas. Quer levantar e discutir ideias. Quer colocar fatos como elemento de convicção.

Sociável/apoiador	Centrado no esforço em equipe. Motivado para relacionamentos. Deseja estabelecer previamente laços afetivos. Confraternizador.
Metódico/analítico	Centrado no processo de discussão. Atento para os regulamentos, a legislação específica, os métodos de discussão, a tradição, os usos e os costumes. Pouco flexível às mudanças. Quer observância estrita das regras do jogo.
Decidido/controlador	Centrado na solução mais rápida possível. Não perde tempo com detalhes. Ataca os pontos sensíveis da questão, esperando solucioná-la prontamente.

HOMENS E MULHERES NA NEGOCIAÇÃO

Nada é mais prejudicial do que a ansiedade em uma mesa de negociação. É de extrema importância o conhecimento da influência dos aspectos emocionais em uma negociação. Homens e mulheres têm atitudes emocionais diferentes no processo, veja as principais diferenças no comportamento durante uma negociação:

HOMENS	MULHERES
Angustiam-se quando percebem que estão a ponto de perder um bom acordo.	Se tiverem de partir para o confronto, ficam aflitas porque valorizam relacionamentos de longo prazo.
São mais competitivos e presos aos aspectos formais e visíveis envolvidos em uma negociação.	Conseguem identificar no gestual do interlocutor se ele está mais receptivo ou não a uma proposta.
Ficam aflitas quando surpreendidos por algo que não estava em seu script. Nessa hora, tendem a ficar mais agressivos ou evasivos.	A ansiedade toma conta delas quando percebem que os sinais do interlocutor são desconstruídos ou se percebem que ele está jogando para obter vantagem.

Algumas orientações sobre negociações entre homens e mulheres:

Mulher Negociando com Homem: Não subestimar o interlocutor; Não se subestimar. Não adotar comportamentos “femininos” (charme, busca de proteção). Não adotar comportamentos “masculinos” (rudeza, agressividade).	Homem Negociando com Homem: Controlar a agressividade e o impulso de competir. Buscar o resultado – Ganha x Ganha.
Mulher Negociando com Mulher: Não subestimar ou menosprezar a interlocutora; Não acreditar no mito de que mulher compete com mulher ou não confia em mulher. Aproveitar a identidade com profissionalismo.	Homem Negociando com Mulher: Não menosprezar a interlocutora; Não adotar comportamentos “masculinos” para intimidar ou seduzir; Manter os protocolos do cavalheirismo; Agir como profissional e ver a mulher como profissional.

NEGOCIAÇÕES NO BRASIL

RIO DE JANEIRO	Extroversão e informalidade Os cariocas têm grande capacidade de adaptação. A informalidade excessiva, no entanto, pode soar como falta de compromisso com resultados e pouca capacidade de organizar ideias, especialmente diante de pessoas mais assertivas.
BELO HORIZONTE	Calma e desconfiança Tranquilos e prudentes na hora de fechar um acordo, negociadores de Belo Horizonte também costumam ser bons de barganha. A desconfiança e o silêncio, porém, podem deixar a outra parte insegura, receosa de revelar informações importantes.
CURITIBA	Conservadorismo e frieza Os curitibanos são objetivos e focados no fechamento do negócio. Às vezes assumem uma postura muito formal, o que pode dificultar uma conversa mais aberta. Saiba respeitar o espaço pessoal.

PORTO ALEGRE	Altivez e franqueza Os gaúchos são objetivos e gostam das coisas ditas de forma direta, sem rodeios ou divagações. O xis da questão é que o orgulho e um certo excesso de autoestima os deixa com fama de parciais e pedantes.
SÃO PAULO	Orgulho e ousadia O negociador paulistano é organizado, objetivo e trabalha por resultados. Pode parecer frio e sistemático. Usar um tom mais conciliador ajuda a diminuir as barreiras e até a acelerar o desfecho do negócio.
RECIFE	Criatividade e disponibilidade Os recifenses sempre usam sua criatividade para encontrar soluções que evitem o confronto direto. São também muito prestativos. É importante, no entanto, ser firme na defesa de suas propostas.

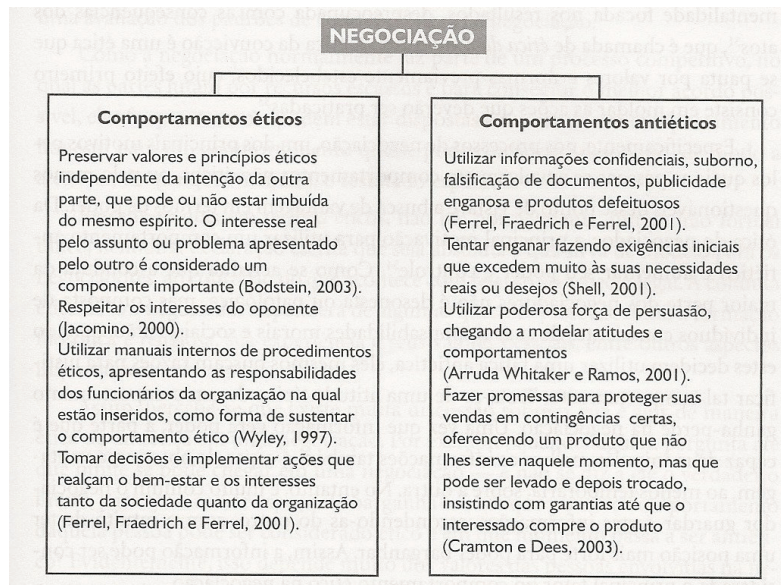
○ TERMO MACNA

Essa expressão aparece em algumas publicações que tratam do assunto Negociação Empresarial. Nada mais é que a “melhor alternativa em caso de não acordo”. Ela é inspirada nos estudos de Harvard e é considerada um elemento de grande importância, pois determina quando o negociador deve retirar-se do processo.

Conforme os especialistas Fischer, Ury e Patton, as pessoas negociam para produzir algo melhor do que seria possível obter sem negociar. A expressão aparece ainda como MAANA (Melhor Alternativa à Negociação de um Acordo), tradução de The Best Alternative To a Negotiated Agreement).

A ÉTICA NAS NEGOCIAÇÕES

Conforme CAMARGO, S. H. C. R. V. de e MARTINS, T. M. (em MARTINELLI, D. P., MARTINS, T. M. e NIELSEN, F. A. G. (org.), 2012), no que concerne ao assunto negociação, podemos resumir no quadro seguinte os comportamentos éticos e antiéticos que ocorrem.



Os especialistas sugerem algumas técnicas para contra-atacar as táticas antiéticas:

- 1- Cuidado com as Transações: quando o preço se torna a questão prioritária e as perspectivas para futuras negociações forem limitadas, existe um grande risco de ocorrerem problemas éticos. O ideal é ficar alerta sempre que os interesses envolvidos forem prioritários e as relações não.
- 2- Confie nos relacionamentos sempre que possível: tente conseguir recomendações, referências e apresentações que demonstrem ao outro lado que o relacionamento é importante para você.
- 3- Investigue exaustivamente: fique alerta quanto à probabilidade de fraude na negociação. A investigação o ajudará a adquirir informação para saber se a história do outro lado faz sentido, mas não espere que a outra parte acabe admitindo voluntariamente que esteja agindo antieticamente.
- 4- Seja assertivo e persistente: quando as outras pessoas estão agindo antieticamente, é responsabilidade sua insistir na justiça.
- 5- Mantenha seus próprios padrões – não se nivele aos deles: você precisa manter a sua ficha limpa para preservar o seu autorrespeito e evitar adquirir a reputação de negociador desonesto. E, assim que começar a agir antieticamente, você perde o direito de protestar pela conduta das outras pessoas.

ENVOLVIMENTO DE UMA TERCEIRA PARTE NO CONFLITO

Numa negociação, as partes podem optar por chamar uma terceira pessoa, imparcial, não envolvida no processo. Razões: a situação está insustentável, há grande desconfiança, o conflito entre as partes parece maior que a possibilidade de acordo, diminuição de custos, acelerar o acordo e até mesmo não comprometer negociações futuras.

Dois processos são utilizados: Mediação e Arbitragem. A Mediação é uma intervenção pacífica de acerto de conflitos para produzir um acordo, sendo a solução sugerida e não imposta às partes interessadas. A Arbitragem, por sua vez, é um processo de julgamento com veredicto de um árbitro, a partir das necessidades das partes. As decisões do árbitro podem ser obrigatórias ou voluntárias, de acordo com as regras previamente estabelecidas pelas partes.

Comparemos a seguir os principais aspectos das formas utilizadas, no Brasil, para a resolução de conflitos, conforme demonstrado por PAULA, V. A. F. de (em MARTINELLI, D. P., MARTINS, T. M. e NIELSEN, F. A. G. (org.), 2012):

	Mediação	Arbitragem	Negociação	Poder Judiciário
Decisão	Partes	Árbitro	Partes	Juiz
Procedimentos	Partes, com auxílio do mediador	Regras de procedimento definidas pelo órgão/Câmara	Partes	Ordenamento jurídico
Vantagens	Relacionamento; possibilidade de recurso à arbitragem e ao Poder Judiciário	Tempo; estabilidade da decisão; segurança da decisão	Relacionamento (<i>a priori</i>)	Segurança do ordenamento jurídico; possibilidade de recurso a instâncias superiores
Desvantagens	Tempo e custos variáveis; recurso a outras formas de solução	Relacionamento; possibilidade de insatisfação com o resultado	Tempo e custos variáveis; possibilidade de recurso a outras formas de solução do conflito (relacionamento)	Tempo; custo; insatisfação com a decisão do juiz

NEGOCIAÇÕES EM CONTEXTOS CULTURAIS DIFERENTES

Ao se preparar para a negociação com pessoas de culturas diferentes, procure descobrir as respostas para as seguintes perguntas:

Quais são os costumes e comportamentos sociais da outra cultura, incluindo saudações adequadas, presentes e brindes, ou atitudes em relação aos horários?

Que gestos ou outras formas de comportamento não-verbal poderiam ser vistos como ofensivos ou mal-educados pela outra parte?

Quanto tempo deveria ser gasto com a socialização, antes de começar a negociação? Na Índia, por exemplo, conversar sobre os amigos e a família é um fator importante para se estabelecer um relacionamento de negócios.

De que modo as atitudes em relação à negociação variam das que vigoram na sua cultura? Para os sauditas, por exemplo, evitar a humilhação é muito importante, e você deve estar preparado para fazer uma concessão quanto a algum item para não se arriscar a humilhar um interlocutor saudita.

A vivência religiosa da outra parte pode afetar a reunião? Por exemplo: em diversos países islâmicos não se faz negócios às sextas-feiras, dia sagrado para os muçulmanos.

Algumas características específicas de negociadores de diversas nacionalidades, conforme descrição de BURBRIDGE, R. M., COSTA, S. de F., LIMA, J. G. de H., MOURÃO, A., N. S. F. e MANFREDI, D. (2012):

Negociando com japoneses: negociam em equipe e são mestres na hora de negociar com um só profissional falando. Usam bem a pressão de tempo e silêncio, podendo se manter sem falar durante algum tempo. Valorizam mais o relacionamento do que o acordo escrito.

Negociando com árabes: gostam de negociar e costumam usar de forma efetiva emoção e táticas de persuasão, como ultimatos e chantagem emocional. São muito hospitaleiros e gostam de relacionamento de amizade, como também podem ser vingativos quando sentem que estão sendo tratados de uma forma incorreta. Alguns se sentem desconfortáveis negociando com mulheres. Negociando com norte-americanos: são objetivos e focados nos resultados de curto prazo. Se forem de empresa global, precisam seguir regras da empresa e voltar com tudo feito por escrito. Facilmente aceitam propostas que atendam os parâmetros deles, mesmo que sejam piores do que alguma opção mais criativa que exige flexibilidade e confiança no outro lado.

Negociando com ganeses: se a negociação ocorrer na área governamental, é provável que se converse com alguém da cultura Ewe. Se o assunto for comercial, é bem possível que a pessoa no outro lado da mesa seja uma mulher, pois o comércio em Gana é tradicionalmente dominado por mulheres.

Negociando com nórdicos em geral: os seus e-mails podem demorar a ser respondidos ou simplesmente ignorados. Eles gostam de contato pessoal, como conhecer o nome dos familiares de ambos os lados, o que gostam e não gostam. Portanto, buscam conhecer primeiro a pessoa e construir um relacionamento sólido, antes dos negócios.

Negociando com argentinos: evitar os preconceitos mútuos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo não foi esgotar o tema, mas retratar de modo sintético as formulações desenvolvidas por especialistas sobre Negociação, visando torná-la uma ferramenta eficaz. Neste momento, mesmo, professores de diversas universidades no mundo e consultores buscam novas orientações a respeito. No Brasil, prevê-se uma tendência em se aplicar mais frequentemente técnicas de Mediação e Arbitragem, liberando o Poder Judiciário para fins mais nobres.

Espero, porém, que o material exposto neste texto seja útil em cursos de Graduação e Pós-Graduação no âmbito, principalmente, das Ciências Sociais Aplicadas.

REFERÊNCIAS

- BURBRIDGE, M. et al. *Gestão de Negociação: como conseguir o que se quer sem ceder o que não se deve*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- BURBRIDGE, A. e BURBRIDGE, M. *Gestão de Conflitos: desafio do mundo corporativo*. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- ANDRADE, G. M. de et al. *Negociação e Administração de Conflitos*. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2012.
- CAMARGO, S. H. C. R. V. de e MARTINELLI, D. P. (org.). *Negociação Empresarial: estudos de casos brasileiros*. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.
- DONALDSON, M. C. *Negociação para Leigos: dicas reais para ter mais sucesso nas negociações empresariais e pessoais*. 1. ed. Rio de Janeiro: Altabooks, 2012.
- FILARDI, F. e MURAD, E. *Negociação Empresarial*. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.
- FISHER, R., PATTON, B. e URY, W. *Como Chegar ao Sim: a negociação de acordos sem concessões*. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1994.
- FOX, E. A. *Mais do Que Chegar ao Sim*. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.
- GUIRADO, F. *Treinamento de Negociação: desenvolvendo a competência para negociar*. 1. ed. Brasília: SENAC, 2013.
- HINDLE, T. *Como Conduzir Negociações*. 1. ed. São Paulo: Publifolha, 1998.
- MARTINELLI, D. P., MARTINS, T. M. e NIELSEN, F. A. G. (org.). *Negociação: conceitos e aplicações práticas*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- MATOS, F. G. de. *Negociação e Conflito*. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.
- NIERENBERG, J. e ROSS, I. S. *Os Segredos da Negociação: guia passo a passo para desenvolver sua habilidade de negociar*. 1. ed. São Paulo: Publifolha, 2003.
- SHELL, G. R. *Negociar é Preciso: estratégias de negociação para pessoas de bom senso*. 3. ed. São Paulo: Negócios, 2001.
- URY, W. *Negocie para Vencer: instrumentos práticos e criativos para chegar ao sim*. 1. ed. São Paulo: HSM, 2013.
- URY, W. *O Poder do Não Positivo: como dizer não e ainda chegar ao sim*. 1. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2007.
- WANDERLEY, J. A. *Negociação Total: encontrando soluções, vendendo resistências, obtendo resultados*. 18. ed. São Paulo: Gente, 2013.
- WHEELER, M. *A Arte da Negociação: como improvisar acordos em um mundo caótico*. 1. ed. São Paulo: Texto, 2014.



Esta revista nasceu para servir como espaço para comunicação de ideias entre os grupos de estudiosos e suas respectivos linhas de investigação, para divulgar a produção acadêmica, compreendendo os estudos de matéria técnica; artigos e notas do profissional de mercado (business); do pesquisador científico (scholar); e do educador que atua diretamente com o ensino, promovendo assim uma fonte de literatura especializada em diversos domínios do conhecimento para a sociedade, disseminando democraticamente, de forma irrestrita o conhecimento científico e cultural.

