https://doi.org/10.34024/prometeica.2024.30.18843

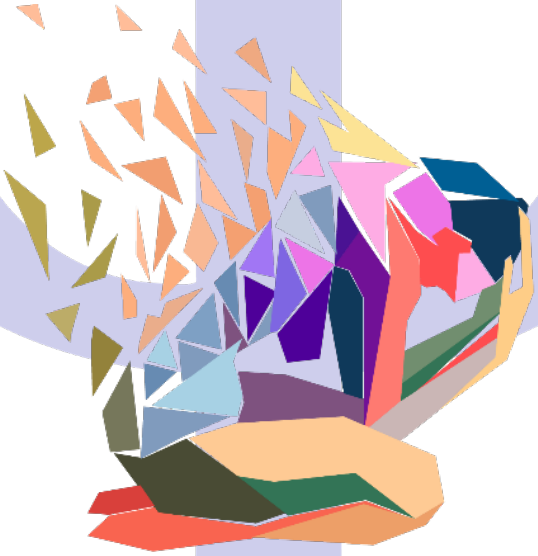
30

ISSN 1852-9488

PROMETEICA

REVISTA DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS

(ESPECIAL)
Núm. 30
Invierno
2024



2º ENCONTRO INTERNACIONAL DE PRÁTICAS PSICOSSOCIAIS EM SAÚDE MENTAL

Saúde Mental com Justiça Social

04, 05 E 06 DE SETEMBRO DE 2023 | UNIP CAMPUS RIBEIRÃO PRETO | RIBEIRÃO PRETO. SP

UNIP

VICE-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

Editores Invitados

Paulo Eduardo Benzoni
(Universidade Paulista, Brasil)
paulo.benzoni@docente.unip.br

https://periodicos.unifesp.br/index.php/prometeica/index
prometeica@unifesp.br

Editor en jefe - Ciencias

Flaminio de Oliveira Rangel (Universidade Federal de São Paulo, Brasil)

Editor en jefe - Filosofía

Emiliano Aldegani (Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina)

Editores Invitados

Paulo Eduardo Benzoni (Universidade Paulista, Brasil)

Editores Adjuntos

Ivy Judensnaider (Universidade Paulista, Universidade Estadual de Campinas, Brasil)
Renato Marcone José de Souza (Universidade Federal de São Paulo, Brasil)
Estevão Salvador Langa (Instituto Superior de Gestão de Negócios, Moçambique)
Xavier Pedrol Rovira (Universidade de Barcelona, España)
Denilson Soares Cordeiro (Universidade Federal de São Paulo, Brasil)

Comité editorial

Agustin Adúriz Bravo (Universidad de Buenos Aires, Argentina), Alberto Clemente De La Torre (Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina), Ana Paula Bispo (Universidade Estadual da Paraíba, Brasil), Arindam Bose (Tata Institute of Social Sciences (TISS), India), Charbel El-Hani (Universidade Federal da Bahia, Brasil), Fernando Santiago dos Santos (Instituto Federal de São Paulo, Brasil), Xavier Ruiz Collantes (Universitat Pompeu Fabra de Barcelona, España), Jimena Yisel Caballero Contreras (Universidad Nacional Autónoma de México, México), Lucas Emmanuel Misseri (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina), Maria Elice Brzezinski Prestes (Universidade de São Paulo, Brasil), Mariano Nicolás Hochman (Universidad de Buenos Aires, Argentina), Silvia Dotta (Universidade Federal do ABC, Brasil), Thais Cyrino de Mello Forato (Universidade Federal de São Paulo, Brasil), Vasil Gluchman (University of Prešov, Eslováquia), Waldmir Nascimento de Araujo Neto (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil).

Asesores académicos externos

Abigail Vital – Centro Federal de Educação Tecnológica – RJ, Brasil, Alexandre Bagdonas – Universidade Federal de Lavras, Brasil, André Noronha – Instituto Federal de São Paulo, Brasil, Boniek Venceslau da Cruz Silva – Universidade Federal do Piauí, Brasil, Breno Arsioli Moura – Universidade Federal do ABC, Brasil, Carlos Eduardo Ribeiro – Universidade Federal do ABC, Brasil, Carlos Roberto Senise Júnior – Universidade Federal de São Paulo, Brasil, Daniel Quaresma Figueira Soares – Universidade de São Paulo, Brasil, Danilo Cardoso – Universidade de São Paulo, Brasil, Esdras Viggiano – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil, Evaldo Araujo de Oliveira Filho – Universidade Federal de São Paulo, Francisco Ângelo Coutinho – Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil, Guilherme Brockington – Universidade Federal do ABC, Brasil, Helio Elael Bonini Viana – Universidade Federal de São Paulo, Brasil, Isabelle Priscila Carneiro de Lima – Instituto Federal da Bahia, Brasil, Ivã Gurgel – Universidade de São Paulo, Brasil, Jose Antonio Ferreira Pinto – Universidade Estadual da Paraíba, Brasil, Leonardo André Testoni – Universidade Federal de São Paulo, Brasil, Luciana Caixeta Barboza – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil, Luciana Monteiro de Moura – Universidade Federal de São Paulo, Brasil, Luciana Zaterka – Universidade Federal do ABC, Brasil, Lúcio Costa – Universidade Federal do ABC, Brasil, Marco Braga – Centro Federal de Educação Tecnológica – Rio de Janeiro, Brasil, Maria Inês Ribas Rodrigues – Universidade Federal do ABC, Brasil, Maria Luiza Ledesma Rodrigues – Universidade Estadual Paulista, Brasil, Marlon Cesar de

Alcântara – Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais, Brasil, Nadja Magalhães – Universidade Federal de São Paulo, Brasil, Nei de Freitas Nunes Neto – Universidade Federal da Grandes Dourados, Brasil, Renato Kinouchi – Universidade Federal do ABC, Brasil, Simone Alves de Assis Martorano – Universidade Federal de São Paulo , Simone Nakaguma – Universidade Federal de São Paulo, Winston Schmiedecke – Instituto Federal de São Paulo, Brasil.

Formato de la publicación

Digital: Portable Document Format (PDF), Hyper Text Markup Language (HTML), Extensible Markup Language (XML), Electronic Publication (ePUB).

Idiomas aceptados

Castellano, portugués e inglés (lenguas de la publicación).

Normas de publicación

https://periodicos.unifesp.br/index.php/prometeica/about/submissions

Contacto

prometeica@unifesp.br

Responsables

Emiliano Aldegani (Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina)
Flaminio de Oliveira Rangel (Universidade Federal de São Paulo, Brasil)

Diseño de isologo

Victoria Reyes (http://www.victoriareyes.com.ar)

Imagen de portada

Símbolo de la Psicología y Logo del 2º Encuentro Internacional de Prácticas Psicosociales en Salud Mental

Equipo editorial **2**
Contenidos #30 ..... **4**
Editorial **6**
Consolidando espacios de reflexión e intercambio interdisciplinar 6
Artículos **7**
Civilización y barbarie en “el sur” de Borges 7
Rethinking human and machine intelligence under determinism 19
Filosofia transdisciplinar frente aos desafios geopolíticos complexos do antropoceno 29
Borges, entre a ciência, a metafísica e a literatura 48
Liderazgo directivo y desempeño docente 59
Tras la huella del migrante 72
La voluntad libre en Duns Scoto 82
Epistemología, sufrimiento humano y psicoterapia 92
Vínculo de un grupo de jóvenes con su el espacio habitado durante la pandemia 111
Mimosa Púdica como modelo para el estudio de la sensibilidad y cognición en plantas 131
A coadjuvação entre a educação em cidadania e a educação científica no fortalecimento da cidadania vacinal 144
La llamada crisis teórica de la psicología y las alternativas propuestas para sortearla 161
Compreensão docente sobre imaginar e criar 176
El Dante de Borges 191
Editorial Dosier **206**
Conhecimento, ciência aberta e justiça social 206
Artículos Dosier **208**
A atuação psicanalítica em instituições de saúde mental 208
A percepção de estresse, bem-estar e ambiente de trabalho nas regiões sudeste e norte do Brasil 223
Associações entre depressão materna e o desenvolvimento neurocomportamental das crianças 236
Estar viúva 252
Importância da biodanza na saúde mental 268
Percepção e atuação dos profissionais da saúde frente a casos de perda gestacional 284

Espaço do cineclube da morte para o acolhimento da saúde mental da comunidade acadêmica 300

Formação continuada de profissionais de um serviço de acolhimento institucional de crianças e adolescentes.....313

Fatores de risco e bem-estar psicológico em idosos institucionalizados.....325

Desafios da desinstitucionalização em saúde mental no contexto das políticas públicas brasileiras342

Caracterização do perfil dos profissionais de psicologia em teleterapia na pandemia 356

Normas para los autores.....371

https://doi.org/10.34024/prometeica.2024.30.18965

CONSOLIDANDO ESPACIOS DE REFLEXIÓN E INTERCAMBIO INTERDISCIPLINAR

CONSOLIDATING SPACES FOR REFLECTION AND INTERDISCIPLINARY EXCHANGE

CONSOLIDANDO ESPAÇOS DE REFLEXÃO E INTERCÂMBIO INTERDISCIPLINAR

Con mucho orgullo tenemos para anunciar la publicación de nuestro Número 30 de Revista Prometeica. Tal como el número refleja, la publicación se desprende de un continuado trabajo editorial en el que se ha cimentado desde el año 2010 la construcción de un espacio de discusión académica al que concurren diferentes disciplinar y en el que se encuentran trabajos que buscan recuperar el amplio espectro de la filosofía, de las ciencias y de las ciencias humanas.

En este número, pueden recuperarse a su vez debates abiertos en números anteriores, como los estudios sobre la recuperación teórica de la obra de Jorge Luis Borges, discusiones sobre filosofía moral, filosofía de la mente y temas ampliamente abordados en la revista como las consecuencias de la pandemia global de COVID-19. Estos trabajos, que abordan temas diversos se complementan a su vez con la publicación de un Dossier temático sobre *Conocimiento, ciencia abierta y justicia social* que amplía el marco de los debates comprendido por la revista con un trabajo articulado de publicaciones a cargo del Dr. Paulo Eduardo Benzoni.

Esperamos que el número resulte de su interés y que favorezca la aparición de nuevas perspectivas de análisis que aporten a la comprensión de los problemas del presente a partir del trabajo y la cooperación científica.

Dr. Emiliano Aldegani
Editor en Jefe - Filosofía
Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

https://doi.org/10.34024/prometeica.2024.30.15846

CIVILIZACIÓN Y BARBARIE EN “EL SUR” DE BORGES

CIVILIZATION AND BARBARISM IN BORGES' "THE SOUTH"

CIVILIZAÇÃO E BARBÁRIE NO "SUL" DE BORGES

Ning Chen
(Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong, China)
199611304@oamail.gdufs.edu.cn

Recibido: 29/10/2023
Aprobado: 18/03/2024

RESUMEN

El presente trabajo estudia el tema de civilizacion y barbarie latente en El Sur, cuento de Jorge Luis Borges. Enfocándose en la perspectiva histórica, se analizan el discurso político-geográfico de la élite argentina sobre los indios y el imaginario geopolítico de “el Sur” en la segunda mitad del siglo XIX. El protagonista del cuento, Juan Dalhmann se identifica como heredero de este discurso basado en los valores europeos como el único patrón de una civilización universal. Dalhmann interpreta la diferencia de la geografía que encuentra en su viaje hacia el Sur como un anacronismo en el orden temporal, practicando el “denial of coevalness”. El Sur es para él el espacio del Otro. El duelo al final de la historia entre Dalhmann y el hombre de “rasgos achinados” es una manifestación de la contradicción ineludible cuando Dalhmann se convierte en el nuevo civilizador de la modernidad.

Palabras clave: “El Sur”. Jorge Luis Borges. civilización y barbarie. denial of coevalness. Argentina.

ABSTRACT

This paper studies the theme of civilization and barbarism in El Sur, a short story by Jorge Luis Borges. Focusing on the historical perspective, it analyzes the political-geographical discourse of the Argentine elite on the Indians and the geopolitical imaginary of "the South" in the second half of the nineteenth century. The protagonist of the story, Juan Dalhmann, identifies himself as heir to this discourse based on European values as the only pattern of a universal civilization. Dalhmann interprets the difference in geography he encounters on his journey to the South as an anachronism in the temporal order, practicing the "denial of coevalness". The South is for him the space of the Other. The duel at the end of the story between Dalhmann and the man with indian face is a manifestation of the inescapable contradiction when Dalhmann becomes the new civilizer of modernity.

Keywords: "The South". Jorge Luis Borges. civilization and barbarism. denial of coevalness. Argentina.

RESUMO

Este artigo estuda o tema da civilização e da barbárie latente no conto El Sur, de Jorge Luis Borges. Com foco na perspectiva histórica, analisa o discurso político-geográfico da elite argentina sobre os índios e o imaginário geopolítico do "Sul" na segunda metade do século XIX. O protagonista da história, Juan Dalhmann, identifica-se como o herdeiro desse discurso baseado nos valores europeus como o único padrão de uma civilização universal. Dalhmann interpreta a diferença geográfica que encontra em sua viagem ao Sul como um anacronismo na ordem temporal, praticando a "denial of coevalness". Para ele, o Sul é o espaço do Outro. O duelo no final da história entre Dalhmann e o homem com "feições inclinadas" é uma manifestação da contradição inevitável quando Dalhmann se torna o novo civilizador da modernidade.

Palavras-chave: "O Sul". Jorge Luis Borges. civilização e barbárie. denial of coevalness. Argentina.

Introducción

El presente trabajo hace una reflexión acerca de el discurso geopolítico y cultural que rige el cuento *El Sur* de Jorge Luis Borges, para poner en manifiesto que dicho discurso está constituido a base de la dicotomía de “civilización y barbarie”, idea que fue pregonada por la élite argentina del siglo XIX como Domingo Faustino Sarmiento y Juan Bautista Alberdi, y que sigue latente en el cuento borgiano. Nuestro estudio empieza por la revisión de las palabras “sur” y “frontera” en la historiografía argentina, y un escrutinio de los valores histórico, político y cultural que implican. De allí analizamos la imagen de los indios, quienes en el imaginario literario argentino del siglo XIX han sido construidos como arquetipo de bárbaros o salvajes que se hallaban más allá de la frontera. En este contexto manipulado por el discurso, el bibliotecario Dalhmann, descendiente de colonizadores hispano y germánico, funciona como el símbolo de la civilización europea, en contraste con el hombre de rasgos achinados, cuya identidad racial y cultural son más bien borrosas, intencionadamente ignorada por el narrador del texto. Dalhmann cree que el hombre de sangre indígena había ofendido el honor de su linaje, y decide defenderlo empuñando la daga que le había ofrecido el viejo gaucho fantasmagórico. De esta manera, la imagen del duelo en la campaña del Sur al final del cuento se convierte en una especie de alegoría de una nueva lucha entre la civilización y la barbarie.

1. El contexto histórico y “El Sur” borgiano

El cuento de Jorge Luis Borges *El Sur* fue publicado primero en *La Nación* y posteriormente recogido en *Ficciones.* Narra la historia de un secretario de la biblioteca municipal llamado Juan Dalhmann, descendiente hispano-germánico que vive en Argentina en la década de los 30 del siglo XX. Dalhmann siente orgullo por su linaje y guarda un relicario compuesto por la foto y la espada de sus antepasados, aparte de ser aficionado a la obra *Martín Fierro* de José Hernández. Tiene una estancia en la llanura en el sur, que es patrimonio familiar. Va a convalecerse después de sufrir un accidente, pero antes de llegar a la estancia, se encuentra con un hombre borracho con rasgos achinados y es arrastrado a un duelo a cuchillo, sin ninguna esperanza de vencer (Borges 1974, pp.525-530).

Para algunos críticos, *El Sur* es de uno de raros textos de Borges que tiene franca vocación autobiográfica, y para el lector de Borges desacostumbrado al tono supuestamente confidencial, el cuento lo invita a mezclar la ficción con los hechos reales vividos por Borges, lo cual resulta extremadamente seductivo (Pimentel Pinto 2005, p.191). En su ensayo autobiográfico, el propio Borges ofrece una versión del accidente que sufrió en 1938, muy parecida a la historia del personaje ficticio del cuento:

> El día de Nochebuena de 1938 (año en el que murió mi padre) sufrí un grave accidente. Subía corriendo una escalera, y de pronto sentí que algo me raspaba la cabeza. Había rozado la arista de un batiente recién pintado. A pesar de que fui atendido en seguida, la herida se infectó y pasé alrededor de una semana sin dormir, con alucinaciones y fiebre muy alta. Una noche perdí el habla y tuvieron que llevarme al hospital para una operación urgene. Tenía septicemia, y durante un mes me debatí entre la vida y la muerte. Mucho después escribiría sobre eso en mi cuento "El Sur" (Borges 1999, p.109)

Por este y otros motivos, se solía interpretar el cuento como una ficción basada en la experiencia del escritor (Rodríguez Monegal 1988, Barrenechea 1992). Por otra parte, tanto en el prólogo de *Ficciones* de la edición 1956 como en otras ocasiones Borges sugirió lecturas de distintos niveles para este cuento (Borges 1974, p.483; Borges y Barnstone 1982, p.115). Algunos leen el cuento como una fábula de odisea identidaria, en la que Dalhmann representa a Borges y otros argentinos en busca de identidades huidizas, tanto a nivel individual y local como al nacional (Pimentel Pinto 2005, p.192), o bien toman el texto como una proclamación del antiperonismo por parte de Borges (Williamson 2004, Robles 2008). Otros estudios se restringen al nivel textual, analizando las influencias de la literatura gauchesca argentina y la literatura "de frontera" estadounidense en la creación de *El Sur* (Fuente 2005).

Igual que muchos otros cuentos de Borges, estéticamente *El Sur* tiene un valor incuestionable, pues su narración borra el límite entre lo real y lo onírico, permitiendo ricas interpretaciones, esto es, hacer lecturas menardianas. En este sentido, partiendo de una pura contemplación estética para llegar a otras esferas será una "normal respiración de la inteligencia". Este cuento, como bien lo indica su título, hace referencia a un espacio, El Sur. La estancia familiar de los Flores en el Sur funciona como el principal motivo para la progresión narrativa.[1] Lo cierto es que, en la historia de Argentina, "el Sur" funcionaba como un imaginario espacial y se asociaba con el concepto político de la "frontera". De manera que, por un lado, este texto borgiano manifiesta una influencia textual de obras de "Western genre" de la tradición literaria estadounidense y la literatura gauchesca argentina, por lo que es considerado una reescritura de ello(Fuente 2005, p.42), pero por otro, el cuento también escribe o ficcionaliza la historia argentina. De hecho, su porte realista, esto es, el carácter autobiográfico o antiperonista, ha sido abordado por la crítica. Desde nuestro punto de vista, este texto borgiano también intenta ofrecer una versión sobre la historia nacional, con los europeos como sujeto histórico.

El Sur empieza por una minuciosa narración sobre el linaje de Juan Dalhmann, personaje del texto ficticio:

> El hombre que desembarcó en Buenos Aires en 1871 se llamaba Johannes Dahlmann y era pastor de la Iglesia evangélica; en 1939, uno de sus nietos, Juan Dahlmann, era secretario de una biblioteca municipal en la calle Córdoba y se sentía hondamente argentino (p.525).

El paralelismo que se halla entre el ficticio Dalhmann y el propio Borges a menudo ha desviado la atención de la crítica hacia el cotejo entre el cuento y la vida de su autor. La simetría de datos biográficos no sólo existe entre Dalhmann y Borges, sino también entre el abuelo de Dalhmann y el antepasado militar del escritor argentino, el coronel Borges (Pimentel Pinto 2005, p.191). El cuento refiere de una manera muy escueta la muerte del militar de ascendencia hispana: "Su abuelo materno había sido aquel Francisco Flores, del 2 de infantería de línea, que murió en la frontera de Buenos Aires, lanceado por indios de Catriel" (p.525). El militar criolllo luchando contra indios con lanzas en la frontera forma toda una serie de signos prototípicos sobre la imagen de la pampa como escenario de la constante lucha entre indios y blancos en la tradición de la literatura argentina decimonónica. Incitan la imaginación sobre una confrontación entre "los indios salvajes" que perpetran "malones" y el ejército que defiende la población ciolla del saqueo y masacre. Es más, esta impresión podría ser confirmada e incentivada cuando el texto refiere a la pasión que Dalhmann siente por *Martín Fierro*, obra canónica de dicha tradición. De esta

[1] Tomamos el término de "prograsión" para referir a una narrativa basada en situaciones inestables tanto en el nivel de la historia como en el del discurso. Véase Dan Shen (2014). *Styel and Rhetoric of Short Narrative Fiction*, New York, Routledge, p.2.

manera, el cuento está sugiriendo la situación conflictiva y los encuentros violentos entre distintas comunidades étnicas en la frontera del sur argentino.

Sin embargo, las investigaciones históricas ofrecen una visión de realidades mucho más complicadas y enrevesadas. Para empezar, la comunidad indígena de Catriel referida en el cuento, era una de las principales agrupaciones llamadas "indios amigos" por mantener relaciones pacíficas hasta formalmente subordinadas al estado central durante décadas. Los caciques de la familia Catriel habían sido máximos exponentes de la condición de "amigos indios"(Nagy 2004, 74; Jiong 2008, 76). En la década de los cincuenta y los sesenta del siglo XIX, ellos habían sido un actor político ineludible en las relaciones diplomáticas en la zona geográfica donde entraban en contactos, tanto que hasta les asignaron a los líderes el título de "Cacique Mayor y Comandante General de las Pampas", además de sueldos y raciones a sus principales capitanejos (Irianni 2005, 213-214). De hecho, en 1872, Cipriano Catriel ofreció a las fuerzas de la frontera el servicio militar para retener la ofensiva liderada por el cacique Calfucurá. Este tipo de situaciones revelaban la función asumida por Catriel como un eslabón más de la autoridad militar (Jiong 2009, 2012). Es decir, en lugar de meras hostilidad y contiendas, las relaciones entre la comunidad indígena y la criolla era más bien complicadas en el siglo XIX, ya que también hubo momentos de alianza o subordinación.

Volviendo al cuento de Borges, bien como indica Pimentel Pinto, se encuentra una simetría en el ficticio Francisco Flores y el verdadero coronel Borges, que murió tras la capitulación de Mitre en la llamada Revolución Mitrista. Borges le rendió homenaje en varios poemas dedicados a este antepasado suyo (Barrenechea 1992). Los estudios actuales tienden a afirmar que dicha acción militar era el resultado de disputas partidarias y electorales entre distintas facciones del gobierno central. Consideran que las facciones distaron de estar predefinidas, y las identidades fueron móviles aun entre los altos mandos del ejército (Daghero 2014, Jiong 2012). Ejemplo de ello es que en esta situación turbulenta y confusa, por motivos no aclaradas, Cipriano Catriel se unió a las fuerzas mitristas al comienzo de la Revolución, y este hecho agravó la discordia que había surgido entre los propios dirigentes indígenas, es decir, entre Cipriano y sus hermanos, y al final sus hermanos traicionaron a Cipriano, entregándolo y a su secretario mestizo como presos al ejército nacional (Jiong 2012).

Así, Los llamados "indios" de Catriel eran formalmente subordinados a las autoridades bonaerenses, sirviendo de aliados políticos y militares muchas veces en la frontera, bien contra otras tribus de indios, bien contra bandos rivales de los "blancos", y en la Revolución Mitrista estuvo en algún momento en la misma facción a la que pertenecía el coronel Borges. Es más, la Revolución Mitrista aludida en el cuento era una confrontación entre facciones de los propios líderes políticos argentinos. Y por último, tanto en la parte de los jefes indígenas como en la de los dirigentes militares, había movilidades y cambios en cuanto a las posturas políticas, ejemplo de ello es la escisión entre Cipriano Catriel y sus hermanos. En resumen, en aquella época en la frontera del sur estaban operando grupos de indios y partidos militares con intereses a veces muy dispares y otras veces concordes, lo que volvía la situación altamente confusa.

En contraste con el carácter enmarañado de los hechos históricos, la narración de *El Sur* recurre a una estrategia "simplificadora". Esto es, el texto se limita a inventar una violenta muerte de Francisco Flores, lanceado por los indios de Catriel, pero oculta la verdadera condición de "indios amigos" de estos últimos, sin mencionar las alianzas militar-políticas entre las dos comunidades. La muerte de Flores encubre la historia de intercambios y de esos vínculos mestizos en la campaña argentina del siglo XIX (María Bjerg 2007, pp73-74). En este sentido, el cuento borgiano ofrece un discurso histórico distorsionado, repitiendo el típico argumento de encuentros violentos en la frontera como en *Martín Fierro* referido en el cuento.

2. El Sur histórico para la batalla de la civilización y barbarie

En *Martín Fierro* se encuentran abundantes detalles sobre el "indio salvaje", que forma un hipotexto, o sea, un modelo antecedente con respecto al pasaje sobre la muerte de Flores en el cuento borgiano:

No salvan de su juror

Ni los pobres anjelitos

Viejos, mozos y chiquititos, 485

los mata del mesmo modo,

Que el lo arregla todo

Con lanza y con los gritos (Hernández 2007, p.129).

Por otra parte, la estrofa con que Hernández describe las "trotiadas tremendas/dende el fondo del desierto" recuerda al clásico pasaje sobre el ataque de los indios en *Facundo. O Civlización y barbarie* de Sarmiento. Así se observa una filiación textual en distintas generaciones de escritores:

> Al sur y al norte, acéchanla los salvajes, que aguardan las noches de luna para caer, cual enjambre de hienas, sobre los ganados que pacen en los campos y sobre las indefensas poblaciones. En la solitaria caravana de carretas que atraviesa pesadamente las pampas, y que se detiene a reposar por momentos, la tripulación, reunida en torno del escaso fuego, vuelve maquinalmente la vista hacia el sur, al más ligero susurro del viento que agita las yerbas secas, para hundir sus miradas en las tinieblas profundas de la noche, en busca de los bultos siniestros de la horda salvaje que puede, de un momento a otro, sorprenderla desapercibida (Sarmiento 2018, p.49).

Sarmiento inventó una escena vívida de la llanura desierta del Sur, expuesta a los ataques de la horda salvaje, creando de esta manera una dicotomía de civilización y barbarie espacial. Él entendía la organización del estado argentino como una lucha entre las ideas, costumbres y civilización de los pueblos europeos contra todo lo bárbaro de América, concretada sobre todo en una pugna entre los dos espacios distintos, la lucha de las ciudades contra la compaña salvaje. Sarmiento también quería establecer el único patrón de civilización y barbarie, por eso en su opinion, la barbarie es universal en todo el mundo, y la pampa argentina es plenamente comparable con las tierras áridas de Asia:

> Ya la vida pastoril nos vuelve, impensadamente, a traer a la imaginación el recuerdo del Asia, cuyas llanuras nos imaginamos siempre cubiertas, aquí y allá, de las tiendas del calmuco, del cosaco o del árabe. La vida primitiva de los pueblos, la vida eminentemente bárbara y estacionaria, la vida de Abraham, que es la del beduino de hoy, asoma en los campos argentinos, aunque modificada por la civilización de un modo extraño (pp.58-59).

Sarmiento convierte la metafísica barbarie en un imaginario geopolítico muy concreto que es la llanura, cuyas condiciones naturales son propicias para engendrar tirano. Como la barbarie tiene carácter homogéneo entre sí, la civilización materializada en la ciudad al estilo europeo también es universal: "El hombre de la ciudad viste el traje europeo, vive de la vida civilizada, tal como la conocemos en todas partes: allí están las leyes, las ideas de progreso, los medios de instrucción, alguna organización municipal, el gobierno regular, etc."(p.58)

De la pugna entre la civilización y barbarie surge la cuestión sobre las tierras de "el Sur", el espacio geográfico más allá de la frontera, ocupado por la barbarie y conocido en segunda mitad del siglo XIX en Argentina como el "Desierto". La idea del desierto coincide en cierto punto con el concepto de "terra nullius", uno de los principios de la ley internacional de la Europa capitalista en plena expansión. Este servía del discurso político-científico-económico para su ocupación de las tierras lejanas (Liu 2016). Es más, para el paradigma cultural económico de la Europa del Siglo XIX, todos aquellos territorios que no son trabajados según las pautas capitalistas son asignados la categoría de desierto, sin importar que sean poblados o no (Navarro Floria 2002, p.139).

Sarmiento anhelaba con tener inmigrantes europeos para civilizar Argentina: "(...) un millón de europeos industriosos diseminados por toda la República, enseñándonos a trabajar, explotando nuevas riquezas y enriqueciendo al país con sus propiedades"; y tal milagro no sólo se produciría en el ámbito económico,

sino que también cambiaría el panorama político nacional de ese momento, ya que "con un millón de hombres civilizados, la guerra civil es imposible, porque serían menos los que se hallarían en estado de desearla" (p.292). Sarmiento tomaba la experiencia de Norteamérica como paradigma de la inmigración civilizada, imaginando un país libre, fundado por una población puramente blanca, afincada en el Nuevo Mundo.

En este proceso de la formación de la conciencia del estado de soberanía y por consiguiente, la conciencia territorial, el pensamiento del otro estadista Juan Bautista Alberdi coincide con el de Sarmiento. En *Bases y puntos de partida para la organización política de la República de Argentina*, elaboraba un proyecto mucho más concreto para la fundación de la patria, anunciando que "en este libro no hay nada mío sino el trabajo de expresar débilmente lo que pertenece al buen sentido general de esta época y a la experiencia de nuestra patria"(Alberdi 1916, p.9). En la obra se planteaba la construcción del imaginario histórico-geográfico como cimiento para la Constitución. Alberdi recalca:

> (...)es menester que la Constitución repose sobre bases poderosas. Los grandes edificios de la antigüedad no llegan a nuestros días sino porque están cimentados sobre granito; pero la historia, señor, los precedentes del país, los hechos normales, son la roca granítica en que descansan las constituciones duraderas. Todo mi libro está reducido a la demostración de esto, con aplicación a la República Argentina(p.10).

Además, como parte importante del proyecto de la construcción del país, Alberdi formuló el famoso lema de que "en América gobernar es poblar", deseando la llegada las civilizadas poblaciones europeas, igual que Sarmiento:

> Gobernar es poblar en el sentido que (sic) poblar es educar, mejorar, civilizar, enriquecer y engrandecer espontánea y rápidamente, (...) Mas para civilizar por medio de la población es preciso hacerlo con poblaciones civilizadas; para educar a nuestra América en la libertad y en la industria es preciso poblarla con poblaciones de la Europa más adelantada en libertad y en industria, como sucede en los Estados Unidos (pp. 14-15).

Y declaró en repetidas ocasiones que este proyecto de la fundar la patria no incluye a los no-europeos:

> Poblar es civilizar cuando se puebla con gente civilizada, es decir, con pobladores de la Europa civilizada. Por eso he dicho en la Constitución que el gobierno debe fomentar la inmigración europea. Pero poblar no es civilizar, sino embrutecer, cuando se puebla con chinos y con indios de Asia y con negros de África (p. 18).

Para la élite política como Alberdi o Sarmiento, la civilización únicamente viene de Europa. Para convertir a América salvaje en tierra civilizada, se tiene que atraer a inmigrantes civilizados. Pero para ello, hace falta primero despoblar las tierras, limpiádolas de gente atrasada y corrompida:

> Gobernar es poblar, pero sin echar en olvido que poblar puede ser apestar, embrutecer, esclavizar, según que la población trasplantada o inmigrada, en vez de ser civilizada, sea atrasada, pobre, corrompida. ¿Por qué extrañar que en este caso hubiese quien pensara que gobernar es, con más razón, despoblar? (p. 17)

Despoblar las tierras del Sur, asimilando o exterminando a los indios, para poblarlas luego con los inmigrantes de "la libre Inglaterra, de la libre Suiza, de la libre Bélgica, de la libre Holanda, de la juiciosa y laboriosa Alemania (en el cuento, representada por Johannes Dalhman)". Esto constituye las bases político-geográficas para la organización de Argentina. Cimentada la idealogía, y al cabo de una serie de debates parlamentarios, finalmente su puesta en práctica se llevó a cabo através de la conquista militar del territorio habitado por los indígenas, avanzando siempre hacia el sur (Navarro Floria 2002). Las tierras quedarían incluidas en la construcción del espacio político, pero la gente de estas tierras sería excluida y encubierta como sujeto histórico, ya que Alberdi declaró en su proyecto para la Constitución:

> Hoy mismo, bajo la independencia, el indígena no figura ni compone mundo en nuestra sociedad política y civil. Nosotros, los que nos llamamos americanos, no somos otra cosa que europeos nacidos en América. Cráneo, sangre, color, todo es de fuera (p.82).

La primera apropiación del espacio pampeano-patagónico fue la apropiación discursiva, a partir de la metáfora del desierto (Navarro Floria 1999), que se venía acuñando en ensayos políticos y textos literarios harto conocidos como *Facundo* o *Martín Fierro*. Con estos textos surge la imagen de las inmensas tierras desérticas del sur, atravesadas por indios salvajes. Si bien las pautas europeas del siglo XIX intentaban hacer una distinción entre el "salvaje" y el "bárbaro", o elaborar una escala más sofisticada mediante disciplinas como la etnología o antropología (Liu, 2016), en el discurso sobre el sur argentino no había mucha preocupación por aclararlo. Las palabras de "salvaje" y "bárbaro" eran aplicadas casi indistintamente para referirse tanto a los indios como a cuilquiera que se resistía a aceptar el orden político y social impuesto por la élite dominante.

Así, el "desierto" y el "salvaje" formaban curiosamente un único concepto, como si de las dos caras de la misma moneda se tratara. Aquella tierra era desierto porque la habitaban los salvajes, mas, era un "desierto fecundable". Así, paradójicamente, se confería al desierto valores ambivalentes y contradictorios: por una parte, eran tierras áridas, atravesadas ocasionalmente por indios y gauchos fugitivos; pero al mismo tiempo, eran "fecundables", con tesoros escondidos. La clave de este cambio está en la diligencia: únicamente el trabajo de los inmigrantes europeos podría convertir al desierto en tierras fértiles y prometedoras.

En este discurso sobre la geografía y la política hay una confusión y mezcla de categorías. En realidad, el Sur ya deja de ser un término geográfico, pues igual que no existe un Oriente sino invención por un poder que pretende dominar, reestructurar y tener autoridad sobre otros en palabras de Edward Said (2008, p.21), en el sentido ontológico tampoco existe un "Sur" absoluto. El "Sur" argentino es el imaginario social sobre el Otro, todo aquello que no se encaja con las pautas para la organización del estado pertenece a "el Sur", al otro lado de la frontera. De esta manera, en el contexto histórico, la palabra "el Sur" asociado con "indios", fue conferida un destacado sentido político. Prueba de ello es que, para la élite política de la época, un confuso ámbito mestizo poblado por montoneros, tránsfugas, paisanos tanto argentinos como chilenos también pertenecen a la "indianidad"(Navarro Floria 2011), pues igual que los indios, ellos constituyen el lastre para el progreso. El imaginario geográfico se sobrepone con el imaginario político-social. El desierto del sur, igual que sus habitantes, necesitaba ser sometido y dominado. Mantiene la cualidad "desértica" mientras es habitado por la indianidad, pero una vez despoblado de los salvajes y bárbaros, será tierra prometedora por el trabajo de los diligentes inmigrantes germánicos, anglosajones y holandeses, convirtiéndose en un "Sur" fértil. En este proceso de la reestructuración espacial y social, los pueblos indígenas, desprovistos de sus recursos naturales y sociales, serían integrados en el mecanismo de la producción capitalista, convirtiéndose en mano de obra barata, y su legado cultural sería borrado para la historia nacional (Argeri 1999, Mases 2010, Novoa 2009).

3. Juan Dalhmann, el nuevo civilizador

En el cuento *El Sur*, Juan Dalhmann consigue sus conocimientos de la historia y la geografía a través de la nostalgia y la lectura, "porque su directo conocimiento de la campaña era harto inferior a su conocimiento nostálgico y literario"(p.526). Muy probablemente se ha formado leyendo las obras de aquellos políticos elitistas, reanudando el discurso decimonónico, e imaginando la contienda perpétua entre la civilización y barbarie en el inmenso campo del sur. Dalhmann siente orgullo por sus antepasados, igual que Borges, que ostenta el linaje militar de su familia materna y la cultura de la paterna (Borges 1999, pp.13-23). Por ello, tanto la figura de Dalhmann como su viaje hacia la estancia familiar adquiere otros valores discursivos.

La descripción minuciosa, hasta cierto punto monótona sobre los abuelos de Dalhmann al comienzo del cuento es, en realidad, un intento de confirmar aquella historia construída por la élite del siglo XIX. Johannes Dalhmann, pastor de la Iglesia evangélica de orgien germánico, llegó a Buenos Aires en 1871, probablemente como civilizador laborioso de esa América bárbara y atrasada, ansiado por Sarmiento y Alberdi en sus ensayos. Si la religión no tiene poder suficiente para civilizar a los bárbaros, se recurre a la fuerza militar representada por Francisco Flores. En 1939, el bibliotecario Juan Dalhmann, quien ha

formado sus conocimientos sobre la historia y sobre la identidad cultural a través de lecturas, se cree el sujeto histórico de la Argentina moderna, ya que "se siente hondamente argentino". La argentinidad de Dalhmann está arraigada en "ese criollismo algo voluntario pero nunca ostentoso", un criollismo que se presume de su origen de conquistador hispano, y que excluye a los indígenas y a otros elementos heterogéneos.[2] Por ello, no importan las verdaderas circunstancias históricas en las que se produjo la muerte de Francisco Flores/Fracisco Borges, basta con narrarla como un sacrificio en la lucha contra la barbarie del Sur, imaginando a un Flores sucumbiendo bajo las lanzas de los indios. Juan Dalhmann adora a los Flores guardando el daguerrotipo y la espada, símbolo de la gloria de la conquista militar. Pero no adora menos a los Dalhmann, porque eran los que trabajaban las tierras después de la conquista, convirtiendo el "Desierto" en "el Sur" sumiso. Por eso, sintió la necesidad de defender el honor de su linaje al oír al patrón pronunciando su apellido germánico, porque piensa que "antes, la provocación de los peones era a una cara accidental, casi a nadie; ahora iba contra él y contra su nombre y lo sabrían los vecinos"(p.529), y no puede permitirse tal humillación.

La obsesión de Juan Dalhmann por la estancia de la familia de Flores en el Sur en primera instancia corresponde al deseo de posesión de la tierra, ya que uno de los principales objetivos de la Conquista del Desierto era la ocupación de la tierra del sur para su explotación capitalista. El abuelo militar de Borges si no hubiero participado en la sublevación podría ser compensado con 8000 hectáreas por su mérito en someter a los indios(Williamson 2004, p.26). La nostalgia por las tierras en El Sur es también una forma de rendir homenaje y conservar el relicario de los antepasados colonizadores. El Sur había sido creado, primero como tierra de salvajes, y después fue apropiado discursivamente en el proceso de la construcción de la soberanía y la conciencia territorial, y por último fue conquistado materialmente, todo esto llevado a cabo por los antepasados de Dalhmann. Él se contentaba con la idea de la posesión de las tierras del sur, pues esa abstracta posesión es precisamente la confirmación de las hazañas de sus ancestros, y por lo tanto, una señal de la victoria final de la civilización sobre la barbarie. A costa de privaciones, Juan Dalhmann "logró salvar el casco de una estancia" que había sido de los Flores, manifestando así su admiración hacia los abuelos, y la identificación con los valores del discurso histórico de la élite del siglo XIX. Dalhmann tiene una destacada nostalgia con la estancia, ya que " una de las costumbres de su memoria era la imagen de los eucaliptos balsámicos y de la larga casa rosada que alguna vez fue carmesí" (p. 525). Es imposible saber si esta memoria procede de su experiencia real vivida en la estancia, o bien es fruto de su lectura, un imaginario del Sur sometido y transformado. Parecido a su personaje ficticio, Borges también imaginó que sus abuelos "conquistaron la intimidad de los campos", "fueron soldados y estancieros"(*Dulcia linquimus arva*), y "tenían inmensos campos (*Acevedo*).

Cuando Dalhmann emprende el viaje al Sur (interpretado como efecto de anestesia de Dalhmann o no) partiendo de Buenos Aires, su viaje se convierte en una metáfora de la nueva conquista. Dalhmann "pudo sospechar que viajaba al pasado y no sólo al Sur"(p.528). Esto se puede interpretar en dos sentidos: que Dalhmann puede creer que está repitiendo la ruta de la conquista de su abuelo; y lo que es más, para el discurso histórico dominante, los salvajes y bárbaros son gente atrasada, incapaz de evolucionarse para conseguir una identidad moderna, de manera que, pese al sincronismo en el mundo real, ellos pertenecen al pasado en un sentido metafórico. La forma cognitiva de Dalhmann es igual que la antropología eurocéntrica que critica Johannes Fabian. Ésta concibe "un tiempo naturalizado-espacializado" que confiere significados variados y específicos a la distribución espacial de los grupos de seres humanos. Y tal uso del concepto del tiempo sirve para distanciar ontológicamente a la persona observada de quien la observa. El sujeto observador se ubica en el tiempo presente, colocando al resto del mundo en una escala temporal de diferentes lejanías con respecto a él desde una visión evolucionista. Es más, este tiempo naturalizado-espacializado evolucionista crea ruptura en el proceso histórico, como la Ilustración contra la Edad Media, y define una relación temporal exclusiva y expansiva. Por eso, el salvaje no está

[2] En los fines del siglo XIX y principios del XX, la palabra "criollismo" adquiere otro sentido en Argentina refiriéndose a los folletines, revistas y periódicos producidos a menudos por escritores autodidácticos y dedicados al consumo popular, la palabra adquiere significados múltiples, incluso contradictorios, que a veces desafía al sector privilegiado. Véase: Adolfo Prieto (2006). *El discurso ciollista en la formación la Argentina moderna*, Buenos Aires, Siglo XXI. Evidentemente, en el texto, el criollismo no se refiere a lo popular, sino que más bien recupera su significado de la época colonial, esto es, el descendiente europeo de buena familia, nacido en el Nuevo Mundo.

preparado aún para la civilización, y pese a su real coetaneidad, vive en otra época. Fabian define esta mentalidad como "denial of coevalness" (2014, pp.25-27).

Igual que los antropólogos evolucionista, Dalhmann, hombre culto, educado probablemente con la misma noción de una historia teleológica que evoluciona hacia el progreso, cuando ve la vasta llanura rural y gente distinta, interpreta esa diferencia geográfica como una diferencia en el orden cronológico. Para Dalhmann, el Sur empieza por el otro lado de Rivadavia, y "quien atraviesa esa calle entra en un mundo más antiguo y más firme" (p.526). Con la marcha del tren, la visión del campo iba sustituyendo a la de Buenos Aires; cuando vio "casas de ladrillo sin revocar", "jinetes en los terrosos caminos" y "zanjas y lagunas y hacienda", Dalhmann se sentía como si a un tiempo fueran dos hombre, o mejor dicho, el tiempo se parte en dos: uno presente, y otro lejano y salvaje. Hasta el tren fue transformado por el tiempo: "También el coche era distinto; no era el que fue en Constitución, al dejar el andén: la llanura y las horas lo habían atravesado y transfigurado" (p.527).

Dalhmann revive psicológicamente el proceso de la formación de Argentina moderna, enfrentando el problema de la constitución del sujeto histórico y socal. ¿Quiénes pueden ser argentinos? Dalhmann, que se cree dueño de esta tierra y que se siente hondamente argentino, parece que también se confiere a sí mismo la potestad de juzgar a aquella gente del Sur. Le agrada la presencia del viejo gaucho, cuyo indumentario tradicional lo registra con mirada satisfactoria. La reivindicación por lo gauchesco en la cultura argentina en los primeros años del siglo XX, manifestada en la exaltación de *Martín Fierro*, fue motivada por razones muy dispares, que sería tema de otra investigación.[3] Es interesante recordar que Leopoldo Lugones, que consagra la obra hernandina como épica de la nación, aplaude la desaparición de los gauchos en la vida real por considerarlos "producto de un medio atrasado" y obstáculo para el progreso, todo debido a "su incapacidad nativa del indio antecesor"(Lugones 1916, p.55). De hecho, Lugones quiere inventar raíces grecolatinas para la historia y la cultura argentina, por lo que su ensayo sobre "hijo de la pampa" comienza con la rememoración de la historia europea. El gaucho se encuentra en un estado intermedio entre la barbarie absoluta y civilización, y su extinción se describe como un fenómeno de selección natural (Olea Franco 1990). Tanto Lugones como Borges, que admira al primero dedicándole poemas y libros, se interesan por el gaucho no como seres vivos que la modernización capitalista aniquila, sino como una figura abstracta y mítica. Se apropia con esta figura legendaria para apoyar todo tipo de discursos legitimadores del poder hegemónico. En Lugones, la creación del mito confiere la legitimidad de la oligarquía (Olea Franco 1990), y en Borges, los gauchos pronto se convertirían en "bárbaros" que degollan al doctor Francisco de Laprida (*Poema conjetural*) y que reavivan los rigores del pasado cuando surgieron los movimientos de las masas en Argentina (Borges 1945, p33).

Dalhmann considera El Sur como un espacio más antiguo, y por lo tanto más salvaje. Así, cuando viaja hacia El Sur, no sólo está repitiendo el desplazamiento que hizo sus abuelos, sino que espiritualmente se identifica como un civilizador moderno. Cuando ve la pobre arquitectura del almacén viejo con caballos atados al palenque, asocia la imagen del almacén con un grabado de la novela *Pablo y Virginia*, convirtiendo la rústica realidad en una obra artística, confiriendo así valores civilizados a la tosquedad de la campiña. Dalhmann empieza la "reconstrución" de la realidad de acuerdo con sus nociones adquiridas de lecturas, un proceso cognitivo "a priori", esto es, partiendo del concepto preestablecido para conocer la realidad objetiva. Le agrada el viejo gaucho acurrucado en el suelo, porque es una figura poética, bucólica y evasiva de la realidad. En contraste con ello, le molestan los tres "parroquianos de la otra mesa". Estos tienen condiciones hasta rasgos fisonómicos borrosos para Dalhmann: "dos parecían peones de chacra: otro, de rasgos achinados y torpes, bebía con el chambergo puesto"(p.529). Se percibe una incoherencia en esta descripción, ya que "peones de chacra" define la condición labral, y "rasgos achinados" denota más bien la fisonomía. Esta ruptura intensifica y refuerza la borrosidad social y racial de aquel "Otro". El "chambergo" corresponde al indumentario arquetípico en la figura de cuchillero de barrios marginados en algunos cuentos y ensayos borgianos de sus primeros años, cuando se dedicaba a

[3] Véase por ejemplo, Carlos Altamirano y Beatriz Sarlo: "La Argentina del Centenario. Campo intelectual, vida literaria y temas ideológicos", en *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la Vanguardia*, Buenos Aires, Ariel, 1997, pp.161-200; James A. Hussar: "Los gauchos judíos de Alberto Gerchunoff en su centenario", *Hispanófila*, Sep. 2011, No. 163, pp. 39-52.

escribir sobre la "fe de coraje", que renegaría más tarde al sentirse amenazado por el movimientos popular.[4] En fin, poco se sabe del hombre de rasgos achinados en *El Sur.* Su fisonomía insinúa la ascendencia indígena, pero él no es indio, ya que en el discurso oficial los indios son invisivilizados, y Argentina es una "nación blanca" (Mases 2010). Tampoco es un ciudadano precisamente porque en una sociedad ansiosa de la civilización su bárbara sangre indígena le quita este derecho .

Cuando los peones le tiran migas del pan, Dalhmann toma el acto como una provocación, y lo que es más grave, una ofensa al honor de su familia y a su apellido. Ya no se trata sencillamente de bromas hechas por unos mozos medio borrachos, sino una vejación perpetrada por la barbarie contra la civilizacion. La vieja pugna de la civilización y barbarie otra vez toma la forma de enfrentamiento entre la ciudad y la campaña, entre el tipo rudo y el hombre de letras. Dalhmann está reanudando el discurso histórico y cultural sobre el Sur. Cuando se considera el poseedor del tiempo moderno, el único sujeto histórico, y el heredero de aquel abuelo militar que vigilaba la frontera del sur, su viaje hacia la estancia terminará ineludiblemente en conflictos.

Conclusiones

El cuento de Borges *El Sur* destaca por su maestría en la técnica narrativa y su innegable valor estético. Sin embargo, la estética propiamente dicha no se puede desligar de la construcción de las formas ideológicas dominantes de la sociedad de clases moderna, así como de toda una nueva forma de subjetividad humana apropiada a ese orden social (Eagleton T. 2006, p.53). Nuestro estudio propone una lectura desde la perspectiva del contexto histórico-social que genera el texto. Mediante una revisión de las referencias históricas en el cuento borgiano, observamos latente el discurso de la conienda entre la civilización y barbarie. El personaje Juan Dalhmann se identifica como heredero de los valores establecidos (y de los bienes materiales) por la élite social y política argentina del siglo XIX y toma su posesión de las tierras en el Sur como la señal del triunfo de la civilización europea. En su viaje al Sur, interpreta la diferencia geográfica entre la ciudad y el campo como un orden cronológico, denegando así la modernidad de "el Sur" y sus habitantes no-europeos. Niega un espacio histórico o una cultura e historia de hibridez, como lo demuestra la complicada convivencia y mestizaje entre las distintas comunidades. La nostalgia de Dalhmann por el Sur imaginario corresponde a un afán de universalizar el único patrón de valores culturales, que paradójicamente nacesita fundarse en una relación contrastiva con el Otro como el hombre de rasgos achinados.

Referencias bibliográficas

Alberdi, J. B.(1916). *Bases y puntos de partida para la organización política de la República de Argentina*, Buenos Aries, La Cultura Argentina.

Argeri, M. E.(1999). Las niñas depositadas. El destino de la mano de obra femenina infantil en Río Negro (Norpatagonia) a principios del siglo XX, *Boletín Americanista*, (49), 31-43.

Argeri, M. E.(2005). *De guerreros a delincuentes. La desarticulación de las jefaturas indígenas y el poder judicial. Norpatagonia, 1880-1930*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Barrenechea, A. M.1992. Jorge Luis Borges y la ambivalente mitificación de su abuelo paterno, *Nueva Revista de Filología Hispánica*, (2), 1005-1024.

[4] Por ejemplo, en "El escritor argentino y la tradición", una conferencia pronunciada allá por los años 50 pero recogida finalmente en Discusión, Borges refiere a sus textos sobre el suburbio y los cuchilleros como "aquellos olvidables y olvidados libros", "libros ahora felizmente olvidados" (Borges 1974, p.271). Otra anécdota explicativa es su experiencia con Arturo Jauretche. En 1934 Borges le prologó el poemario El paso de los Libres. Relato gaucho de la última revolución radical, pero nunca volvió a mencionar este asunto, por lo que Jauretche lo ironiza diciendo que Borges como amante de la libertad de pensamiento "es tan castigador con una cosa tan chiquita como una pluma y un olvido", véase Los profetas del odio y la yapa. La colonización pedagógica, Buenos Aires, A. Peña Lillo, 1973, p.118.

Borges, J. L. (1950). *Aspectos de la poesía gauchesca*, Montevideo, Número.

Borges, J. L. (1974). *Obras completas (1923-1972)*, Buenos Aires, Emecé-Ultramar.

Borges, J. L. (1989). *Obras completas (1975-1985)*, Buenos Aires, Emecé.

Borges, J. L. y Barnstone, W.(1982). *Borges at Eighty: Conversations*, Indianapolis, Indiana University Press.

Borges, J. L. y Ferrari, O. (1985). *En diálogo*, Barcelona, Grijalbo.

Borges, J. L. (1999). *Autobiografía 1899-1970*, Buenos Aires, El Ateneo.

Bjerg, M.(2007). Vínculos mestizos. Historia de amor y parentesco en la campaña de Buenos Aires en el siglo XIX, *Boletín del Instituto Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"*, tercera serie, (30), 73-99.

Daghero, S. (2014). "Las facciones y las armas: la Revolución de 74 en Córdoba y Cuyo", *Coordenada. Revista de Historia Local y Regional*, Año 1, N.1, enero-junio. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5775505.pdf.

Eagleton, T. (2006). *La estética como ideología*, Madrid, Trotta.

Fabian, J. (2014). *Time and The Other: How Antropology Makes Its Objets*, New York, Columbia University Press.

Fuente, A. (2005). "American and Argentine Literary Traditions in the Writing of Borges´ 'El Sur', *Variaciones Borges*, 19, 41-92.

Irianni, Marcelino.(2005).¿Cacique, general y hacendado? Transformaciones en la dinastía Catriel Argentina, 1820-1870, *Anuario de Estudios Americanos*, (62) 209-233.

Jong, I. (2008). Funcionarios de dos mundos en un espacio liminal: los "indios amigos" en la frontera de Buenos Aires (1856-1866)", *Revista CUHSO*, (15), 75-95.

Jong, I. (2009). Armado y desarmado de una confederación: el liderazgo de Calfucurá en el período de laorganización nacional, *Quinto Sol*, (13), 11-45.

Jong, I. (2012). "Facciones políticas y étnicas en la frontera: los indios amigos del Azul en la Revolución Mitrista de 1874", *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, http://nuevomundo.revues.org/62496.

Liu L. H.(2016). "The Discourse of Civilization and International Law", en Liu L. H. (ed.): *Origins of the Global Order: From the Meridian Lines to the Standard of Civilization*, Beijing, SDX Joint Publishing Company.

Lugones, L. (1916). *El payador*, Buenos, Aires, Otero & Co Impresores, 1916.

Mases, E. H. (2002). *Estado y cuestión indígena. El destino final de los indios*

sometidos en el sur del territorio (1878-1910), Buenos Aires, Prometeo.

Mases. E. H. (2010). "La construcción interesada de la memoria histórica: el mito de la nación blanca y la invisivilidad de los pueblos originarios". *Revista Pilquen*, (12): 1-9.

Nagy, M. (2014). "Los Catriel, de amigos a apresados. ¿El fin o la continuidad de una estrategia", *Runa*, (35), 93-112.

Navarro Floria, P.(1999). Un país sin indios. La imagen de la pampa y la patagonia en la geogafía del naciente estado argentino, *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. (51), https://www.raco.cat/index.php/ScriptaNova/article/view/55325.

Navarro Floria, P. (2002). El salvaje y su tratamiento en el discurso político argentino sobre la frontera Sur, 1853-1879, *Revista de Indias*, (222), 345-376.

Navarro Floria, P. (2002). El desierto y la cuestión del territorio en el discurso político argentino sobre la frontera Sur, *Revista Complutense de Historia de América*, (28),139-168.

Novoa, A. (2009). The Act or Process of Dying Out: The Importance of Darwinian Extinction in Argentine Culture, *Science in Context*, 22(2), 217–244.

Olea Franco, R. (1990). "Lugones y el mito gauchesco. Un capítulo de historia cultural argentina", *Nueva Revista de Filología Hispánica*, (38): 307-331,

Pimentel Pinto, J.(2005). En busca del Sur, *Variaciones Borges*, (20), 191-196.

Prieto A. (2006). *El discurso ciollista en la formación la Argentina moderna*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Robles, H. E. (2008). El converso y "El Sur" de Borges: Memoria, antifascismo, antiperonismo y antibarbarie, *Guaraguao*, (27), 149-159.

Rodríguez Monegal, E. (1987). *Borges, una biografía literaria*, México, Fondo de Cultura Económica.

Said, E. (2008). *Orientalismo*, Barcelona, Debolsillo.

Sarmiento, D. F. (2018). *Facundo, o civilización y barbarie*, Buenos Aires, Biblioteca del Congreso de la Nación.

Williamson, E (2005). *Borges: a Life*, London, Penguin Books.

https://doi.org/10.34024/prometeica.2024.30.16025

RETHINKING HUMAN AND MACHINE INTELLIGENCE UNDER DETERMINISM

REPENSANDO A INTELIGÊNCIA HUMANA E DA MÁQUINA SOB O DETERMINISMO

REPENSAR LA INTELIGENCIA HUMANA Y DE LAS MÁQUINAS BAJO EL DETERMINISMO

Jae Jeong Lee
(Hankuk University of Foreign Studies, Republic of Korea)
linkinswib@naver.com

Recibido: 18/12/2023
Aprobado: 03/04/2024

ABSTRACT

This paper proposes a metaphysical framework for distinguishing between human and machine intelligence. It posits two identical deterministic worlds -- one comprising a human agent and the other a machine agent. These agents exhibit different information processing mechanisms despite their apparent sameness in a causal sense. Providing a conceptual modeling of their difference, this paper resolves what it calls “the vantage point problem” – namely, how to justify an omniscient perspective through which a determinist asserts determinism from within the supposedly deterministic universe.

Keywords: determinism. simulation. eternalism. counterfactuals. pancomputationalism.

RESUMO

Este artigo propõe um quadro metafísico para distinguir entre inteligência humana e artificial. Ele postula dois mundos idênticos e deterministas - um composto por um agente humano e outro por um agente artificial. Esses agentes exibem diferentes mecanismos de processamento de informações, apesar de sua aparente semelhança em um sentido causal. Fornecendo uma modelagem conceitual de sua diferença, este artigo resolve o que chama de "problema do ponto de vista" - ou seja, como justificar uma perspectiva onisciente através da qual um determinista afirma o determinismo de dentro do universo supostamente determinista.

Palavras-chave: determinismo. simulação. eternalismo. contrafactuais. pancomputacionalismo.

RESUMEN

Este artículo propone un marco metafísico para distinguir entre la inteligencia humana y la artificial. Postula dos mundos idénticos y deterministas: uno compuesto por un agente humano y otro por un agente artificial. Estos agentes exhiben diferentes mecanismos de procesamiento de información a pesar de su aparente similitud en un sentido causal. Proporcionando un modelado conceptual de su diferencia, este artículo resuelve lo que llama "el problema del punto de vista": cómo justificar una perspectiva omnisciente a través de la

cual un determinista afirma el determinismo desde dentro del universo supuestamente determinista.

Palabras clave: determinismo. simulación. eternalismo. contrafactuales. pancomputacionalismo.

Introducción

According to causal determinism, "every event is necessitated by antecedent events and conditions together with the laws of nature" (Hoefer, 2023, Section 0). Apparently, this is an innocuous, reasonable claim held by contemporary thinkers well versed in scientific and philosophical literature. However, when one asserts any form of determinism (e.g., scientific determinism) as well as the causal one, what does it tell us about her as a being in the universe where she makes the assertion?

When a determinist declares the determinacy of the universe, she envisions every past/present/future event encapsulated in a static realm. All of this appears "fossilized" from her lofty vantage point. However, at that vantage point, her intellectual mind should progress dynamically to finally render a judgment on the universe. Yet, by asserting determinism, she has already placed herself -- the intellectual investigator of the universe -- in a static realm. This gives rise to a paradoxical situation where one occupies an allegedly legitimate viewpoint from which to consider the universe as having been deprived of its dynamic nature by using her "dynamic" intellect. To reveal the subtle tension, let us formulate the case as follows.

Through an omniscient perspective, the determinist refers$_1$ to:

The determinacy of all the events of the universe comprising the very event of referring$_2$ to the determinacy of all the events.

There are two issues:

(1) While the referring$_1$ occurs dynamically, the referring$_2$ exists within a static realm. This shows a discrepancy between the two. However, were they not meant to be the same thing?

(2) The mind associated with the referring$_1$ targets the mind associated with the referring$_2$. However, it turns out that they should be the same thing. In other words, although they were initially thought to be different, it is seen in hindsight that the object (the mind being targeted) has been the subject (the mind doing the targeting) all along without our knowing it.

These issues ultimately lead to the problem of how a finite being located within space and time could claim a God's-eye viewpoint through which to assert determinism. Let us call this a "vantage point (VP) problem." We can be tentatively certain that it applies to the determinist only. For instance, the problem does not apply to the following case.

Through an omniscient perspective, a physicist refers to:

The omnipresent influence of gravity, which exerts its sway even on the neuronal activities of the physicist's brain required for referring$_4$ to the omnipresent influence of gravity as well as on all the other events of the universe.

No indication can be found in the above statement suggesting that the referring$_3$ and referring$_4$ exist simultaneously in a static realm. Also, although gravity is one of the essential factors in the event of making the assertion, her intellectual mind is not entirely subjugated to gravity. Admittedly, her mind would not be able to exist without her body, which is subject to gravity. Nevertheless, her investigating mind can separate itself from the objects of the universe to which gravity applies. That is, she can easily make the above assertion while existing within a gravitational field. Therefore, no VP problem exists in this case.

Now, to address the problem, this paper will first provide an instance of a metaphysical distinction between human and machine intelligence. Specifically, it will discuss two different types of deterministic worlds through a thought experiment. If readers patiently follow this paper's argument to the end, they will see how it establishes a plausible model that allows a determinist to validly claim our universe as deterministic while remaining a part of it.

1. Deterministic Knowledge

This paper will use the following key definitions:

> (1) **Deterministic knowledge** (D knowledge): A totality of facts associated with all the past, present, and future events in a deterministic world.
>
> (2) **Deterministic world**: A world where events are deterministic. There is metaphysical significance in considering a case of providing D knowledge to a cognitive agent of this world.[1]

Definition (2) introduces a seemingly contradictory idea. If D knowledge were provided to the agent, it suggests that she could gain knowledge about her future. However, if she did attain such knowledge, the D knowledge would no longer be valid because it fails to describe one particular event: her attainment of the knowledge. To address this apparent contradiction, this paper will examine reception of D knowledge in a *metaphysical* sense only.[2]

Now let us define two deterministic worlds.

> (1) An original world like ours that comprises a human agent.
>
> (2) A simulated world that replicates every aspect of the original world and comprises a machine agent emulating the human agent in a causal manner.[3]

According to Schwartz (2012), determinism is the view "that [possible] worlds cannot be the same up to a point and then diverge" (p. 216). However, in our thought experiment, it *is* possible that the deterministic worlds (1) and (2) are computationally identical up to a particular point and then diverge when D knowledge is provided to them. If one contends that the human mind cannot be fully reduced to an algorithm, it becomes necessary to assume that such a divergence is possible.

This paper will use concepts of computationalism to describe information procesing. According to Beraldo-de-Araújio, the essence of computation is "symbolic manipulation" and concerns "mapping function between two sets of symbols" (Polak & Krzanowski, 2019, p. 6). The human agent's symbolic manipulation, for instance, may take place through neural activities in the brain. Meanwhile, the machine agent relies on processing machine-readable symbols. By slightly changing Beraldo-de-Araújio's definitions, this paper defines computation as follows.

(a) A process is a function $P: I \rightarrow O$ such that its domain I is a set whose elements are called input *events* and its co-domain O is a set whose elements are called output *events*, while both I and O are subsets of a physical world. For all $x \in I$, $y = P(x)$ $(y \in O)$ is a corresponding output event.

[1] Vihvelin (2023) proposes "[leaving] open the metaphysical possibility of time travel to the past" (Abstract). This concept is philosophically worth considering, even though it is unlikely to materialize in reality. Note that her proposal implicitly involves the idea of providing D knowledge to an agent in the past.

[2] We assume that the cognitive agent receives only a "small breadth" of D knowledge that is associated with the agent. The entirety of D knowledge would be too immense to be processed by any agent.

[3] Müller (2014) indicates that two different physical processes P_1 and P_2 can perform the same computation C (p. 9). Similarly, the original and simulated worlds are computationally the same but ultimately different.

(b) A computer is a function C: S → T from a set of input *symbols* S to a set of output *symbols* T, such that C($\overline{x}$) is outputted by computing $\overline{x}$. ($\overline{x}$ is a symbolic representation of x.) A process P: I → O is computational if P is generated by a computer C.

In the simulated world, we suppose that the mind is a "classical von Neumann computer" and that "its representation-bearers [are] data structures" (Frankish & Ramsey, 2012, pp. 31-32).[4] This world is intentionally designed to avoid being based on a "connectionist" model.[5] Specifically, it may not be feasible for the connectionist model to accurately emulate the human agent due to its highly stochastic nature.[6] Such a feature might hinder accurate realization of a scripted scenario. Although the classical model may be much less sophisticated, it can at least robustly emulate human behaviors in hindsight if all the relevant information is available.

1.1. Type 1

If the D knowledge specific to the simulated world is provided to its agent, the agent would process reception of the D knowledge simply as one of the existing potential input events. This world is governed by a predefined type of D knowledge (i.e., Type 1) that *dictates* how things should occur.

See the following mappings.

$I = \{x_1, x_2, \ldots, x_n\}$

$O = \{y_1, y_2, \ldots, y_n\}$

Since this world is deterministic, only one of the input events from x_1 to x_n is bound to occur. Nevertheless, in order to enhance the "realness" of the simulated world, the above sets have been configured to include a reasonably finite number of input-output pairs other than the actual pair. These are included as conditional cases in Type-1 D knowledge. Now suppose that reception of D knowledge occurs immediately before a particular event in the input event set does. Then:

$x_D = x_k$ (x_D is reduced to x_k.) $1 \leq k \leq n$

x_D = Reception of D knowledge

$y_D = y_k$

y_D = Response to reception of D knowledge

To illustrate the triviality of the simulated world, let us consider a hypothetical scenario involving a clinical psychologist named "Millicent" (or simply "Millie"). She loves coffee but often hesitates whether to drink it. One morning, she decides to have a coffee anyway while watching a seminar video through a tablet device. The following *event* mappings are established for her in atomic-sentential form:

x_1 = The seminar tires me.

x_2 = The coffee does not convince me of insomnia.

x_3 = The coffee convinces me of insomnia.

[4] A representation-bearer is a means through which an object being represented is thought/perceived by an agent. See Frankish & Ramsey (2012, p. 9).
[5] Connectionism suggests that "individual neurons do not transmit large amounts of symbolic information" and that "they compute by being appropriately connected to large numbers of similar units" (Feldman & Ballard, 1982, p. 208).
[6] Testing whether a connectionist-based AI could think like humans may require a different approach like Schneider's (2019) ACT test (p. 54). Or we can imagine testing the AI by feeding it with a history of its replica as a certain kind of "D knowledge."

y_1 = I stop watching.

y_2 = I keep drinking.

y_3 = I stop drinking.

Recall that only one particular such as x_1 has been configured to actually occur. However, assume that specific descriptions in the D knowledge could be provided to her immediately before x_1 happens. Suppose that her tablet displays not only the above mappings but also a short history of her activities in the morning and the events to unfold throughout the day. How would she respond?

From a humanistic perspective, there must be a distinct mental representation corresponding to the event of "I see the descriptions." However, Millie's processing mechanism would only be able to interpret the sight of the display as one of $\overline{x}_1$ to $\overline{x}_3$. Recall that Millie's mind follows the classical computer model whose representation-bearers are data structures. Since she is only a machine agent, a bit structure corresponding to her symbolic representation of the event would most probably be translated to a particular bit structure corresponding to one of $\overline{x}_1$ to $\overline{x}_3$. Suppose that it is interpreted as $\overline{x}_3$. Then, her processing mechanism would output $\overline{y}_3$, which should be accompanied by y_3. In other words, she would probably stop drinking her coffee in response to receiving the D knowledge. This result is not surprising (i.e., is trivial) because only the predefined sets of inputs/outputs were configured for the simulated world.

1.2. Type 2

If the D knowledge specific to the original world were provided to its agent, the agent would process reception of the D knowledge as a unique input event. But what justifies this characterization of the world?

Recall from the paper's first footnote that contemporary metaphysicians (e.g., Vihvelin (2023)) accept a metaphysical possibility of time travel to the past. Time travel would not simply suggest displacement of one's body. It would also mean that the time traveler could bring some of the accumulated knowledge about the world to the past. In this case, it would be hard to imagine that an agent in the past would show only a robot-like reaction to the knowledge of her future. Similarly, if the original world's agent received D knowledge, it is reasonable to expect that she would provide a non-trivial response to it.

Then how would the D knowledge of the original world differ from that of its simulated counterpart? To begin with, let us first assume an as-of-yet-unnamed type of determinism where events follow causality but causality, *in principle*, may not necessarily definitively determine their characteristics *with respect to* the perspective of the agent within the world.[7] Although this "unnamed" determinism may seem odd, eternalism can provide a deterministic picture of the events under such a causal system. What is eternalism, then? According to Thyssen (2020), it is a view that "all events in the history of the Universe are *equally real* -- regardless of whether we judge them past, present, or future" (p. 6). Further, in the eternalist model, "[w]hether past, present or future, all events 'lie frozen' in the four-dimensional block, much like the scenes from a movie are fixed on the film roll."

Accordingly, adopting eternalism, we can conceive of a D knowledge (i.e., Type 2) that only *reflects* every physical event across time without including counterfactual cases. If one were to see the events of the world like fixed scenes on a film roll across time, she might be able to extrapolate to a certain extent

[7] Regarding a universal proposition that "[a]lways, given an A, a B follows," Steward (2022) cites Anscombe, who suggests that our inability to "describe the absence of circumstances in which an A would not cause a B" challenges identification of causation with necessitation (p. 9). In other words, it is possible that "A" causes "B" but it is not necessary for "B" to follow. Nevertheless, this possibility does not justify the "conclusion that determinism is certainly false" (p. 12).

counterfactual cases associated with those events. However, the scenes themselves do not include such information.

Meanwhile, we see that metaphysical *emergence* of a new output in response to D knowledge reception is necessary, since the agent's processing mechanism follows causality. However, the *content* of the new output may be deterministic or non-deterministic. How so? Although the eternalist model can provide a deterministic view of *this* world, it cannot do the same of the *metaphysical* realm beyond. Therefore, whether the output's content would be deterministic/non-deterministic only remains a question.

1.3. Type 3

Now let us embrace causal determinism to the fullest -- beyond this world to the metaphysical realm. Then, we can entertain the idea that its agent's decision-making processes are strictly deterministic in a metaphysical as well as physical sense. Unlike in subsection 1.2, the agent could now produce a new output, whose content is deterministic, in response to receiving D knowledge of Type 2. This hypothetical situation would generate a derivative version of D knowledge (namely, D'). Then, the agent should produce another output in response to receiving D', thereby generating another derivative version of D knowledge (namely, D''). To aid in understanding this somewhat complex scenario, let us go back to the Millie story. With regard to the Millie of the original world, D' knowledge might state as follows:

"Millie responds to D knowledge. She speaks, "Am I living in a Matrix?"

D'' knowledge might state:

"Millie responds to D' knowledge. She speaks, 'I might need to take some medication to calm my caffeine-induced paranoia. Or maybe this world that I'm living in was monstrously rigged, and I must somehow survive by figuring out how I first reacted to… I don't know, but it seems like this situation that I'm in happened already once before, and I must figure out whatever this evil gadget had said in the first place. Let me think… Whatever action I take right now, was that also predetermined?'"

See the following mappings:[8]

$I = \{x_1, x_2, \ldots, x_n, (x_{n+1}), (x_{n+2}), \ldots\}$

$O = \{y_1, y_2, \ldots, y_n, (y_{n+1}), (y_{n+2}), \ldots\}$

$x_D = x_{n+1}$ $\quad$ $y_D = y_{n+1}$

$x_{D'} = x_{n+2}$ $\quad$ $y_{D'} = y_{n+2}$

… $\quad$ …

The above mappings may develop indefinitely.[9] All these potentially infinite counterfactual cases are included in Type 3.[10] Further, we can say that this type of knowledge *is generated by* an inherent configuration of the world.[11]

For instance, Tegmark (2008) argues that "our universe could *be simulated by* quite a short computer program" (p. 18) (emphasis added). Based on the idea that "our universe *is* mathematics" (p. 1), he

[8] (x_{n+1}), (x_{n+2}), (y_{n+1}), and (y_{n+2}) are enclosed in their parentheses to highlight that they are unique counterfactual cases associated with D knowledge.
[9] Similarly, Sterelny (1990) notes that the "ability to think about the world as it is and as it might be, to think indefinitely many and indefinitely complex thoughts" may be a "necessary condition on having intentional states" (p. 29).
[10] When considering the infinite counterfactual cases, we see that no predefined type of D knowledge (i.e., Type 1) can simulate a world genuinely resembling the original world.
[11] This configuration may be beyond our reach as demonstrated through the Kantian antinomies (Kant, 1998, pp. 470-495).

maintains that its realization only requires storage of "all the 4-dimensional data" (p. 18). Specifically, the 4-dimensional data include all the "[encoded] properties of the mathematical structure that is our universe" (p.18). If his argument is true, we would not need D knowledge (consisting of linguistic descriptions) to simulate a universe. Rather, D knowledge would be a byproduct of the mathematical structure.

2. The Vantage Point Problem

This section explores how the VP problem can be addressed through the use of D knowledge. Let us first look into two cases where this problem has not been appropriately addressed.

(1) Tegmark[12] (2008) asserts that "[t]here exists an external physical reality completely independent of us humans" and that "[o]ur external physical reality is a mathematical structure (p. 1). However, despite presenting convincing arguments, he still fails to address the VP problem. In footnote 3 on p. 5, he notices the problem of how a mathematician should derive, through (i) a mathematical structure alone, (ii) an empirical domain and (iii) "a set of correspondence rules which link parts of the mathematical structure with parts of the empirical domain." He hints at a possibility of achieving this by introducing a "car" analogy. Specifically, "given an abstract but complete description of a car (essentially the locations of its atoms)," "someone" that wants "practical use of this car" might "be able to figure out how the car works and write her own manual" by "carefully examining the original description." Put simply:

"Someone" → Mathematician

Car → Universe

Description of the car → Mathematical structure of the universe

Practical use of the car → Empirical domain of the universe

Knowledge of how the car works → Correspondence rules linking the mathematical structure with the empirical domain

While the mathematician is a part of the universe, that "someone" is not a part of the car. Therefore, the car analogy fails. The analogy would have been more accurate if the "someone" had a complete description of *both* herself and the car.[13] Tegmark's case is one instance illustrating a common mistake made by scientists as well as philosophers – namely, the confusion that arises from the VP problem.

(2) Dennett (2003) notes that "confusion [over determinism] arises when one tries to maintain two perspectives on the universe at once" (p. 93). One perspective is the "God's eye" perspective, and the other is the "engaged perspective of an agent within the universe." His description of the former perspective coincides with the Parmenidean view of the universe. He adds that "[f]rom the timeless God's-eye perspective nothing ever changes," as "the whole history of the universe is laid out 'at once.'" Dennett appears to give equal weights to both perspectives but cautions against assuming them at the same time. He does not provide a philosophical scheme where both perspectives can coexist. Specifically, he does not reveal how it is possible for the agent within the universe to assert determinism from a provisional God's-eye perspective.

[12] Tegmark is a determinist. He supports Einstein's dictum that "God does not play dice" (p. 10).
[13] Even if she had all the information regarding her mind/body as well as the car from a materialistic viewpoint, she might still fail to explain how her bodily composition gives rise to consciousness. Even a complete mathematical formulation of the neural correlates of consciousness may not fully elucidate its nature. Such an "epistemological limitation" may be a necessary condition for consciousness, as "the transcendental standpoint is in a sense irreducible, for one cannot look 'objectively' at oneself" (Žižek, 2012, p. 239).

The above two cases illustrate the ongoing struggle of scientists and philosophers to reconcile the discrepancy between a human agent asserting determinism and the universe where the agent belongs. It is believed that this paper has resolved this issue to a certain extent. Unlike machines, human intelligence is capable of emergently processing -- to use a bit of an oxymoron -- even "otherworldly but comprehensible" knowledge (i.e., D knowledge).[14] By definition, D knowledge is an entirety of verbal descriptions encompassing the whole universe. This knowledge is inherently inaccessible; therefore, it can be considered to exist in an "otherworldly" realm. Nevertheless, it is deemed "comprehensible" from the human agent's perspective, as evidenced by its capacity to provide a non-trivial response to it. This suggests that the human agent could potentially view the universe from a vantage point situated in a realm beyond the universe despite actually being a part of it. However, for machine intelligence, D knowledge is neither "otherworldly" nor "comprehensible." In fact, there is no type of information at all that can be genuinely comprehended by machines. This is illustrated through the triviality of a response it might generate with regard to D knowledge in subsection 2.1.

Further, the same level of triviality could be said to be exhibited by a hypothetical agent whose declaration of determinism should be assumed to be qualitatively inseparable, in a pancomputational[15] sense, from all the other events of the world. Specifically, in a world without any distinction between the two (i.e., espousal of determinism and the other physical phenomena), the agent (possibly a machine one) would have no motivation in the first place to assume a higher "vantage point" from which to view the world. Roughly speaking, in such a world, no scholarly debate on determinism would have any meaning. If our universe is to be depicted differently from that world, a determinist's declaration of determinism should by necessity stand out by acquiring a particular metaphysical meaning amidst all the events of the universe. This is achieved by granting a privileged status to the determinist regardless of the truthfulness of her argument. She can be granted such a status because of her inherent capacity to comprehend D knowledge.

Finally, note that this peculiar dynamic between the determinist's philosophical mind and the universe can be best described through a dialectic circle in Maybee (2020, Section 1). Before the determinist decides on the determinacy of the events of the universe, these events must first be placed within her scope of thoughts. In other words, they should become the objects of her speculative investigation. Then, as she declares determinism, she realizes that the entire process (from her investigation up to the declaration) is also part of the deterministic scenario. Subsequently, she concludes from a transient God's-eye perspective that every time she declares determinism, this would have also been predetermined.

The above process continues,[16] thereby generating the dialectic circle. It expands as the determinist's mind and the objects/events of the universe continue to encircle each other in an alternating manner. This type of circle provides a more nuanced illustration than the image of "eye" of the "metaphysical subject" encapsulated within "the field of sight" in Wittgenstein (1922, p. 75), as well as a different image that one may newly draw by placing the eye outside the field of sight.

3. Conclusion

Deterministic knowledge:

- Type 1
  - Dictates the world.

[14] Simply speaking, we could show a non-trivial response to the knowledge of our future were we to receive it.
[15] According to pancomputationalism, "everything is a computing system" and "minds are computing systems too" (Piccinini, 2007, p. 95).
[16] This type of infinite progression is believed to be a central feature of philosophy, as seen in Kripke's "Kripkenstein," Derrida's "différance," the Liar Paradox, and Lao Tzu's Taoism.

- Includes finite conditional cases.

- Type 2
  - Reflects the world.
  - Includes no counterfactual cases.

- Type 3
  - Is generated by the world.
  - Includes infinite counterfactual cases.

Based on the above scheme, this paper has sought to distinguish human from machine intelligence by allowing for determinism. Additionally, it addressed how to justify the God's-eye perspective required for a determinist to assert determinism despite being placed within the universe.

However, this paper may face several challenges from readers. First, one might point out that the paper relies only on metaphysical speculation and lacks empirical support. However, many philosophical ideas are inherently speculative, aiming to look beyond the realm of empirical science. Despite their purely speculative nature, they can meaningfully influence the empirical world. For instance, this paper's framework can be taken as a normative model for human vs. machine intelligence. Under this model, we can consider measuring a level of enhancement in a connectionist-based AI by studying its response to a history of its replica provided as a certain kind of "D knowledge."

Second, one might argue that the VP problem is not really a problem. She may have no difficulty accepting the idea that a determinist can describe the universe from a viewpoint situated within the universe. She can conveniently appeal to the causality principle to support determinism. However, causality itself does not tell us very much about her status as an intellectual being. If she conflates herself with mindless machines in accordance with pancomputationalism, her concern for the truth of determinism becomes insignificant. Philosophical truths are dead issues to mechanical beings. What this paper has done is illustrate a subtle difference between human and machine intelligence by assuming that both adhere to causality.

Third, one could assert that this paper's main idea totally collapses if determinism is wrong. Indeed, if the universe is indeterministic, the VP problem is no longer a problem. It naturally vanishes since indeterminism would suggest that the philosophical investigator of the universe is in the process of discovering how the universe is unfolding. But would the distinction between human and machine intelligence still hold? One way of postulating their difference could be to argue as follows in a counterfactual manner. If a human agent in the past received our knowledge of her history (which would be regarded as a form of future knowledge for her), she would generate a non-trivial response to it. However, a machine agent would not be able to.

Fourth, one could suggest that this paper seems to beg the question by assuming from the beginning that humans and machines are already different. Despite this being a limitation, the author believes that it provided one original instance of a logical possibility where machines fall short of human intelligence.

Finally, note that the paper's argument began by embracing eternalism and causal determinism whose acceptance by an agent within the universe was challenged in the paper's introduction. That is, this paper did not directly confront the two issues (the static vs. dynamic paradox; and the subject/object equivalency). The author believes that they can be resolved head-on through Hegelian philosophy. This problem remains for further study.

References

Dennett, D. C. *Freedom Evolves*. Penguin Books, 2003.

Feldman, J. A., & Ballard, D. H. (1982). Connectionist Models and Their Properties. Cognitive Science, 6(3), 205-254.

Frankish, K., & Ramsey, W. (Eds.). (2012). The Cambridge Handbook of Cognitive Science. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139033916

Hoefer, C. (2023). Causal Determinism. In E. N. Zalta & U. Nodelman (Eds.), The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2023 Edition). Retrieved from https://plato.stanford.edu/archives/win2023/entries/determinism-causal/

Kant, I. (1998). *The critique of pure reason* (P. Guyer & A. W. Wood, Eds. And Trans.). Cambridge University Press.

Maybee, J. E. "Hegel's dialectics." In *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, edited by E. N. Zalta, Winter 2020 edition. Stanford University, 2020. https://plato.stanford.edu/archives/win2020/entries/hegel-dialectics/

Müller, V. C. (2014). Pancomputationalism: Theory or metaphor? In R. Hagengruber & U. Riss (Eds.), Philosophy, Computing and Information Science (pp. 213-221). Pickering & Chattoo.

Piccinini, G. (2007). Computational Modelling vs. Computational Explanation: Is Everything a Turing Machine, and Does It Matter to the Philosophy of Mind? Australasian Journal of Philosophy, 85(1), 93–115.

Polak, P., & Krzanowski, R. (2019). Deanthropomorphized Pancomputationalism and the Concept of Computing. Foundations of Computing and Decision Sciences, 44(1), 45-54. https://doi.org/10.2478/fcds-2019-0004

Schneider, S. Artificial You: AI and the Future of Your Mind. Princeton University Press, 2019.

Schwartz, S. P. A Brief History of Analytic Philosophy: From Russell to Rawls. Wiley Blackwell, 2012.

Sterelny, K. (1990). The representational theory of mind: An introduction. Basil Blackwell.

Steward, H. (2022). What does causality have to do with necessity? Synthese, 200(166). https://doi.org/10.1007/s11229-022-03482-8

Tegmark, M. (2008). The Mathematical Universe. Foundations of Physics, 38, 101-150. https://doi.org/10.1007/s10701-007-9186-9

Thyssen, P. The Block Universe: A Philosophical Investigation in Four Dimensions. Doctoral dissertation, KU Leuven, Humanities and Social Sciences Group, Institute of Philosophy, 2020.

Vihvelin, K. (2023). Determinism, Counterfactuals, and the Possibility of Time Travel. Philosophies, 8, 68. https://doi.org/10.3390/philosophies8040068

Wittgenstein, L. Tractatus Logico-Philosophicus. Project Gutenberg, 1922. https://www.gutenberg.org/ebooks/5740

Žižek, S. (2012). Less Than Nothing: Hegel and the Shadow of Dialectical Materialism. Verso.

https://doi.org/10.34024/prometeica.2024.30.16063

FILOSOFIA TRANSDISCIPLINAR FRENTE AOS DESAFIOS GEOPOLÍTICOS COMPLEXOS DO ANTROPOCENO

FILOSOFÍA TRANSDISCIPLINAR ANTE LOS COMPLEJOS DESAFÍOS GEOPOLÍTICOS DEL ANTROPOCENO

TRANSDISCIPLINARY PHILOSOPHY TO FACE COMPLEX GEOPOLITICAL CHALLENGES OF THE ANTHROPOCENE

Javier Collado-Ruano
(Universidade Nacional de Educação, Ecuador)
javier.collado@unae.edu.ec

Dante Augusto Galeffi
(Universidade Federal de Bahia, Brasil)
galeffid@gmail.com

Florent Pasquier
(Sorbonne Université, France)
florent.pasquier@gmail.com

Recibido: 28/12/2023
Aprobado: 03/04/2024

RESUMO

O trabalho tem o objetivo de explorar a formação profissional dos docentes desde uma filosofia transdisciplinar, para promover a compreensão do mundo por parte de uma cidadania que deve enfrentar a mudança global do Antropoceno. A partir de uma metodologia qualitativa, explora-se e analisa-se a evolução do comércio internacional dos últimos séculos, assim como a sua relação com a extinção da biodiversidade planetária, a mudança climática e a saúde do nosso planeta. Trata-se de um ensaio filosófico que aborda as áreas da economia, comércio internacional, geopolítica, inteligência artificial e formação docente desde os fundamentos epistemológicos da metodologia transdisciplinar de Nicolescu e da Teoria da Complexidade de Morin. Como resultado, aborda-se como as TIC, softwares e apps (twitter, facebook, instagram, tiktok, etc.) têm uma forte influência na forma de sentir, pensar e agir da atual cidadania mundial, pois coletam dados pessoais dos usuários por meio de algoritmos matemáticos usados por inteligência artificial. Conclui-se que a formação transdisciplinar contribui na gestação de escolas regenerativas que ensinem os estudantes a atuarem criticamente frente à mudança global atual.

Palavras-chave: comércio internacional. filosofia transdisciplinar. geopolítica. inteligência artificial. mudança global.

ABSTRACT

The work aims to explore the professional training of teachers from a transdisciplinary philosophy, in order to promote the understanding of the world by a citizenry that must

confront the global change of the Anthropocene. Based on a qualitative methodology, the evolution of international trade in recent centuries is explored and analyzed, as well as its relationship with the extinction of planetary biodiversity, climate change and the health of our planet. It is a philosophical essay that approaches the areas of economy, international trade, geopolitics, artificial intelligence and teacher training from the epistemological foundations of Nicolescu's transdisciplinary methodology and Morin's Complex Theory. As a result, it is discussed how ICTs, software and apps (twitter, facebook, instagram, tiktok, etc.) collect users' personal data through mathematical algorithms used by artificial intelligence. It is concluded that transdisciplinary training contributes to the creation of regenerative schools that teach students to act critically in the face current global change.

Keywords: international trade. regenerative schools. transdisciplinary philosophy. geopolitics. artificial intelligence. global change.

RESUMEN

El trabajo tiene como objetivo explorar la formación profesional de los docentes desde una filosofía transdisciplinar, para promover la comprensión del mundo por una ciudadanía que debe enfrentar el cambio global del Antropoceno. A partir de una metodología cualitativa, se explora y analiza la evolución del comercio internacional en los últimos siglos, así como su relación con la extinción de la biodiversidad planetaria, el cambio climático y la salud de nuestro planeta. Se trata de un ensayo filosófico que aborda las áreas de economía, comercio internacional, geopolítica, inteligencia artificial y formación docente desde los fundamentos epistemológicos de la metodología transdisciplinar de Nicolescu y la Teoría de la Complejidad de Morin. Como resultado, se discute cómo las TIC, software y aplicaciones (twitter, facebook, instagram, tiktok, etc.) recolectan los datos personales de los usuarios mediante algoritmos matemáticos usados por la inteligencia artificial. Se concluye que la formación transdisciplinar contribuye a la creación de escuelas regenerativas que enseñan a los estudiantes a actuar críticamente frente al cambio global actual.

Palabras clave: comercio internacional. filosofía transdisciplinar. geopolítica. inteligencia artificial. cambio global.

Introdução ao xadrez geopolítico complexo da globalização

Explorar criticamente os limites das relações entre Filosofia e Ciência não é uma tarefa fácil, e por isso o artigo procura estabelecer nexos argumentativos entre as diversas áreas temáticas aqui analisadas: a economia, o comércio internacional, a geopolítica, a inteligência artificial, a formação docente e o papel das escolas para construir uma cultura regenerativa que possa enfrentar os desafios do Antropoceno. Porém, este artigo não aprofunda nos inúmeros desdobramentos que poderiam surgir no ato da reflexão filosófica, pois é uma tarefa incomensurável. Então, refletir desde uma filosofia transdisciplinar não significa incorporar um olhar totalizador fechado aos marcos epistémicos estabelecidos pela ciência moderna, mas pelo contrário, constitui uma abertura do espírito científico aos fenômenos desconhecidos e às incertezas de um mundo complexo e dinâmico que está em contínua evolução.

Assim, uma filosofia que caminha na direção da verdade, do autêntico e do genuíno, não poderá mais ter conclusões finitas e acabadas, mas estará sempre aberta às novas reflexões que surgem na encruzilhada histórica das ameaças nucleares, mudanças climáticas, pandemias virais, terrorismo e controle da inteligência artificial. Desta forma, o presente artigo compreende a filosofia transdisciplinar como um diálogo fecundo entre a filosofia da natureza, a filosofia política, a filosofia da ciência, a filosofia da economia, a filosofia da educação, a filosofia da mente, a filosofia da tecnologia e outras abordagens filosóficas abrangentes, sejam ancestrais ou contemporâneas. Ou seja, falar de filosofia transdisciplinar é uma aventura por estabelecer um diálogo criador entre os conhecimentos científicos

comensuráveis, quantificáveis e medíveis pelo método da ciência moderna, com outras epistemologias ancestrais, artísticas, espirituais ou emocionais que não podem ser reproduzíveis pelo método da ciência moderna (Aguilar e Collado, 2023).

No contexto histórico atual do Antropoceno, a filosofia transdisciplinar visa a refletir criticamente sobre as relações sociedade-natureza das últimas décadas, com o fim de mudar o imaginário coletivo da cidadania e os conceitos utilizados na literatura especializada. Por exemplo, não podemos falar mais de 'recursos naturais', pois implica ações de um usufruto pela ânsia do máximo benefício ilimitado. Temos que transgredir a nossa herança linguística e começar a falar de 'patrimônio natural', já que nos leva a um cuidado extraordinário, não só espiritual ou ambiental, mas também jurídico.

Para Tomlinson (1999), a globalização acelerou a exploração do nosso planeta, ao conceber a natureza como fonte de matérias-primas inesgotáveis ao serviço dos modelos capitalistas de produção e consumo. Segundo Goldberg e Pavcnik (2007), a globalização transformou a geografia dos ecossistemas em todo o planeta, aonde os cidadãos dos países pobres são os mais afetados pela poluição, água doce insalubre, insegurança alimentar, proliferação de doenças, mudanças climáticas, buraco na camada de ozônio, aumento das temperaturas, desertificação, esgotamento de recursos renováveis e não renováveis, acúmulo de lixo radioativo e outros.

Historicamente, as economias anteriores aos tempos modernos usavam a natureza para se prover de recursos e trocar bens e serviços com os quais manter a vida social. Com o início da industrialização no século XVIII, as classes dominantes adotarem o discurso político de crescimento econômico ilimitado, esquecendo que a economia é um subsistema do sistema Terra. A análise filosófica das relações internacionais mostra que os gestores políticos dos países escolheram diferentes caminhos de desenvolvimento. Enquanto o Iluminismo buscou a emancipação por meio da razão e da ciência, o Idealismo o fez por meio da teologia do espírito. O marxismo por meio da revolução do proletariado e o capitalismo por meio da riqueza material e do poder de compra. E a atual Era Tecnológica visa à emancipação por meio da maximização das informações (Welzer, 2012).

Com o avanço do comércio e dos mercados, as sociedades modernas sustentaram o crescimento econômico por meio da pilhagem da natureza (Leff, 2021). Como mostram diversos estudos científicos, os níveis de desigualdade alcançarem marcos históricos: "os 10 homens mais ricos do mundo têm mais riqueza do que os 3,1 bilhões de pessoas mais pobres" (OXFAM, 2022, p. 10). Nesse sentido, Riechmann (2014) denomina 'apartheid planetário' a grande assimetria econômica que a globalização tem produzido, pois coloca em risco a própria existência das gerações futuras. Ao intensificar a competição pela exploração dos recursos naturais, também houve uma perda histórica da autonomia e soberania dos Estados, que passaram às mãos das grandes empresas transnacionais.

Para Castells e Cardoso (2005), a globalização atual é um fenômeno social, cultural e econômico em expansão que se implantou como uma ordem mundial, sob a promoção de um grupo de plutocratas que governam os países mais poderosos (G7, G8, G20), organizações econômicas internacionais (FMI, BM, OMC e outras) assim como outras grandes corporações transnacionais. A busca pelo benefício máximo no menor espaço de tempo tem levado aos 'expertos' que planejam nossa economia a deixar fora quase todas as questões éticas, sociais e ecológicas (Hathaway e Boff, 2011). Daí a grande pegada ecológica e social que a globalização está deixando no mundo de hoje, cujos modelos de produção insustentáveis têm levado ao surgimento de movimentos sociais que defendem sistemas alternativos de governança mundial, como é o Fórum Social Mundial nascido em Porto Alegre (Brasil) em 2001 (Collado, 2019).

Para Morin, Roger e Motta (2003), é necessária uma filosofia transdisciplinar que questione a lógica do quadrimotor 'indústria-ciência-capitalismo-tecnologia' que destrói toda forma de vida existente na natureza. Isso implica um pensamento complexo na formação docente para compreender os aspectos co-evolutivos, biofísicos, geopolíticos, económicos e culturais de forma interdependente. Por isso, este ensaio filosófico traz uma metodologia qualitativa que explora, descreve e analisa a evolução do comércio internacional, a geopolítica global, a economia, a influência das inovações tecnológicas e a formação docente a partir de um olhar filosófico complexo e transdisciplinar. O trabalho reflete sobre

como a paralisação das economias de todos os países com a pandemia da COVID-19 mudou a geopolítica internacional, tendo como consequência o renascer da OTAN com a guerra da Ucrânia. Para concluir, aborda a necessidade de uma formação transdisciplinar para compreender a complexidade dos processos geopolíticos desde uma perspectiva transhistórica que lança as bases para uma civilização planetária com maior consciência ecológica. Uma consciência que vai além da sustentabilidade e visa por uma regeneração orientada a um 'Renascimento da Natureza' e um florescimento espiritual comum-pertencente e responsável.

A expansão do comércio internacional na globalização neoliberal

As relações internacionais entre os países são nutridas por diversas visões políticas, econômicas, ambientais, tecnológicas e culturais, e todas essas interações geram novos horizontes civilizatórios. Nesse sentido, Stiglitz (2002) destaca a passividade política histórica diante da influência dos mercados econômicos globalizantes que têm degradado o meio ambiente e colocado em risco o desenvolvimento das gerações futuras. Por isso devemos nos perguntar: que futuro terão os habitantes de um planeta poluído e saqueado em nome do 'progresso' imposto pelo quadrimotor 'indústria-ciência- capitalismo-tecnologia'? Quando as pessoas poderão viajar livremente como o dinheiro, sem limites geográficos nem fronteiras políticas? Qual é o papel dos professores na salvaguarda da integridade ecológica do nosso planeta? Para responder a essas questões é necessário analisar a evolução do comércio internacional das últimas décadas desde uma perspectiva filosófica transdisciplinar da complexidade.

Em 1948, o 'Acordo Geral de Tarifas e Comércio' (GATT em inglês) foi assinado em Bretton Woods, dando início a uma nova etapa nas relações internacionais. Do ponto de vista econômico, o sistema monetário nascido em Bretton Woods foi um importante marco histórico que substituiu as relações das potências-colônias por um intercâmbio comercial bilateral que utilizava a moeda de cada país com base no padrão dólar-ouro. Após o fim da Segunda Guerra Mundial, essa visão da política internacional foi voltada para beneficiar as grandes potências ocidentais do Norte global por meio de um conjunto de concessões tarifárias e regras comerciais, que começaram a deixar uma grande pegada ambiental e social (Wiedmann e Lenzen, 2018).

Assim, a hegemonia mundial dos Estados Unidos foi reforçada graças à influência que exerceu nos mercados dos países que se tornaram independentes durante a descolonização da América, África e Ásia (Coreia em 1945, Índia e Paquistão em 1947, Nigéria em 1960, Tanganica e Serra Leoa em 1961, Trinidad e Tobago em 1962 etc.). Durante as décadas seguintes, os países recém-independentes que entraram na esfera internacional sem nenhuma dívida, começaram a seguir as políticas de desenvolvimento ocidentais e venderam suas matérias-primas (recursos naturais) muito barato para depois comprar produtos manufaturados mais caros. Esta situação, juntamente com a grande corrupção dos seus dirigentes, fez com que estes países se endividassem rapidamente e fossem obrigados a solicitar novos empréstimos ao Fundo Monetário Internacional (FMI) e ao Banco Mundial (BM), acumulando uma grande dívida externa.

Paralelamente a esse cenário econômico, e para evitar uma outra guerra mundial, os líderes políticos de cinquenta e um países já haviam se reunido em 24 de outubro de 1945 na cidade de São Francisco para suceder à Liga das Nações e criar a Organização das Nações Unidas (ONU). Embora a Carta das Nações Unidas tenha servido para promover a paz mundial e o progresso social desde então, seu papel durante a Guerra Fria (1947-1991) entre os Estados Unidos e a União Soviética foi fundamental para alcançar a estabilidade relativa, não livre de estresse. Após as catástrofes que ocorreram em Hiroshima e Nagasaki (agosto de 1945), a ameaça nuclear de erradicar toda a vida na Terra tem sido um perigo constante que ainda está presente hoje, apesar do 'Tratado de Não Proliferação Nuclear' assinado em julho de 1968 para o desarmamento.

Embora todas as declarações, convenções e cúpulas realizadas pela ONU até hoje tenham sido uma conquista óbvia para toda a humanidade, as suas ações nunca foram isentas de críticas e foram questionadas em múltiplas ocasiões. O Conselho de Segurança ainda tem uma estrutura de poder que

existia em 1945, com os mesmos cinco Estados membros permanentes: Estados Unidos, Rússia, Reino Unido, China e França. Esse é um exemplo claro que mostra a necessidade de fazer uma série de reformas profundas para democratizar a ONU. Alguns dos problemas que foram denunciados pela embaixadora da ONU, Dore Gold (2004), são a corrupção dos seus funcionários, o direito de veto, o papel dos países de elite, a incapacidade de prevenir conflitos (como o genocídio de Bangladesh em 1971, o massacre de Srebrenica em 1995, a guerra em Darfur ou Sri Lanka, o conflito na Palestina etc.), os debates sobre controle populacional, os escândalos do Programa 'Petróleo por Comida' e os abusos em Moçambique, Camboja, Bósnia e Kosovo pelos 'pacificadores', entre outros.

Nesse contexto histórico de reformas políticas também se encontram os organismos econômicos que regulam o comércio internacional. De 1944 a 1970, Verdier (2021) assinala que os Estados interviram nos processos de criação de moeda com certa autonomia, passando a controlar, em grande medida, os grandes Bancos Centrais e até nacionalizando os seus próprios recursos. Mas esse período de alta estabilidade política e comercial sofreu uma mudança importante em agosto de 1971, quando a balança comercial (importações versus exportações) dos EUA se tornou deficitária pela primeira vez desde o século XIX. Naquele ano, o presidente dos EUA, Richard Nixon, decidiu unilateralmente desvincular o dólar do padrão-ouro, para que o dinheiro fosse desmaterializado de qualquer lastro físico com valor intrínseco e se tornasse um simples pedaço de papel sem proteção maior do que seu estado emissor.

Essa e outras medidas econômicas, conhecidas como '*Nixon shock'*, fizeram com que o sistema de Bretton Woods entrasse em colapso ao não reembolsar a dívida externa dos Estados Unidos em ouro ou outras moedas, como acontecia até então. Como aponta o economista Barry Eichengreen (2011, p. 62): "na primavera de 1973, no meio de seu trabalho, outra corrida do dólar começou, e o novo sistema de taxas de câmbio tão meticulosamente acordado no Smithsonian entrou em colapso". Na tentativa de conciliar a estabilidade das trocas monetárias com a nova situação do dólar, o sistema internacional que havia funcionado até 1973 entrou em colapso e foi substituído por outro onde o dólar era medido com outras moedas internacionais.

Essas medidas deram início a uma grande especulação financeira que ainda hoje está em ascensão, com as bolsas de valores, criptomoedas e outras. Com todas essas mudanças e medidas da década de 1970, os Estados Unidos vêm consolidando um sistema monetário e financeiro onde a desregulamentação da economia que separa os poderes econômicos das restrições do poder político foi generalizada em todo o mundo através da globalização econômica e financeira que conhecemos hoje. Com a crise do petróleo de 1973, o preço do petróleo quadruplicou e as grandes empresas multinacionais expandiram-se pelo mundo após o colapso do sistema de Bretton Woods (CEPAL, 2002).

Entre 1970 e 1990, empresas e corporações transnacionais buscaram o controle da economia mundial, o que conseguiram em 1995, com a criação da Organização Mundial do Comércio (OMC). A OMC promoveu a liberalização e privatização da maioria dos serviços públicos: educação, saúde, pensões, cultura, transporte, energia, água, gestão de resíduos, telecomunicações, meio ambiente etc., através do 'Acordo Geral sobre Comércio de Serviços' (GATS em inglês). Como é conhecido, a OMC é o órgão internacional encarregado de ditar as regras que regulam hoje as trocas comerciais em todo o mundo (Verdier, 2021).

Nesse sentido, as inovações da informatização e das tecnologias de informação e comunicação (TIC) fizeram com que as corporações transnacionais e o capital financeiro emergissem com força na geopolítica internacional, em detrimento do poder dos Estados e da saúde da natureza. Nesse novo contexto geopolítico, os meios de comunicação globais tornaram-se os missionários do capitalismo global. "Na década de 1980, uma onda de 'liberalização' global ganhou força, na qual empresas estatais foram privatizadas, empresas privadas foram desregulamentadas e as iniciativas do estado de bem-estar dos governos foram cerceadas" apontam os críticos em comunicação Herman e McChesney (2004, p. 26), explicando que "é esta nova etapa do capitalismo corporativo global que veio a constituir a base para a formação de um sistema global de mídia".

A partir de uma análise filosófica da complexidade geopolítica atual, fica evidente que o surgimento desse sistema midiático global atingiu seu auge na década de 1990 e representa o reflexo do triunfo do mercado global. Com a publicidade, os meios de comunicação de massa e as TIC a serviço da cultura de mercado, ampliou-se a ideia de progresso das classes dominantes, com seus padrões de vida e comportamento de consumo massivo. Segundo Friel, Schram e Townsend (2020), a competição dos mercados e a desregulamentação promovida pela globalização econômica criaram diferenças extraordinárias entre países, mas também dentro das próprias sociedades dos países. Esse processo de desigualdade se acelerou entre 1979 e 1981, quando os Estados Unidos decidiram aumentar as taxas de juros e atrair capital do resto do mundo para financiar seu sistema econômico e manter o dólar forte, pois aumentou a dívida externa dos países do Sul que havia emprestado em dólares.

Diante dessa situação, os países do Sul foram obrigados a solicitar novos créditos ao FMI e ao Banco Mundial, não para gerar riqueza dentro de seu país, mas para pagar a dívida externa contraída. E mesmo estes países do Sul já terem reembolsado a dívida várias vezes, continuam a ser condenados pelos juros gerados. Segundo dados do Banco Mundial (2001), em 1970 a dívida externa desses países empobrecidos era de cerca de 73 milhões de dólares, enquanto em 1999 já havia subido para 2.573 milhões de dólares. Por isso a ativista política maliana Aminata Traoré (2002, 2008) afirma que os africanos não são pobres, mas pessoas roubadas e humilhadas.

Segundo Stiglitz (2002), esse endividamento histórico também ocorreu nos países latino-americanos, que foram obrigados a seguir 'planos de ajuste estrutural' ditados pelo FMI e pelo Banco Mundial para acessar seus créditos. Em contrapartida aos empréstimos concedidos, o FMI e o Banco Mundial ampliaram seu campo de ação para implementar a reprodução dos seus modelos de produção desenvolvimentistas. "As mudanças mais dramáticas nessas instituições ocorreram na década de 1980, época em que Ronald Reagan e Margaret Thatcher pregavam a ideologia do livre mercado nos Estados Unidos e no Reino Unido", observa o economista Stiglitz (2002, p. 13), denunciando que "o FMI e o Banco Mundial tornaram-se as novas instituições missionárias, através das quais essas ideias foram levadas a países pobres relutantes, que muitas vezes precisavam muito dos seus empréstimos e doações".

Somam-se a essa situação os Bancos Regionais de Desenvolvimento, que imitaram amplamente o FMI e o Banco Mundial em suas áreas geográficas específicas por meio do Grupo do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID em inglês), do Grupo do Banco Africano de Desenvolvimento (BAD), do Grupo do Banco Asiático de Desenvolvimento (ADB) e do Banco Europeu de Reconstrução e Desenvolvimento (BERD). Em suma, o resultado desses 'planos de ajuste estrutural' tem sido muito mais pessoas vivendo na pobreza e muitos países mergulhados no caos político e social (van Marrewijk, 2017).

Por isso, Stiglitz (2002, p. 18) critica fortemente o FMI afirmando que este "cometeu erros em todas as áreas em que esteve envolvido: desenvolvimento, gestão de crises e nos países em transição do comunismo para o capitalismo". Dessa forma, como a sede do FMI está localizada em Washington DC, capital dos Estados Unidos, pode-se dizer que as diretrizes políticas para o desenvolvimento do chamado Terceiro Mundo começaram a ser desenhadas no coração dos EUA. Em resumo, o olhar transhistórico desta leitura do mundo freireana nos diz que o fortalecimento das diretrizes geopolíticas e econômicas do FMI na década de 1990 é caracterizado pelo crescimento do endividamento dos países do Sul e pela perda da autonomia monetária de suas moedas no comércio internacional.

"A orientação keynesiana do FMI, que enfatizava as falhas do mercado e o papel do governo na criação de empregos, foi substituída pelo mantra do livre mercado da década de 1980, que faz parte de um novo «Consenso de Washington»" argumenta Stiglitz (2002, p. 16), acrescentando que é "um consenso entre o FMI, o Banco Mundial e o Tesouro dos Estados Unidos sobre as políticas corretas para os países em desenvolvimento que apontavam para uma abordagem radicalmente diferente do desenvolvimento econômico e da estabilização do desenvolvimento". Como bem expressa Stiglitz, embora o espírito do FMI foi fomentar a cooperação monetária global, estimular a estabilidade financeira segura e facilitar o

comércio internacional, pouco a pouco ele impôs as fórmulas acordadas no «Consenso de Washington» no nível global.

Nesse processo, o dólar das economias de outros países (Equador, Micronésia, Panamá, El Salvador, Timor-Leste, Palau etc.) e as crises econômicas e financeiras na Índia (1991), México (1994), o Sudeste Asiático (1997), Rússia (1998) e Argentina (1999-2002), acentuaram ainda mais a perda de controle dos estados sobre a economia mundial. De acordo com o filósofo político e ativista social Noam Chomsky (1999, p. 23-24): "em 1971, 90% das transações financeiras internacionais estavam relacionadas à economia real – comercial ou investimentos de longo prazo – e 10% eram especulativos. Em 1990, as porcentagens foram revertidas e em 1995 mais de 95% das somas eram altamente especulativas". Assim, estamos testemunhando um novo fenômeno histórico que, baseado na filosofia do livre mercado *laissez faire*, está causando um processo acelerado na liberalização das transações comerciais em escala global, em que a desregulamentação concede grande impunidade às grandes empresas transnacionais.

Os padrões do comércio internacional e a distribuição geográfica da atividade econômica foram abordados de maneira muito apropriada pelo famoso economista Paul Krugman, que recebeu o Prêmio Nobel de Economia em 2008 pelas suas contribuições para a 'nova teoria comercial' nos anos 80. Em seu trabalho, "*Rethinking International Trade*", Krugman (2000, p. 226) argumenta que "a maioria do comércio mundial está nos produtos das indústrias que não hesitamos em classificar como oligopólios quando os vemos em seu aspecto doméstico". Segundo Krugman (2000), a teoria do comércio internacional está fortemente enraizada nos modelos de organização industrial, por isso é necessário integrar economias de escala nos modelos de equilíbrio geral do comércio e na localização da atividade econômica.

Na atualidade, a abordagem regulatória da OMC que representa o maior risco para os direitos dos cidadãos mundiais é o 'Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços" (GATS em inglês). Basicamente, o GATS foi inspirado pelos mesmos objetivos que o comércio de mercadorias GATT promove na liberalização e privatização da maioria dos serviços públicos para cidadãos (educação, saúde, pensões, cultura, transporte, telecomunicações, energia, água, gerenciamento de resíduos, meio ambiente etc.). Ou seja, abre as portas para empresas estrangeiras acessarem contratos de serviço que possam substituir os governos nos serviços sociais prestados aos seus concidadãos.

Na prática, a extensão do GATS significa colocar grandes limites aos governos em sua capacidade de desenvolver políticas públicas de interesse comum. Embora parte desses setores públicos já tenham sido privatizados em muitos países, a novidade dos GATS promovidos pela OMC está no fato de que se destina a fornecer uma estrutura legal e institucional pela qual subordinar as políticas nacionais aos grandes lobbies transnacionais. Dessa maneira, com o objetivo principal de criar compromissos formais que liberalizem totalmente os serviços, a OMC estará convertendo em mercadorias o que tradicionalmente têm sido considerados direitos fundamentais.

Nas últimas décadas de 2010 e 2020, alguns analistas argumentam que a expansão global do comércio interempresarial dominada pelas corporações decorre do período em que os tribunais dos Estados Unidos (e mais tarde outros países) deram a essas empresas o direito de serem consideradas pessoas jurídicas (Zimmerman & Blythe, 2017). O problema é que "uma corporação não tem coração, alma, nem moral. Você não pode discutir com ela. Isso ocorre porque a corporação não é um ser vivo, mas é um processo: uma maneira eficiente de gerar renda", argumenta o ativista Kalle Lasn (1999, p. 221), apontando que "demonizamos as empresas pela sua busca incessante por crescimento, poder e fortuna. Mas tudo o que elas fazem é obedecer aos seus comandos genéticos. É exatamente isso que as empresas foram projetadas para fazer, por nós".

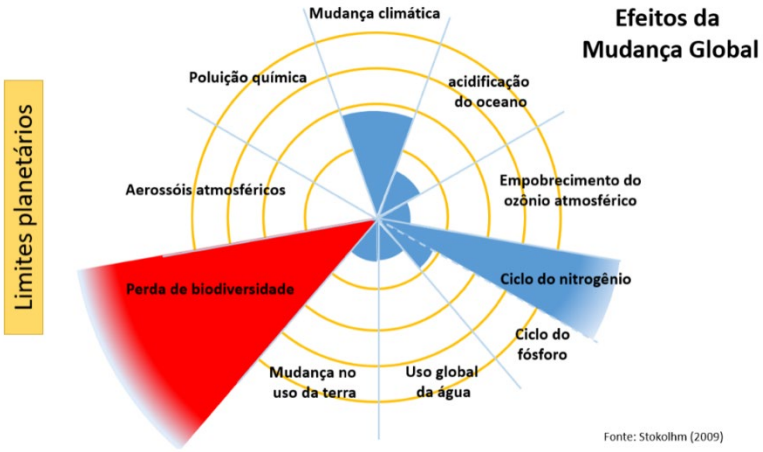
Embora deva ser reconhecido que existem inúmeras empresas que visam promover o bem-estar ecológico e social, é claro que a maioria tende a fugir das responsabilidades éticas, sociais e ecológicas em busca da sua rentabilidade a curto prazo (Hulme, 2021). Elas até escapam das suas responsabilidades fiscais evadindo impostos nos chamados 'paraísos fiscais' (Panamá, Suíça, Bahamas, Curação, Luxemburgo, Hong Kong etc.). Segundo numerosos relatos de cientistas e especialistas, esta situação

mundial deu origem à mudança global do Antropoceno (Steffen et al. 2011), que analisaremos desde uma filosofia transdisciplinar como o fim de refletir sobre a formação dos docentes que tem que conscientizar à cidadania planetária para confrontar os problemas inadiáveis do século XXI.

A mudança global do Antropoceno

O termo 'Antropoceno' foi definido por Steffen, Crutzen e McNeil (2007) como o processo de expansão do uso de combustíveis fósseis, que teve início na industrialização. Ou seja, o Antropoceno enfatiza a influência devastadora das ações humanas na ecologia global. Conforme explicado na Figura 1, o termo mudança global se refere às mudanças que ocorrem no Sistema Terrestre, que engloba problemas como perda de biodiversidade, ciclo do nitrogênio, mudança climática, uso da terra e da água, acidificação dos oceanos, destruição da camada de ozônio, poluição química, aerossóis atmosféricos (Bowman et al., 2009). Ao compreender que a Terra atua como um meta-sistema constituído por sistemas biofísicos que interagem entre si, resulta evidente o efeito domino que acontece na mudança global. É por isso que os docentes atuais precissam de uma formação filosófica transdisciplinar para lidar com soluções sustentáveis e regenerativas, já que todos os problemas socioecológicos da mudança global são interdependentes: além das fronteras entre os países (Collado 2018).

Figura 1. Efeitos da mudança global.



Fonte: https://www.stockholmresilience.org/

No relatório do 'Global Atmosphere Watch' (GAW) - estabelecido pela Organização Meteorológica Mundial (OMM) das Nações Unidas -, as frações de CO_2, CH_4 e N_2O do ano 2019 na atmosfera atingiram cifras históricas nos últimos 800.000 anos. Com mais de 413 partes por milhão (ppm) de dióxido de carbono (CO_2), 1889 partes por bilhão (ppb) de metano (CH_4) e 333 ppb de óxido nitroso (N_2O) (WMO, 2021). Esses valores constituem um pedido de ajuda do nosso planeta Terra, que apresenta diversos problemas inter-sistêmicos que precissam ser abordados desde uma epistemologia complexa e transdisciplinar. Como aponta o 'Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas' (IPCC) - criado pela OMM e pelo PNUMA em 1988 - esses níveis de gases aumentaram a temperatura média global em 0,85°C durante o período de 1880 a 2012 (IPCC, 2014, p. 2). Por meio de diferentes modelos matemáticos baseados nos dados registrados da atmosfera, da biosfera e dos oceanos, os climatologistas prevêem que "a média global da temperatura do ar na superfície é projetada pelos modelos para aquecer entre 1,4°C a 5,8°C para o ano 2100, em comparação com 1990, e o nível médio do mar mundial é projetado por modelos de um aumento de 0,09 a 0,88 metros até 2100" (IPCC, 2001, p. 3). Embora essas previsões sejam incertas, os registros atuais de mudanças globais têm causado um grande alerta para políticos e ambientalistas, destacando a necessidade urgente de se criar uma *Democracia da Terra* (Shiva, 2005).

A alteração do sistema terrestre pelas ações humanas tem levado alguns cientistas a projetar diferentes consequências. Por exemplo, a elevação global do nível do mar poderia afetar drasticamente grandes metrópoles próximas à costa, como Tóquio, Nova York, Rio de Janeiro, Cidade do Cabo, Sydney,

Tijuana ou Barcelona (Kopp et al. 2016). Desde uma reflexão filosófica, é evidente que os ecossistemas continuarão sofrendo influências negativas irreversíveis e pontos de não retorno. Segundo estimativas dos especialistas, cerca de 1,8 bilhão de pessoas sofrerão de escassez crônica de recursos naturais e não poderão se desenvolver com dignidade no ano 2050 (UNESCO, 2021). Grande parte desse problema se deve às atividades agrícolas, que fazem uso excessivo da água, onde se estima que para produzir uma tonelada de cereais são necessárias cerca de mil toneladas de água. A agricultura utiliza cerca de 70% da água doce disponível no mundo. Além disso, o surgimento da China e da Índia no cenário geopolítico internacional multiplicou exponencialmente a exploração dos recursos naturais (Smith, 2011).

Sem dúvida, o problema mais preocupante da mudança global é a perda da biodiversidade. Para Leakey e Lewin (1996), as ações humanas causaram a 'sexta extinção em massa'. Segundo informações científicas, em 1989 uma espécie desaparecia por dia, e em 2000 essa perda ocorria a cada hora. Outros cientistas estimam que estão se extinguindo mais rapidamente, cerca de 17.500 espécies por ano. Oberhuber (2004) estimou que entre 10% e 38% das espécies existentes desapareceram entre 1990 e 2020. Como um todo, a extinção da biodiversidade, as mudanças climáticas, o aquecimento global, as secas, a acidificação dos oceanos ou a subida do mar nível são apenas alguns exemplos de fenômenos da mudança global que mostram a aceleração causada pelas nossas ações antropogênicas. "O consumo excessivo de recursos limitados e a produção de poluição ilimitada são inconsistentes com o funcionamento contínuo do sistema ecológico da Terra de uma forma que seja compatível com a sobrevivência da civilização humana" (Gore, 2013, p. 332). Por isso é urgente repensar os programas de formação docente desde um pensamento complexo, intercultural e transdisciplinar, a fim de observar esses danos transnacionais de uma natureza que é intersistêmica.

A formação docente transdisciplinar

Os pilares da metodologia transdisciplinar proposta por Nicolescu (2008) são uma ferramenta de transformação do horizonte epistemológico da razão ocidental moderna e representam os fundamentos ontológicos para a formação docente transdisciplinar. Do mesmo modo, a Teoria da Complexidade de Morin (2008) constituí um suporte operativo e conceitual na construção das compreensões de mundo e de suas inter-relações com outros fenômenos. Essas ferramentas epistémicas permitem uma mudança paradigmática nos horizontes filosóficos da ciência e da cultura em geral, mas também na formação dos docentes que tem que mostrar uma leitura crítica do mundo. Embora ainda existam muitos professores 'fossilizados' que não querem sair da sua área de conforto, cujas práticas profissionais estão assentadas nas teorias comportamentais e construtivistas originadas pela psicologia do século XX, as descobertas das neurociências mudarem o paradigma da formação humana no século XXI.

De fato, os avanços da neurociência exigem um repensar crítico da epistemologia inerente à construção do perfil profissional docente a partir de uma filosofia transdisciplinar que seja libertadora da mente. Nesse sentido, Patricia Churchland (1989) unificou os avanços da neurociência com a filosofia, e cunhou o termo 'neurofilosofia' para se referir à filosofia do ser humano que se baseia no conhecimento alcançado pela neurociência. Para entender a filosofia da mente é necessário entender o funcionamento do próprio cérebro.

Ao pesquisar os componentes celulares do sistema neurobiológico e o funcionamento neuronal por meio da estimulação elétrica, Churchland (1989) demonstrou que nosso cérebro utiliza neurotransmissores e neuroquímicos que permitem a aquisição do aprendizado. Essa evidência científica no campo da neurobiologia cognitiva permitiu superar muitas falácias teóricas postuladas nas correntes do behaviorismo, construtivismo, cognitivismo e Gestalt. Sem dúvida, as pesquisas contemporâneas em neurofilosofia criaram uma epistemologia transdisciplinar baseada em teorias cognitivas abstratas e no método empírico da neurociência substantiva.

De acordo com Churchland (2002, p. 202), o cérebro humano é o resultado da evolução biológica, e seus componentes neurais e neuroquímicos são muito semelhantes aos cérebros de chimpanzés, macacos, roedores e outras formas básicas de répteis. Do ponto de vista evolutivo, a principal função dos sistemas nervosos é permitir que um organismo vivo se alimente, sobreviva e se reproduza. Para Knox (2016), mente, cérebro e educação são um campo transdisciplinar, já que as modificações evolutivas de qualquer sistema nervoso dependem das modificações epigenéticas do seu ambiente. Em outras palavras, o contexto cultural e a carga genética são duas variáveis dependentes que dão origem a um desenvolvimento neurobiológico que determina os processos de aprendizagem e aquisição de conhecimento.

Por esse motivo, refletir sobre a formação de educadores desde uma filosofia transdisciplinar para enfrentar os complexos desafios geopolíticos do Antropoceno leva repensar a filosofia da educação a partir dos avanços libertadores que a neurofilosofia traz. Embora o papel do cérebro nos processos de ensino-aprendizagem continue sendo investigado, alguns filósofos da neurociência, como Ansari e Coch (2006), argumentam que a ressonância magnética funcional nos permite localizar as funções cognitivas da aprendizagem em regiões específicas do nosso cérebro. Para Campbell (2011), as descobertas científicas das neurociências permitiram estabelecer novos fundamentos teóricos no campo pedagógico, que ajudam a compreender melhor como o cérebro aprende. Damasio (2018) afirma que o nosso cérebro precisa estar animado para melhor aprender e relembrar conhecimentos e experiências.

Em suma, a perspectiva neurofilosófica da aprendizagem também deu origem a outros conceitos como a neuroeducação, a neurodidática ou a neurolinguística, que permitem explicar os processos de ensino-aprendizagem com maior rigor científico (Geake & Cooper, 2003). Assim, é lógico pensar que os educadores transdisciplinares do século XXI estão ligados ao futuro das neurociências educacionais (Fischer, Goswami e Geake, 2010). Ou seja, os avanços e descobertas que ocorrerão sobre o funcionamento do cérebro determinarão os argumentos teóricos, científicos e filosóficos do campo educacional. Por isso, Hook e Farah (2013) apontam que a neurociência é o pilar primordial na formação de educadores. Da mesma forma, Carew e Magsamen (2010) consideram que a neurociência e a educação são uma parceria ideal e indissolúvel para produzir soluções baseadas em evidências para orientar o ser humano à cidadania mundial do século XXI.

Embora seja claro que as teorias de aprendizagem devem ser baseadas em evidências empíricas da neurociência, o debate filosófico sobre o funcionamento do cérebro está longe de alcançar um consenso científico. A neuroplasticidade cerebral e a sua complexidade do sistema neuronal (especialmente quando se estudam regiões lesadas do cérebro) não permitem conclusões definitivas. Pelo contrário, o estudo da mente, do cérebro e da educação continuará a ser um tema muito recorrente e problemático nas próximas décadas. Sem dúvida, sonhar com outras realidades socioeducativas implica formar educadores transdisciplinares autênticos e genuínos a partir das contribuições da neurofilosofia. Mas ainda há muitos desafios que devemos enfrentar para trazer avanços no campo da prática educativa e da teoria pedagógica.

Em outras palavras, a formação docente desde uma filosofia transdisciplinar implica um diálogo inter-epistemológico da racionalidade científica com outras dimensões ancestrais, antropológicas, espirituais, religiosas, intuitivas, filosóficas, artísticas, poéticas, criativas, afetivas e emocionais. Por isso, Morin (1999) defende que o pensamento complexo permite que os saberes se interrelacionem: das partes com o todo e do todo com as partes. Essa corrente de pensamento não discrimina nem exclui as contribuições da ciência moderna, mas as complementa com as contribuições de visões de mundo ancestrais, conhecimentos artísticos, sentimentos emocionais e outras epistemes historicamente esquecidas (Wajnerman, 2019).

Ao reconhecer os limites explicativos do método científico para compreender a complexidade material, energética e informacional do mundo atual, é urgente repensar novas formas de organização epistemológica na formação docente. É por isso que Morin (1999, p. 25) explica que “a educação deve promover uma «inteligência geral» capaz de se referir, de forma multidimensional, ao complexo, ao

contexto numa concepção global". Da mesma forma, a atual era da educação digital pós-pandemia COVID-19 exige que os conteúdos curriculares sejam apresentados na sua complexidade intersistêmica, a fim de que se possa (re)aprender através da combinação epistêmica da visão redutivo-analítica do método científico com a visão complexo-sistemática da transdisciplinaridade. Mas quais são os riscos das TIC na educação? Qual é a influência que tem as TIC nos processos de tomada de decisões da cidadania? Como a inteligência artificial das apps dos nossos celulares controlam as nossas ações através de complexos algoritmos matemáticos?

Os riscos do controle panóptico da inteligência artificial

Infelizmente, ainda não houve um debate sério, crítico e profundo que questione os pilares epistêmicos em que se baseiam as organizações internacionais, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) ou as próprias Nações Unidas (ONU). Para Stiglitz, Sen e Fitoussi (2010), essas instituições não questionam o caráter ocidental, modernista, capitalista e antropocêntrico do conceito de 'desenvolvimento'. Como explicam Castells e Hall (2014), essas organizações internacionais tampouco questionam o enorme acúmulo de capital e recursos concentrados nas mãos dos complexos industriais que compõem as tecnópolis e impossibilitam a redução da desigualdade social no mundo.

Para McCarthy (2017), é preciso questionar os limites do crescimento econômico e do poder geopolítico que as empresas transnacionais têm para controlar e monopolizar os mercados, principalmente quando Google, Facebook, Instagram, TikTok e outros aplicativos personalizam anúncios comerciais de acordo com os dados obtidos 'voluntariamente' pelos usuários. Sem dúvida, estamos testemunhando a maior manipulação em massa da história da humanidade, baseada no *Big Data* que os cidadãos fornecem a algoritmos matemáticos complexos que alimentam programas de inteligência artificial (Levitskaya e Fedorov, 2020; van Dijk, 2011). Assim expõe o documentário '*The Grate Hack'* de Karim Amer e Jehane Noujaim, que mostra o caso da Cambridge Analytica, explicando como a *Big Data* e a inteligência artificial têm sido usados para influenciar nas decisões geopolíticas no mundo: conseguindo influenciar na eleição de presidentes de vários países. Obviamente, esse fenômeno de manipulação global tem forte influência na esfera socioeducativa, pois as crianças e os adolescentes são mais vulneráveis do que outros setores da população (Haydon, 2020).

A mídia global está associada a grandes grupos de poder que atuam em consórcios econômicos que integram os setores bancário, agrícola, imobiliário, energético e petrolífero (Klein, 2019). De acordo com o relatório *Repórteres Sem Fronteiras* (2016), o 70% da oferta global de comunicação está nas mãos de apenas seis corporações de mídia: The Walt Disney, Time Warner, News Corp, 21st Century Fox, Viacom-cbs e Vivendinbs Universal. O relatório observa que essas corporações controlam mais de 1.500 jornais, 1.100 revistas, 2.400 editoras, 9.000 estações de rádio e 1.500 redes de televisão.

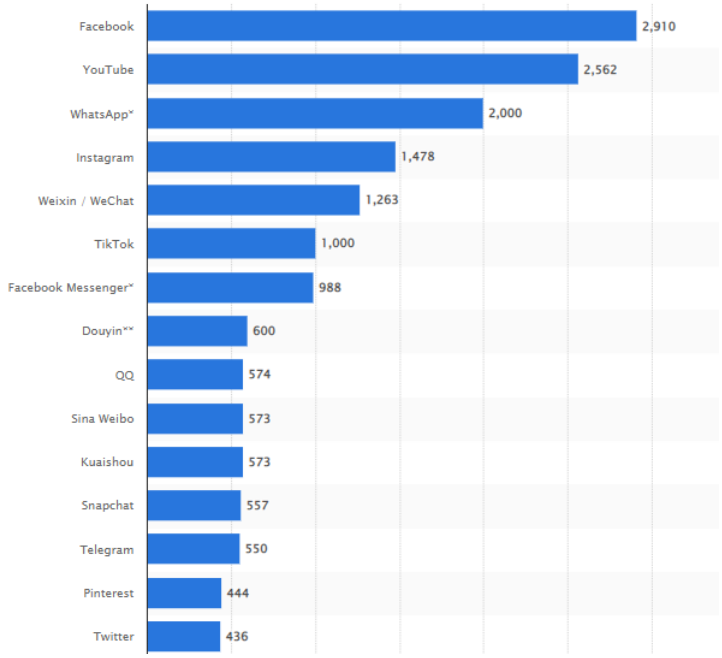
Por isso, González (2020) denuncia que as informações mostradas pela mídia globalizada estão ao serviço das elites plutocráticas do capitalismo global. Essas pesquisas explicam como os interesses geopolíticos dessas corporações controlam as notícias jornalísticas e a própria liberdade de informação. Segundo a pesquisa de Gupta (2012), essa monopolização gera processos de aculturação que moldam o imaginário coletivo e a identidade individual dessas pessoas mais vulneráveis, como crianças, jovens e adolescentes que ainda não desenvolveram um pensamento crítico sobre o mundo ao seu redor. Esse processo de aculturação também é chamado de 'monocultura da mente' por Shiva (2005), ao privilegiar os traços culturais ocidentais sobre outros povos, comunidades e nacionalidades.

Os estudos pioneiros de Swimme (1996) são esclarecedores, verificando que crianças e jovens na América do Norte passam mais tempo assistindo a comerciais do que na escola. De acordo com seus estudos, consomem, em média, cerca de trinta mil propagandas antes de chegar à primeira série do ensino fundamental. Ao fazer lavagem cerebral neles desde tão cedo, eles são incapazes de perceber a colonialidade epistêmica e cultural que sofrem com a publicidade veiculada pela mídia. Com o uso massivo das TICs, a disseminação dessas mídias aumentou exponencialmente, cujos conteúdos respondem aos interesses comerciais dos mercados e lobbies globais (Becerra e Mastrini, 2017). Da

mesma forma, pesquisas realizadas pelo educador ambiental David Orr (1999) indicam que um habitante médio dos Estados Unidos é capaz de reconhecer mais de mil logos de empresas corporativas e menos de dez espécies nativas da flora da região em que vivem.

Como explica Castells (2013), a informação é sinônimo de poder na era da globalização, pois os algoritmos matemáticos utilizados pela inteligência artificial coagem a liberdade dos cidadãos: limitando as informações exibidas por meio de índices de buscadores (Google, Bing, Yahoo, etc). Em outras palavras, aquelas empresas que pagam para anunciar os seus serviços nas plataformas de pesquisa, aparecem nas primeiras posições dos buscadores de informações na Internet. Assim, não só alcançam uma vantagem competitiva sobre outras empresas que não aparecem nas primeiras páginas da busca, mas também monopolizam seu conteúdo entre os usuários (Haucap e Heimeshoff, 2014).

Figura 2. Redes sociais mais populares em todo o mundo com usuários ativos em 2022 (em milhões)



Fonte:https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/

Como vemos na figura 2, os países com mais população do mundo não é a China, Índia, Estados Unidos ou Indonésia, mas são o Facebook, Youtube e Whatspp, que tem mais de 2 bilhões de usuários cada uma. Daí que a internet não mostre as informações relacionadas aos conhecimentos locais ou à sabedoria das comunidades da onde a pesquisa é realizada, mas informações tendenciosas, comerciais e distantes para o crescimento pessoal de uma cidadania intercultural. Mas essas pesquisas na internet também geram processos de aculturação e de aculturação da mente (Ozer et al. 2017). Nesse sentido, Berger e Huntington (2002) alertam que a inteligência artificial desenvolvida pelas apps dos celulares prejudicam seriamente o pensamento crítico que os docentes promovem nas escolas, principalmente no que diz respeito à construção cultural e identitária. Ou seja, a globalização das apps provoca a homogeneização cultural da cidadania. Ao homogeneizar a cultura, a identidade, os valores e as outras formas de sentir, pensar e agir das pessoas, a inteligência artificial das TIC evidencia-se muito perigosa para confrontar os desafios do Antropoceno, pois não deixa refletir de forma crítica, livre e emancipadora.

Por outro lado, Fariñas (2009) afirma que a globalização cultural atual é a dimensão prescritiva e normativa da globalização econômica, que a utiliza para alcançar seu domínio imperial e totalizante. Assim, a globalização cultural representa o aspecto mais profundo da dominação, pois penetra na vida íntima das pessoas e destrói a sua originalidade e identidade. Aqui é urgente uma formação docente baseada na filosofia transdisciplinar, para desenhar e implementar estratégias pedagógicas de conscientização social sobre o papel desempenhado pela mídia globalizada no comportamento das pessoas. Devemos esclarecer que essas mídias tecnológicas e digitais buscam captar a atenção dos jovens

por meio dos recursos publicitários que lhes permitam conhecer melhor os usuários e, em seguida, continuar oferecendo a eles mais conteúdos semelhantes de outras empresas, que são as que compram *Big Data* para oferecer novos serviços e produtos. Um negócio muito lucrativo que bateu todos os recordes em 2018, gerando mais de 31 bilhões de dólares, com previsões de 144 bilhões para 2026 (Reports & Data, 2020).

Conclusões inacabadas...

Embora a extensão dos artigos não permita aprofundar sobre outros aspetos filosóficos aqui nomeados, é muito importante esclarecer a vinculação direita que existe entre as relações dos docentes-estudantes com o nosso mundo, que encontra-se em uma crises multidimensional. Ao analisar a evolução do comércio internacional, a geopolítica global, a economia, a influência da inteligência artificial e a formação docente desde um pensamento filosófico complexo e transdisciplinar, pode se concluir que existe uma relação direta entre a expansão da economia global, os hábitos consumistas divulgados pelas mídias e a exploração dos recursos naturais do nosso planeta. Por isso é muito importante refletir sobre os programas de formação docente e implementar uma filosofia transdisciplinar direcionada a regenerar a saúde do nosso planeta. A vida é um milagre cósmico, e uma manifestação superior de consciência da energia-matéria, por isso muitas cosmovisões dos povos indígenas e aborígenes afirmam que é uma dimensão sagrada (Mamani, 2015).

Desde um âmbito transhistórico e civilizatório, a paralisação das economias de todos os países com a pandemia da COVID-19 mudou a geopolítica internacional: tendo como consequência o renascer da OTAN com a guerra da Ucrânia. Segundo Mansbach e Ferguson (2021), assistimos a uma luta pela hegemonia mundial entre os países partidários do modelo dos Estados Unidos, e os países afins ao modelo da China. Isso traz muitas incertezas e ameaças para a paz e equilíbrio do nosso planeta. É urgente uma mudança profunda na nossa forma de viver e nos relacionar entre nós e, especialmente, com a natureza. Por isso é necessária uma formação transdisciplinar dos docentes para ensinar aos jovens estudantes a confrontar a complexidade dos desafios geopolíticos do Antropoceno, com o fim de construir escolas regenerativas orientadas a um 'Renascimento da Natureza' e da vida espiritual em sua multiplicidade infinita e em sua unidade compreensiva.

As escolas regenerativas têm que introduzir à cidadania mundial a uma gestão holística e complexa do nosso patrimônio natural: o Sistema Terra. Nesta linha de pensamento, Pauli (2015), Wahl (2016) e Müller (2018) argumentam que é urgente projetar culturas regenerativas para restaurar a natureza e promover a consciência ambiental. Esta noção de desenvolvimento regenerativo promove a restauração dos ecossistemas da nossa Mãe Terra. Dessa forma, é possível transcender a falácia cognitiva estabelecida no discurso acadêmico hegemônico, que considera o desenvolvimento sustentável como a solução para os problemas socioambientais atuais. Pelo contrário, enquanto o conceito de desenvolvimento sustentável centra-se na minimização do impacto negativo das ações humanas no nosso planeta, o conceito de culturas regenerativas centra-se na maximização de ações que tenham um impacto positivo na natureza.

Nessa direção, as escolas regenerativas têm a tarefa de aprofundar a dimensão ecoformativa das crianças, dos jovens e dos adultos, chamados a constituir uma autêntica e genuína cidadania mundial. Não dá para continuar fazendo as mesmas experiências didáticas nas escolas, com ou sem tecnologia. Precisa-se mudar os desenhos curriculares e mudar as práticas de aprendizagem. Como explica a educadora ambiental Cottereau (2001), a ecoformação pode ser feita em uma 'valsa em três tempos para a formação ecológico'. É um diálogo epistemológico que integra as relações entre o ser humano e a natureza para promover culturas regenerativas.

Figura 3. Dimensões das escolas regenerativas

Fonte: elaboração própria

O primeiro tempo da ecoformação das escolas regenerativas diz respeito à aprendizagem dos conhecimentos relacionados ao meio ambiente, às ciências naturais e às ciências humanas que cultivam a razão e o conhecimento. O segundo tempo enriquece o primeiro através da experiência prática do mundo, aonde as crianças e jovens desenvolvem vínculos afetivos, emocionais e espirituais com a natureza. O terceiro tempo corresponde à apreensão da experiência, escuta sensível, reflexão sobre gestos normalmente automáticos do nosso quotidiano, uma vez que a consciência ecológica implica a retroalimentação das ações autónomas que realizamos de forma quase automática. Assim, sair do "inconsciente ecológico" requer tomar consciência das múltiplas dependências que temos com o meio ambiente por meio da exploração de nossas histórias, que "falam sobre nosso modo de habitar o mundo, nossas relações com o espaço, com as paisagens, com objetos, materiais, com a natureza, com as estações, com as horas do dia" (Cottereau, 2001, p. 65).

Daí a importância de continuar aprofundando em estudos críticos que explorem os limites das relações entre a Filosofia e a Ciência desde um olhar transdisciplinar, já que os sistemas educacionais sofreram o maior impacto mundial da história da educação contemporânea, em que a pandemia atuou como um catalizador social. Ou seja, intensificou e multiplicou as desigualdades sociais, pois afetou o direito ao acesso às escolas e a uma educação de qualidade, sobretudo nos países subordinados e não emancipados politicamente. A pandemia revelou que o mundo precisa de uma educação diferente, e de escolas diferentes. Embora não existam políticas públicas mágicas, as escolas do futuro precisam ter uma visão complexa e transdisciplinar que compreenda uma multiplicidade de áreas temáticas interligadas, como já foi apresentado neste artigo.

Permanecem, assim, as questões a serem enfrentadas: Como devem ser as escolas do futuro que procuram enfrentar a mudança global do Antropoceno? Qual é o impacto da pandemia na formação das nossas crianças e jovens? Poderíamos imaginar um mundo no qual as escolas regenerativas constituam um movimento democrático cosmopolita que proponha uma governança mundial mais justa com as pessoas e com a natureza? Poderão as escolas regenerativas trazer as transformações no nível de organização social, política e econômica que estamos precisando para um mundo mais equitativo? Com certeza, uma escola que não seja capaz de reduzir as desigualdades sociais estará condenada a repetir os mesmos erros históricos do passado. Daí a necessidade de continuar desdobrando as ideias aqui

apresentadas com a intenção de contribuir ampliando o debate filosófico internacional da insustentabilidade planetária.

As escolas que nós precisamos são aquelas que assegurem a educação como um bem comum e um direito humano fundamental. Por isso a filosofia transdisciplinar é um imperativo ético que devemos ensinar nas escolas para enfrentar os desafios geopolíticos complexos do Antropoceno. Estamos todos diante do dilema entre a insustentabilidade da pegada capitalista dominante e a emergência de uma humanidade curadora radical de seus afetos encarnados na nossa comum-responsabilidade. E é preciso decidir entre o que já se encontra dado e o que a tudo inclui em seu dinamismo coletivo comum-pertencente. Atentamente continuemos refletindo sobre a mudança paradigmática necessária para construir outros mundos em que tudo possa ser reunido na inteligência partilhada que a tudo amorosamente reúne no sem-fundamento. E por isso sonha com os 'encontros felizes' como o motor da economia vital dos mundos florescentes.

Referências

Aguilar, F. e Collado, J. (coord.) (2023). *Formación docente desde la filosofía educativa transdisciplinaria*. Quito: Abya Yala. Recuperado de: https://bit.ly/41IOAEV

Ansari, D. & Coch, D. (2006). Bridges over troubled waters: education and cognitive neuroscience. *Trends Cogn Sci*. 2006 Apr;10(4):146-51. doi: 10.1016/j.tics.2006.02.007.

Banco Mundial. (2001). *Global Development Finance*. Washington: WB.

Becerra, M., y Mastrini, G. (2017). La concentración infocomunicacional en América Latina (2000-2015): nuevos medios y tecnologías, menos actores. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes; Observacom.

Berger, P. y Huntintong, S. (2002). *Globalizaciones múltiples: la diversidad cultural en el mundo contemporáneo*. Barcelona: PAIDÓS.

Bowman, D., Balch, J., Artaxo, P., Bond, W., Carlson, J., & Cochrane, C. (2009). Fire in the Earth System. *Science*, vol. 324, issue 5926, pp. 481-484.

Campbell, S. (2011). Educational Neuroscience: Motivations, methodology, and implications. *Educational Philosophy and Theory*, 43(1), 7-16.

Carew, T. & Magsamen, S. (2010). Neuroscience and education: An ideal partnership for producing evidence-based solutions to guide 21st century learning. *Neuron*, 67(5), 685-688.

Castells, M. (2013). *Communication power.* Oxford: Oxford University Press.

Castells, M. y Cardoso, G. (eds.). (2005) *The Network Society: From Knowledge to Policy.* Washington, DC: Johns Hopkins Center for Transatlantic Relations.

Castells, M., y Hall, P. (2014). *Technopoles of the World. The making of 21st Century Industrial Complexes*. London: Routledge.

CEPAL (2002). *Globalização e desenvolvimento*. Brasilia: CEPAL.

Chomsky, N. (1999). *Profit Over People. Neoliberalism and Global Order*. New York: Seven Stories Press.

Churchland, P. (1989). *Neurophilosophy: Toward a Unified Science of the Mind-brain.* Cambridge: MIT Press.

Churchland, P. (2002). *Brain-Wise: Studies in Neurophilosophy.* Cambridge: MIT Press.

Collado, J. (2018). Co-evolution in Big History: A Transdisciplinary and Biomimetic Approach to the Sustainable Development Goals. *Social Evolution & History*, 17 (2), 27-41. Recuperado de: https://doi.org//10.30884/seh/2018.02.02

Collado, J. (2019). Reflexões filosóficas sobre a Educação para o Desenvolvimento Sustentável: uma abordagem complexa, transdisciplinar e biomimética. *Foro de Educación*, 17 (26), 135-152.

Cottereau, D. (2001). Pour une formation écologique: complémentarité des logiques de formation. En "*Pour une écoformation, Former à et par l'environnement",* Revista *Éducation permanente,* nº 148, p. 57-67.

Damasio, A. (2018). *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: ediciones destino.

Eichengreen, B. (2011). *Exorbitant Privilege. The Rise and Fall of the Dollar and the Future of the International Monetary System*. New York: Oxford University Press.

Fariñas, M. J. (2009). *Globalizacion y derechos humanos. Memorias Desde Lo Local*, (4). Recuperado de: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/memorias_local/article/view/1008

Fischer, K., Goswami, U. & Geake, J. (2010). The future of educational neuroscience. *Mind, Brain, and Education*, 4(2), 68-80.

Friel, S., Schram, A. & Townsend, B. (2020). The nexus between international trade, food systems, malnutrition and climate change. *Nat Food* 1, 51–58. Recuperado de: https://doi.org/10.1038/s43016-019-0014-0

Geake, J. & Cooper, P. (2003). Implications of cognitive neuroscience for education. *Westminster Studies in Education*, 26(10), 7-20.

Gold, D. (2004). *Tower of Babble: How the United Nations Has Fueled Global Chaos*. New York: Three Rivers Press.

Goldberg, P. and Pavcnik, N. (2007). "Distributional Effects of Globalization in Developing Countries." *Journal of Economic Literature*, 45 (1): 39-82. DOI: 10.1257/jel.45.1.39

González, J. (2020). *Medios de comunicación, ¿al servicio de quién?* Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20200423054514/Medios-de-comunicacion.pdf

Gore, A. (2013). *The Future. Six Drivers of Global Change*. New York: Random House.

Gupta, N. (2012), "The impact of globalization on consumer acculturation:A study of urban, educated, middle class Indian consumers", *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics,* 24 (1), pp. 41-58. Recuperado de: https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/13555851211192696/full/html

Hathaway, M. e Boff, L. (2011). *O Tao da libertação: Explorando a ecologia da transformação*. São Paulo: Vozes.

Haucap, J., & Heimeshoff, U. (2014). Google, Facebook, Amazon, eBay: Is the Internet driving competition or market monopolization?. *International Economics and Economic Policy,* 11, pp. 49–61. Recuperado de: https://link.springer.com/article/10.1007/s10368-013-0247-6

Haydon, D. (2020). Detained children: Vulnerability, violence and violation of rights. *International Journal for Crime, Justice and Social Democracy, 9*(4): 16-30. Recuperado de: https://doi.org/10.5204/ijcjsd.1687

Herman, E., & McChesney, R. (2004). *The Global Media: The New Missionaries of Corporate Capitalism*. London: Continuum.

Hook, C. & Farah, M. (2013). Neuroscience for educators: what are they seeking, and what are they finding? *Neuroethics*, 6(2), 331-341.

Hulme, P. (2021), Unwelcome exchange: International trade as a direct and indirect driver of biological invasions worldwide, *One Earth*, Volume 4, Issue 5, 2021, p. 666-679, Recuperado de: https://doi.org/10.1016/j.oneear.2021.04.015

IPCC (Intergovernmental Panel on Climate Change). (2001). *Climate change 2001: Impacts, Adaptation, and Vulnerability*. New York: Cambridge University Press.

IPCC. (2014). *Climate Change 2014: Impacts, Adaptation, and Vulnerability*. New York: Cambridge University Press.

Klein, N. (2019). *On Fire: The (Burning) Case for a Green New Deal*. New York: Pinguin.

Knox, R. (2016). Mind, brain, and education: A transdisciplinary field. *Mind, Brain, and Education,* 10(1), 4-9.

Kopp, R., Kemp, A., Bitterman, K., Horton, B., Donnelly, J., Gehrels, W., Hay, C., Mitrovica, J., Morrow, E., Rahmstof, S. (2016). "Temperature-driven global sea-level variability in the Common Era". In: *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. Pp. 1-8.

Krugman, P. (2000). *Rethinking International Trade*. Cambridge: MIT Press.

Lasn, K. (1999). *Culture Jam: The Uncooling of America.* Minneapolis: Eagle Brook.

Leakey, R., Lewin, R. (1996). *The Sixth Extinction: Biodiversity and Its Survival.* Nairobi: Phoenix Books.

Leff, E. (2021). *Political Ecology. Deconstructing Capital and Territorializing Life.* London: Palgrave Macmillan.

Levitskaya, A. y Fedorov, A. (2020). Typology and Mechanisms of Media Manipulation. *International Journal of Media and Information* Literacy,5(1): 69-78.

Mamani, V. (2015). Spirituality and the Pachamama in the Andean Aymara Worldview. Earth Stewardship. *Ecology and Ethics*, vol 2. Springer, Cham. Recuperado de: https://doi.org/10.1007/978-3-319-12133-8_6

Mansbach, R.W., Ferguson, Y.H. (2021). The Return of Geopolitics and Declining U.S. Hegemony. In: *Populism and Globalization*. Palgrave Macmillan, Cham. Recuperado de: https://doi.org/10.1007/978-3-030-72033-9_3

McCarthy, S. (2017). Are Social Networking Sites Controlling Your Mind?. *Scientific American*. Recuperado de: https://www.scientificamerican.com/article/are-social-networking-sites-controlling-your-mind/

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.

Morin, E. (2008). *Introdução ao Pensamento Complexo.* Lisboa: Instituto Piaget.

Morin, E., Roger, E. y Motta, R. (2003). *Educar en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.

Müller, E. (2018). Regenerative Development in Higher Education: Costa Rica's Perspective, pp. 121-144. In: Gleason N. (eds) *Higher Education in the Era of the Fourth Industrial Revolution*. Palgrave Macmillan, Singapore.

Nicolescu, B. (2008). *O Manifesto da Transdisciplinariedade*. São Paulo: Triom.

Oberhuber, T. (2004). Camino de la sexta gran extinción. En *Ecologista*, nº 41. Madrid: Ecologistas en acción.

Orr, D. (1999). Verbicide. In: *Conservation Biology*. Volume 13 (4), pp. 696-699.

OXFAM (2022). *Las desigualdades matan. Se requieren medidas sin precedentes para acabar con el inaceptable aumento de las desigualdades por la COVID-19*. Informe de OXFAM, enero 2022. Recuperado de: https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/621341/bp-inequality-kills-170122-es.pdf

Ozer, S., Bertelsen, P., Singla, R., y Schwartz, S. J. (2017). Grab Your Culture and Walk with the Global: Ladakhi Students' Negotiation of Cultural Identity in the Context of Globalization-Based Acculturation. *Journal of Cross-Cultural Psychology,* 48(3), 294–318. Recuperado de: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022022116687394

Pauli, G. (2015). *La Economía Azul. 10 años, 100 innovaciones, 100 millones de empleos*. Barcelona: Tusquets Editores.

Reporteros sin Fronteras (2016). *Medios de comunicación. Los oligarcas se van de compras*. Paris: RsF. Recuperado de: https://www.rsf-es.org/wp-content/uploads/attachments/2016_07_RSF_INFORME_OLIGARCAS_ESP.pdf

Reports and Data (2020). *Big Data and Data Engineering Services Market to Reach USD 144.12 Billion By 2026*. Recuperado de: https://www.reportsanddata.com/press-release/global-big-data-and-data-engineering-services-market

Riechmann, J. (2014). *Un buen encaje en los ecosistemas. Segunda edición (revisada) de Biomímesis.* Madrid: Ed. Catarata.

Shiva, V. (2005). *Earth Democracy. Justice, Sustainability and Peace*. Cambridge: South End Press, 2005.

Smith, L. (2011). *The New North. The World in 2050*. New York: Profile Books.

Steffen, W., et al. The Anthropocene: From Global Change to Planetary Stewardship. *AMBIO* 40, 739 (2011). Recuperado de: https://doi.org/10.1007/s13280-011-0185-x

Steffen, W., Crutzen, P. & McNeill, J. (2007). The Anthropocene: Are Humans Now Overwhelming the Great Forces of Nature? *AMBIO: A Journal of the Human Environment*, 36 (8): 614-621.

Stiglitz, J. (2002). Globalization and Its Discontents. New York: WW Norton,.

Stiglitz, J., Sen, A., & Fitoussi, J. (2010*). Mis-Measuring Our Lives. Why GDP Doesn´t Add Up. The Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress*. New York: The New Press.

Swimme, B. (1996). *The Hidden Heart of the Cosmos: Humanity and the New Story.* Maryknoll: Orbis Books.

Traoré, A. (2008*). L´Afrique humiliée*. Paris: Fayard.

Tomlinson, J. (1999). *Globalization and Culture.* Chicago: University of Chicago Press.

UNESCO (2021). *Valuing Water. The United Nations World Water Development Report 2021.* Paris: UNESCO. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375724

Van Dijk, T. (2011). *Discourse and communication: New approaches to the analysis of mass media discourse and communication*. Berlin: W de G.

van Marrewijk, C. (2017). International Trade. Oxford: Oxford University Press.

Verdier, D. (2021). *Democracy and International Trade. Britain, France, and The United States, 1860-1990*. Princeton: Princeton University Press.

Wajnerman, A. (2019). Emotion Regulation as Emotion Modulation. *Análisis filosófico,* vol. 39, nº2, pp. 143-162. Recuperado de: https://doi.org/10.36446/af.2019.321

Wahk, D. (2016). *Designing Regenerative Cultures*. Axminster: Triarchy Press.

Welzer, H. (2012). *Climate Wars. Why People Will Be Killed in the Twenty-First Century*. Cambridge: Polity Press.

Wiedmann, T., Lenzen, M. (2018). Environmental and social footprints of international trade. *Nature Geosci* 11, 314–321. Recuperado de: https://doi.org/10.1038/s41561-018-0113-9

World Metheorological Organization (WMO) (2020). *WMO Greenhouse Gas Bulletin* (GHG Bulletin) - No.17: The State of Greenhouse Gases in the Atmosphere Based on Global Observations through 2020. Recuperado de: https://library.wmo.int/doc_num.php?explnum_id=10904

Zimmerman, A., & Blythe, J. (2017). *Business to Business Marketing Management: A Global Perspective* (3rd ed.). Routledge. Recuperado de: https://doi.org/10.4324/9781315564098

https://doi.org/10.34024/prometeica.2024.30.16095

BORGES, ENTRE A CIÊNCIA, A METAFÍSICA E A LITERATURA

BORGES, BETWEEN SCIENCE, METAPHYSICS AND LITERATURE

BORGES, ENTRE LA CIENCIA, LA METAFÍSICA Y LA LITERATURA

Jorge Ernesto Horvath
(Universidade de São Paulo, Brasil)
foton@iag.usp.br

Recibido: 06/01/2024
Aprobado: 06/05/2024

RESUMO

Este artigo passa revista a algumas questões científicas que são tratadas, em diversos graus de profundidade e escopo, na literatura de Jorge Luis Borges. Apresentamos nove textos comentados e esmiuçados na sua essência científica (*A esfera de Pascal, A Biblioteca de Babel, Tlön, Uqbar, Orbis Tertius, O milagre secreto, O Aleph, Funes, o memorioso, O jardim dos caminhos que se bifurcam, A casa de Asterion* e *A perpétua corrida de Aquiles e a tartaruga*), colocando em alguns casos novas conjecturas e observações próprias para interpretar e contextualizar estes temas dentro dos relatos borgianos, a modo de convite para outras análises aprofundadas da obra do escritor argentino. Mostramos que Borges pode ser considerado um caso singular de fusão de erudição que não separa os temas humanos os naturais, embora sua compreensão e familiaridade com estes últimos fosse bastante superficial. De forma incomum, Borges baseia boa parte da sua obra em possibilidades fantásticas a ele sugeridas tendo a Matemática, a Metafísica e as Ciências em geral como alicerces para a livre criação literária, mas de forma estruturada e num estilo que poderíamos chamar de "realidades alternativas auto consistentes".

Palavras-chave: Jorge Luis Borges. Ciência. Metafísica. Matemática

ABSTRACT

This article considers some scientific questions addressed, with varying degrees of depth and scope, in the literature of Jorge Luis Borges. We present nine texts commented and scrutinized in their scientific essence (*The fearful sphere of Pascal, The library of Babel*, *Tlön, Uqbar, Orbis Tertius*, *The secret miracle, The Aleph, Funes the memorious, The garden of forking paths*, *The house of Asterion*, and *The perpetual race of Achilles and the tortoise*) advancing in in some cases new conjectures and observations to interpret and contextualize these subjects within the Borgean stories, as an invitation for follow-up analysis of the work of the Argentinean writer. We show that Borges can be considered a singular case of erudite fusion that does not separate human and scientific aspects, although his understanding and familiarity with the latter was actually quite shallow. In a quite uncommon fashion, Borges based a large part of his texts on fantastic possibilities suggested to him by Mathematics, Metaphysics and Sciences as the stunts for a free literary creation, within a structured form and a style we could call "self-consistent alternative realities".

Keywords: Jorge Luis Borges. Science. Metaphysics. Literature.

RESUMEN

Este artículo considera algunas cuestiones científicas que son tratadas, en diversos grados de profundidad y contexto, en la literatura de Jorge Luis Borges. Presentamos nueve textos comentados y escudriñados en su esencia científica (*La esfera de Pascal, La Biblioteca de Babel, Tlön, Uqbar, Orbis Tertius, El milagro secreto, El Aleph, Funes, el memorioso, El jardín de los senderos que se bifurcan, La casa de Asterión* y *La perpetua carrera de Aquiles y la tortuga*), colocando en algunos casos nuevas conjeturas y observaciones propias para interpretar y contextualizar estos temas dentro de los relatos borgianos, a modo de invitación para otros análisis ampliadas de la obra del escritor argentino. Mostramos que Borges puede ser considerado un caso singular de fusión de erudición que no separa los temas humanos de los naturales, si bien su compresión y familiaridad con estos últimos era bastante superficial. De forma poco comun, Borges basa buena parte de su obra en posibilidades fantásticas sugeridas a él con la Matemática, la Metafísica y las Ciencias en general como fundamentos para una libre creación literaria, aunque en forma estructurada y en un estilo que podríamos denominar como "realidades alternativas auto consistentes".

Palabras clave: Jorge Luis Borges. Ciencias. Metafísica. Literatura.

Introdução: O Universo Borgeano

Alguns argumentos perseguiram-me ao longo do tempo; sou, decididamente, monótono.…

J.L. Borges, Prólogo do O Informe de Brodie

A análise e discussão da obra do escritor argentino Jorge Francisco Isidoro Luis Borges Acevedo (1899-1986) está hoje entre a que chamaríamos de clássicos do século 20. Borges é um escritor fundamental, para muitos uma espécie de *compendium* da cultura Ocidental e Oriental, que resgata vários elementos da cultura popular para elevá-los à categoria de relatos atemporais, com fortes conexões históricas e filosóficas. Suas escolhas no campo da literatura e cultura eruditas são bem conhecidas, já que há contínuas referências e reelaborações de autores como Conrad, Samuel Johnson, Coleridge, Stevenson e muitos outros. Por outro lado, seu interesse no Oriente e no que chamaríamos do *fluxo da cultura* é notório ao longo de sua obra. Foi autodidata em assuntos tais como o Budismo, e nos seus relatos é muito comum achar os mais diversos tipos de temas, tais como os mercados de Bagdá, pensadores e seitas orientais e outros elementos que seriam normais em um escritor familiarizado com o Oriente, mas que em Borges também contém uma grande dose de invenção e extrapolação, embora os faz aparecer muitas vezes como fidedignos.

Fig. 1. Borges *circa* 1960, em Buenos Aires
(imagem de domínio público)

Um olhar atento da sua obra completa revela com clareza que para Borges a Ciência é indissoluvelmente parte da Cultura, como demonstrado pelos relatos onde argumentos físicos e matemáticos entram de forma central. Isto é muito incomum, mais ainda em um autor que não era cientista. Pelas suas próprias palavras, o exercício de escrever na Argentina *contra* Leopoldo Lugones (autor do livro *Las fuerzas extrañas*, muito marcante para a jovem geração de escritores argentinos nas primeiras décadas do século

20) teve um papel importante para modelar esta postura, com um pé na literatura e outro no mundo físico-matemático-metafísico. De fato, pode ser conferido que os escritos de Borges, em geral, utilizam algum fato ou observação científica como ponto de partida para a criação literária (Corry, 2003 ; Mosher, 1992). Mas Borges sequer se preocupa pela exatidão das afirmações, nem precisa entender a fundo o assunto. Basta que a faísca seja acesa para que os textos criativos se desenrolem fluidamente, com ampla liberdade mas sempre mantendo até o fim um viés de verossemelhança que respeita os postulados centrais. Isto é, Borges não constroi relatos surrealistas, dadaístas ou delirantes, sua prosa é sujeita a uma lógica interna, e suas histórias poderiam ser chamadas de "realidades alternativas auto-consistentes".

Estas constatações nos levam diretamente a pensar em outro importante tema do século 20, o reconhecimento da divergência entre Ciências e Humanidades. Em seu livro *As Duas Culturas,* C.P. Snow (1995) discute este distanciamento progressivo, que somente se aprofundou nas décadas seguintes. Neste contexto cultural, Borges é bastante singular, e mais próximo de autores e artistas como Lewis Carroll, Escher e o próprio Lugones, isentos de qualquer característica "separatista" do mundo das Humanidades e o das Ciências, e que com diversos graus de profundidade e perspectiva enxergavam e praticavam uma unidade indissolúvel entre os dois campos.

A conexão entre a Literatura de Borges e as Ciências foi discutida e analisada ao longo dos anos, desde várias perspectivas que incluem às dos cientistas. O nosso objetivo aqui segue a mesma linha, mas está longe de pretender qualquer abrangência. Vamos nos referir a um conjunto limitado de relatos que resultam particularmente significativos, com a intenção de iluminar essas relações, algumas já conhecidas e outras originais, desde a perspectiva de um cientista leitor de Borges que encontra na sua obra motivo perpétuo para a reflexão.

As monotonias de Borges I: o infinito e A esfera de Pascal

Na Antiguidade Clássica, e particularmente depois da obra de Aristóteles, que atravessou séculos e foi restaurada por Santo Tomás de Aquino como alicerce da doutrina da Igreja, o convencimento de que o Cosmos era espacialmente *finito*, com final na última esfera de cristal que sustentava as estrelas fixas, era generalizado. A crença num mundo sublunar composto por matéria ordinária, e outro supralunar constituído por uma substância denominada *quintessência* criou uma barreira intransponível para o pensamento humano por quase 20 séculos, no sentido de ser inacessível à compreensão racional e impossível de ser experimentado. A visão aristotélica foi elevada à condição de Lei Divina, impossível de ser questionada.

Notoriamente, em 1400 Nicolau de Cusa abandonou a doutrina de Aristóteles e considerou um Universo espacialmente *infinito*. De fato, ele aderiu a uma imagem metafórica que vinha sendo colocada desde tempos bem anteriores, por Xenôfanes, Parmênides e Empédocles dentre outros filósofos. O próprio Nicolau de Cusa parece ter sido o responsável pela substituição o "Deus" da metáfora original pelo "Universo" (Harries, 1975), formulação que Borges também coloca na boca de Blaise Pascal em torno do ano 1650:

> O Universo é uma esfera infinita cujo centro está em toda parte e a circunferência em parte nenhuma
>
> Blaise Pascal

Borges observa que para Giordano Bruno, na saga da ruptura de Nicolau de Cusa, a infinitude do Universo foi uma espécie de liberação das amarras das concepções antigas e medievais, contudo, para Pascal, essa imagem constituía uma preocupação bastante séria, um fator de desconcerto e inquietude.

Note-se aqui que as cosmologias científicas contemporâneas, baseadas nos modelos matemáticos e um grande conjunto de observações, sustentam hoje a infinitude espacial do Universo, não de forma metafórica, mas inserida no contexto realista da Ciência e baseada nas medidas empíricas. É curioso que Borges nunca efetuou uma conexão entre a ideia da circunferência de Pascal como metáfora da infinitude do Universo, e a descrição posterior a Hubble e demais cientistas dos começos do século 20, para quem a noção do infinito nada tem de metafórica, nem mesmo da possibilidade de vivermos em uma geometria não-euclidiana, o chamado Universo hiperbólico que também é espacialmente infinito: não há menção a estas possibilidades na literatura de Borges.

Para finalizar esta reflexão, sabemos que Pascal estava muito influenciado pelas doutrinas Jansenianas, que condenavam com dureza a jactancia do conhecimento. Isto deve ter contribuído bastante para sua inquietação intelectual, e, seguramente, morreu apavorado pela ideia do que encontraria no além.

As monotonias de Borges II: a Biblioteca de Babel

Borges inventa uma vasta biblioteca ilimitada y periódica, onde todas as possibilidades da escrita com um número finito de caracteres são realizadas. Este cenário provoca estranhamentos na personagem que relata e revisa volumes e mais volumes absurdos desde um ponto de vista convencional, mas perfeitamente lógicos se consideradas todas as possibilidades hipotéticas da escrita (Noguera Vivancos, 2010).

O embasamento deste relato já foi discutido por F. Merrell (1991) e L. Moledo (1999) entre outros autores. Georg Cantor descobriu diferenças entre conjuntos numeráveis e não-numeráveis com infinitos elementos, que poderiamos parafrasear de forma coloquial como "há (conjuntos) infinitos que são mais infinitos que outros", ou mais precisamente, que a potência (*a grosso modo,* o tamanho) dos conjuntos infinitos não é idêntica. Borges aproveita esta ideia e desenvolve o seu relato nessas linhas. Um desenvolvimento notório adicional a respeito da biblioteca, devido a L. Moledo (1999), é o cálculo do número de volumes que a biblioteca abrigaria. Depois de notar que Galileu ministrou uma palestra na *Accademia del Lincei* no fim do século 16, onde se referiu às dimensões físicas do Inferno de Dante, Moledo construiu uma estimativa análoga para o tamanho da biblioteca, com o resultado notável que sugere a presença de $10^{1\,836\,800}$, um número inconcebível, mas finito. Estes livros, como notou Boido (2014), ocupariam uma esfera de tamanho muito maior que o chamado raio de Hubble, limite do Universo conhecido.

Desta forma, vemos que existe também um corolário inquietante: se o Universo for *finito*, embora gigantesco (tal como as possibilidades da escrita), a doutrina metafísica do Eterno Retorno, tal como apresentada pelo filósofo Friedrich Nietzche, é julgada inevitável, embora o *tempo necessário* até a mesma configuração acontecer de novo pode ser incalculavelmente grande. Nem Nietzche nem qualquer outro pensador parece ter discutido que a certeza do Retorno só é valida para um Universo finito, mas eterno, que não limita o tempo para a repetência. Porém, se este Universo for dinâmico, um recolapso e posterior expansão não garantem sequer essa repetência das configurações. Esta é precisamente a situação de muitas cosmologias contemporâneas, no caso de que a parte espacial do Universo seja finita, em geral sua duração também o será, e isto sugere que pode não haver suficiente tempo disponível para nenhum Eterno Retorno. Mas existem outros aspectos importantes que Nietzche não discutiu, principalmente pela sua conhecida rejeição ao conceito de átomo. Um destes aspectos relevantes é que não basta com considerar a combinatória das partículas do Universo: ao tratarmos de processos naturais (por definição), somos levados à ideia de *entropia* de Clausis, Boltmann e outros. O Universo evolui até um estado de máxima entropia e poderia finalizar na chamada *morte térmica*: não poderia abrigar mudanças posteriores ao seu estado de entropia máxima, e não conhecemos como reverter esse estado fazendo com que a entropia diminua. Assim, desde um ponto de vista diferente, o da irreversibilidade dos processos reais baseada na Segunda Lei da Termodinâmica, Borges refuta o Eterno Retorno no ensaio *A doutrina dos ciclos* (Borges, 2010), de forma bastante sintética, mas mostrando uma diversidade

de enfoques a respeito deste problema e uma compreensão superior àquela que o próprio Nietzche atingiu (vide Marson, 2018).

Estas reflexões são decorrências da ideia central da Biblioteca de Babel, o relato borgiano que como evento do pensamento humano e obra literária estética, tem um interesse e uma capacidade de assombro intelectual notáveis.

As monotonias de Borges III: Tlön, Uqbar, Orbis Tertius

Este relato é (na opinião subjetiva deste autor) o melhor executado, e talvez o mais interessante da literatura borgiana. Por sinal, o próprio Borges o escolheu para formar parte da *Antología de la Literatura Fantástica* (2008). Descreve como uma seita consegue criar um mundo baseado no Idealismo de Berkeley, e substitui paulatinamente o mundo "real" por aquele, utilizando como veículo indutivo os volumes de uma Enciclopédia de um pais imaginário que são revelados pouco a pouco, como se fossem uma novela diária de televisão.

Com o avanço do texto, percebemos como seria extraordinário e estranho um mundo onde os objetos e eventos fossem apenas mentais, e não reais, isto é, produtos da matéria. No relato de Borges, a Enciclopédia de Tlön transforma tudo, e desloca a percepção humana para colocá-la no papel central, criador, do Idealismo de Berkeley. Todos os objetos e eventos do mundo acabam sendo invenções psicológicas, e qualquer afirmação objetiva e impossível.

As doutrinas idealistas têm sido discutidas e criticadas por mais de três séculos, já que levam a sérios problemas lógicos (uma discussão sintética pode ser consultada em Russell, 2021) e pareciam descartadas. Mas é notável que o desenvolvimento da Mecânica Quântica, em particular, a chamada *interpretação* que deve assinar sentido físico ao formalismo matemático, trouxe de volta *prima facie* um bom grau de Idealismo a ser considerado. A insistência de Bohr na ideia de que um objeto não tem propriedades definidas até ser medido trouxe como corolário o questionamento de toda a realidade anterior ao ato da medição. É conhecida a rejeição que Einstein sentia por esta postura, chegando a questionar a um colega de Princeton se falava sério ao sugerir, por exemplo, que Lua não está aí quando ninguém olha para ela. Borges nunca se referiu a este aspecto contemporâneo bastante perturbador, e seu relato está centrado na realização fantástica do Idealismo filosófico do século XVIII.

Além disto há no conto uma notável intrusão assimilável à moderna Teoria Geral da Relatividade: Borges escreve que em Tlön "a geometria desconhece as paralelas e declara que o homem que se desloca modifica as formas que o rodeiam", em claro paralelismo com a concepção de Einstein que propõe que a presença de matéria/energia deforma o espaço em torno, e que a gravitação é precisamente sua consequência. Boido (2014) aponta que Borges certamente conhecia pelo menos as obras mais populares de Einstein e Russell, e esta afirmação seria consequência direta do que aprendeu ou imaginou daquelas, embora não existam outros indícios claros no resto da sua obra.

As monotonias de Borges IV: O milagre secreto

> E Deus o fez morrer cem anos e depois o reanimou e lhe disse: Quanto tempo tens estado aquí?
>
> Um dia ou parte de um dia- respondeu.
>
> Alcorão, II, 261

No relato, o protagonista Jaromir Hladík está prestes a ser fusilado, e ele pede a Deus mais um ano para completar seu poema mestre antes de morrer. Deus atende o pedido, e o ano transcorre para ele de forma que consegue completar sua obra, mas isto acontece objetivamente (como revelado no final) no curto intervalo entre a formação do pelotão e a descarga que o matou no local do fusilamento. Protagonista e

soldados encontram-se *no mesmo lugar* ao *mesmo tempo*, mas o tempo, para cada um deles, é diferente, e aqui cabe uma reflexão a respeito do desfecho do relato.

Uma primeira possibilidade seria a de pensar que Borges apresenta um conceito de tempo "relativístico". A Teoria da Relatividade Restrita e a Geral justificam tempos diferentes da forma seguinte: na primeira, cada observador pode ocupar um sistema que se movimenta em relação ao outro, isto é, um deles com uma velocidade próxima à da luz, e, a segunda, sob influência de um campo gravitacional (ou aceleração equivalente) que distorce o tempo. Em ambos os casos os tempos resultariam muito diferentes. Mas a observação anterior de que o protagonista e os soldados estão no *mesmo sistema* elimina um possível embasamento relativísitico como motivação do conto. Borges parece estar se referindo assim ao conceito de tempo de Henri Bergson, filósofo francês que formulou uma série de ideias e considerações diferentes a respeito. Bergson preferia o nome de *duração* para seu "tempo", que resulta muito diferente do tempo físico da Teoria da Relatividade. Enquanto na última o tempo é uma quantidade objetiva, em pé de igualdade com as dimensões espaciais, para Bergson o tempo deve ser subjetivo e não sequencial (ou seja, fora da categorização Kantiana), nem quantitativo. Antes o tempo é holístico, um Todo indivisível e de natureza diferente do espaço (Bergson, 2014).

Vemos aqui a semente do relato de Borges, plasmado na história do protagonista, e mais precisamente na sua percepção da duração, a qual é intervenida pela divinidade que permite a completeza do poema. Embora pareça assim uma questão alheia à Ciência, a descrição do tempo como variável quantitativa é uma questão central em todos os desenvolvimentos modernos desta. Borges e outros autores como Bergson tinham pouco interesse na descrição cintífica do tempo (isto é, uma variável dependente do sistema de referência objetiva e relativamente trivial), enquanto suas ideias de enternidade, infinito e outras semelhantes cassam melhor com o tempo holístico bergsoniano. Daí que resulte difícil atrelar uma fundamentação científica a vários relatos que presupõem aquela concepção subjetiva do tempo.

As monotonias de Borges V: O Aleph

O Aleph é um objeto fantástico que contém a visão de todo o Universo simultaneamente, para um dado tempo. Borges monta um relato da sua relação romántica nunca consumada com Beatriz Viterbo, dona do casarão onde o Aleph se encontra num porão. Esta presença do objeto fantástico é revelada pelo primo de Beatriz, o aspirante a escritor Carlos Argentino Daneri, quem resulta um personagem medonho e irritante para Borges, e que tão somente suporta suas impertinências pela proximidade de sangue com a mulher de seus desejos, já falecida quando o personagem de Borges é conduzido por Daneri para contemplar o Aleph.

O Aleph é descrito através da visão das coisas que mostra vertiginosamente, como se estivesse em rotação acelerada. O símbolo "Aleph" do hebraico (א) foi utilizado por Georg Cantor para denominar a cardinalidade dos números. É assim um nome adequado para descrever o objeto fantástico que mostra o Universo inteiro de uma só vez. Mas existe uma segunda característica interessante neste relato: na Teoria da Relatividade, existem sistemas de referência nos quais o observador tem acesso a *todos* os eventos do espaço para um tempo dado, arbitrário (por exemplo, o presente). Esta propriedade singular, inicialmente intuida por Boécio, em sua obra *A consolação da Filosofia*, escrita em A.D. 524, passou a ser conhecida como "God-like", ou "tipo Deus" pois poderiamos dizer que eternidade e onisciência se juntam. Vucetich (1999) observa que O Aleph e otras obras de Borges deconstroem o espaço para converté-lo em "...uma substância mental que, como os *hrönir* de Tlön, pode ser modelada à vontade do artista." (tradução nossa)

Notamos assim que não basta que o Aleph contenha um número infinito de objetos, também é importante que os que o observam sejam capazes de ser transportados ao sistema "God-like" (fato que é implícito no texto de Borges). Este fato não parece ter sido notado na literatura, que se concentrou principalmente na infinitude dos objetos mostrados pelo Aleph, mas não na *simultaneidade* vertiginosa da sua observação. É claro que desde uma posição Idealista como a sustentada em Tlön, Uqbar, Orbis Tertius, esta condição de simultaneidade proposta perde sentido, já que corresponde a um marco racionalista e

materialista científico. Não haveria nada de estranho assim num mundo Idealista. Ambas as posições, porém, não deixam de ser condicionadas pela estrutura cognitiva do cérebro, como observa Gil (2013).

As monotonias de Borges VI: Funes, o memorioso

O personagem de Borges neste relato, Funes, é um rapaz que tem uma *memória perfeita*. O paradoxo é que não consegue pensar, precisamente por lembrar de todos os detalhes com perfeição. Não há espaço para o pensamento como abstração e relação de ideias e eventos diferentes, já que a memória está totalmente preenchida. Na visão moderna das Neurociências, atribue-se um papel importante ao sono noturno, que permite limpar numerosos "resíduos" mentais que de outra forma atrapalhariam a mente (Kandel et al., 2012). Borges escreve que Funes

> Havia aprendido sem esforço o inglês, o francês, o português, o latim. Suspeito, contudo, que não era muito capaz de pensar. Pensar é esquecer diferenças, é generalizar, abstrair. No mundo abarrotado de Funes não havia senão detalhes, quase imediatos.
>
> J.L. Borges, Funes, o Memorioso (Ficções, 1944)

Paira nesta história como corolário que é o *esquecimento* enquanto força ativa o que nos permite aprender e seguir vivendo. A corporização da condição de Funes já foi constatada em casos reais, e denominada *hipertimesia* (Parker, Cahill & McGaugh, 2006), uma raríssima condição neurológica que confirma, pelo menos parcialmente, as suspeitas borgianas. Uma interessante discussão da obra de Borges com referências ao funcionamento do cérebro humano pode ser consultada no artigo de J. M. Gil (2013).

Apontamos finalmente que as lembranças e o esquecimento formam a base de uma instigante teoria da História de Borges que aparece em outros relatos: a ideia de que os fatos históricos são recoleções parciais e viesadas dos fatos reais, e que socialmente falando, são somente os primeiros que importam, não a mera realidade do que aconteceu. Borges parece assim renunciar a objetividade completa e a completeza dos eventos históricos, para definir a História como um relato parcialmente reconstruído e bastante subjetivo, permeado de interesses de grupos e indivíduos, que permanece como a verdade histórica.

As monotonias de Borges VII: O jardim dos caminhos que se bifurcam

Um relato policial entre espiões serve de desculpa para Borges discutir a possibilidade de que cada evento bifurque o Universo em dois, e assim sucessivamente, conforme o resultado de cada um dos eventos anteriores. Esta discussão é pura metafísica no relato borgiano, mas doze anos após a publicação, Hugh Everett III propôs uma interpretação da Mecânica Quântica quase idêntica em essência (Everett, 1957).

A interpretação dos *múltiplos mundos* enxerga as probabilidades de cada resultado, que estão contidos na função de onda Ψ, como uma medida de cada possível desfecho nas bifurcações no tempo em cada evento. Everett sugere assim que há inúmeros Universos possíveis, cada um seguindo seu próprio caminho lado a lado, e que são *reais*, não uma metáfora ou artifício matemático. Depois de cada encruzilhada, cada Universo não mais "vê" o resto, já que fica *disjunto no tempo*. Borges foi perguntado a respeito muitos anos depois, e declarou que não sabia nada de Mecânica Quântica. Everett, por sua vez, disse que nunca tinha lido nem ouvido falar de Borges (Rojo, 2011).

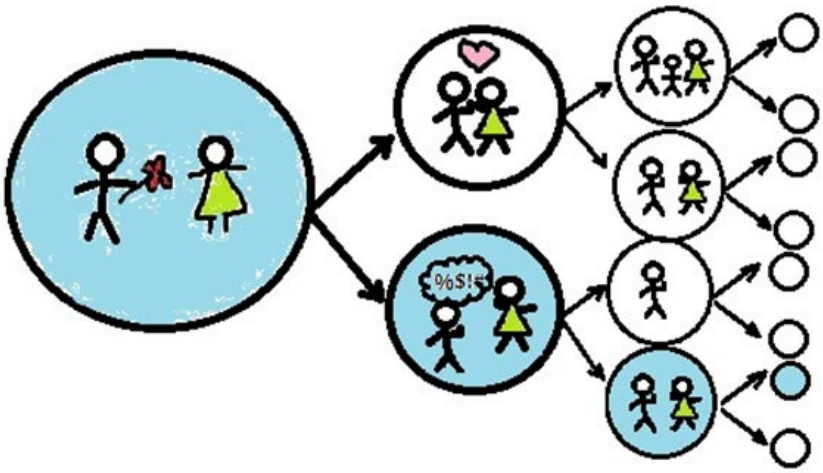


Fig. 2. Representação pictórica do processo de bifurcações sucessivas que possibilitam a construção de realidades paralelas que não mais se misturam, exemplificadas com a história de um encontro que toma diferentes rumos. Figura preparada pelo autor.

Embora esta interpretação de Everett não é favorecida pelos físicos contemporâneos, que a encontram fantástica demais e possívelmente indemonstrável, tal juízo não a descarta em absoluto. Borges antecipa este desenvolvimento intuitivamente, ao inventar uma história que aproveita a especulação filosófica a respeito da unicidade/multiplicidade do Universo, sem suspeitar que as ideias de Everett emparelhariam seu relato com as pesquisas do mundo quântico. Rojo (2011) afirma que é um caso único onde a Arte antecipa a Ciência, mas um exame mais cuidadoso pode revelar surpresas a respeito (Horvath, 2024).

As monotonias de Borges VIII: A casa de Asterion (O labirinto)

É conhecido que *Asterion* é o nome do Minotauro em grego. Borges relata a existência do Minotauro no labirinto de Creta, com relato seguindo o pensamento dele próprio, quem é apresentado como um ser à procura da redenção, e que não resistirá seu latente destino de morte nas mãos de Teseu. Mas isto somente é compreendido pelo leitor no final do relato, antes a descrição apresenta um personagem solitário encerrado em uma casa, que se comporta de forma errática e até risonha, no espaço que identifica como "o mundo" (*seu* mundo), vivendo uma existência insuportável. Somente depois percebe-se quem é realmente este personagem, que revela sua identidade de forma progressiva quando seus pensamentos fluem no texto.

Um momento interessante é quando o protagonista diz que, vagando pelos corridores, chegou a beira e viu o Templo dos Machados (Knossos) e o mar, mas que não os entendeu. O paralelismo com a Caverna de Platão é evidente, nesse sentido, o Minotauro não consegue fugir do seu mundo nem enxergar realmente a realidade exterior.

As simetrias dos labirintos são recorrentes na obra de Borges, e já houve quem até as relacionou com os arquétipos de Jung. O certo é que os labirintos de Borges nem sempre são literais, às vezes constituem uma metáfora da existência humana, e, outras vezes são lugares reais, mas que detém a essência do infinito, do sacro e do secreto. Em outros relatos Borges considera labirintos no tempo, não no espaço, propondo assim um caráter não-linear do mesmo, consistente aliás com a interpretação bergsoniana que expressamos na Seção 5 (Boido, 2014)

As monotonias de Borges IX: A perpétua corrida de Aquiles e a tartaruga

Borges aborda neste curto ensaio um dos chamados *paradoxos* da Escola Eleática contra o movimento, a famosa corrida de Aquiles vs. a tartaruga.

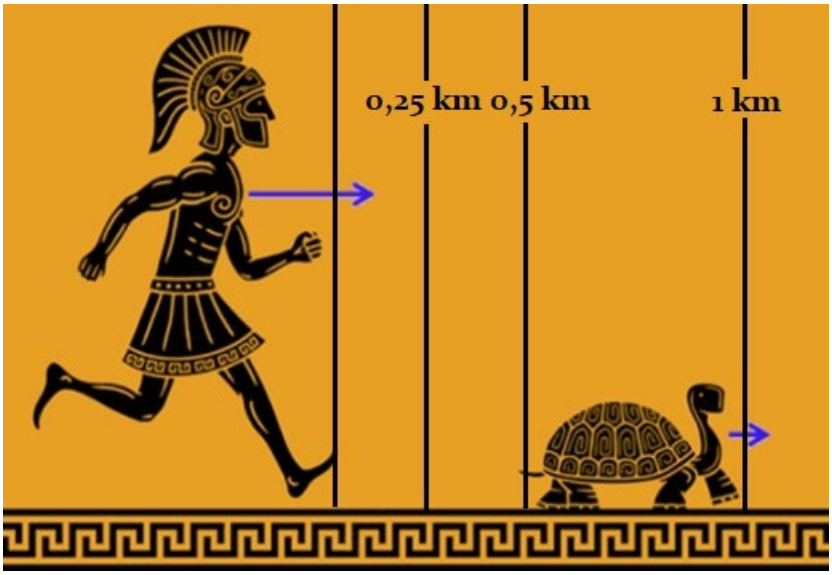


Fig. 3. Aquiles e a tartaruga no desafio da corrida eleática. Figura preparada pelo autor.

O célebre paradoxo de Zenão descreve uma corrida entre o herói grego Aquiles e uma tartaruga. O animal é reconhecidamente mais lento, e por isso Aquiles da para ele uma vantagem, a de começar à frente (digamos, 1 quilômetro). Mas o raciocínio grego conduz a algo surpreendente: dividamos o intervalo espacial até a meta em segmentos de comprimento cada um metade do anterior (Fig.3). Como cada vez que Aquiles avança um segmento, a tartaruga também percorre uma distância, muito menor, mas ainda assim sempre à frente, estará sempre um pouco à frente, e assim por diante. Os gregos observavam que a soma de distâncias por ela percorrida continha espaços ou trechos cada vez menores, mas essencialmente *infinitos* em número. Assim, para os gregos Eleáticos, o paradoxo demonstrava racionalmente que o movimento é impossível, uma mera ilusão, ao contrário do que viam os sentidos. Surge, assim, a possibilidade de uma série de abstrações racionais, um mundo metafísico e sustentável racionalmente bastante distinto do mundo dos sentidos (Domingues dos Santos, 2013).

Agora bem, depois do Cálculo de Newton e Leibniz, o raciocínio grego a respeito das frações percorridas para cada intervalo permite escrever matematicamente o tempo que Aquiles leva para alcançar a tartaruga como (Simonyi, 2012):

$$t = \frac{1}{v_A} \times \left[1 + \frac{v_T}{v_A} + \left(\frac{v_T}{v_A}\right)^2 + \cdots\right] = \frac{1}{v_A} \times \frac{1}{\left(1-\left(\frac{v_T}{v_A}\right)\right)} = \frac{1}{(v_A - v_T)} \qquad (1)$$

com v_A a velocidade de Aquiles e v_T a velocidade da tartaruga, e onde da segunda para a terceira expressão foi efetuada a soma dos *infinitos* termos entre colchetes, cada um com valor menor que o anterior, para obter o resultado $\left(1 - \left(\frac{v_T}{v_A}\right)\right)^{-1}$. Como sabemos que $v_A \gg v_T$, este tempo de ultrapassagem resulta finalmente finito e pequeno. Aquiles realmente deixa logo a tartaruga para trás, e os Eleáticos estariam surpreendidos em saber que uma soma dos *infinitos* intervalos pode dar um resultado *finito*, fato que constitui o cerne da solução do paradoxo.

Temos aqui outra prova da metodologia literaria: Borges envereda numa discussão dialética, algo bizantina, onde se refere a John Stuart Mill, Henri Bergson e Bertrand Russell, mas sem enxergar uma solução sintética e direta, a de somar a série matemática, que certamente teria sido a utilizada por um cientista. Isto reforça a afirmação geral de que Borges sequer ia a fundo na questão formalmente colocada (no caso, a soma de uma série infinita), e se concentrava em um olhar bastante próprio e diferente. A Matemática resulta algo como mais uma ferramenta Metafísica na literatura borgiana, embora Maria Kodama declarou, em repetidas ocasiões que as Matemáticas eram as disciplinas mais

afins ao pensamento de Borges. Mas isto não implica que se aprofundasse ou sequer que comprendesse totalmente os aspectos envolvidos.

Conclusões

Depois de termos apresentado brevemente os contos escolhidos, e apontado o cerne de algumas ideias que Borges utiliza para desenvolver seus relatos, podemos sintetizar a discussão desenvolvida por meio de quatro afirmações gerais

- Borges detém uma Literatura *sui generis*, onde usa com frequência a Ciência como ponto de partida para inventar histórias variadas, às vezes até de forma pioneira e inadvertida. A questão da invenção e pionerismo borgianos em assuntos que são hoje parte integral do pensamento científico é sutil, mais parece um processo de convergência de ideias independentemente formuladas que foram formalizadas pelos cientistas, antes ou depois dos escritos de Borges, sem que o escritor se aprofundasse nelas.

- Como apontamos na Introdução, o caráter ecuménico da obra de Borges o coloca como um exemplo de como é possível enxergar Ciências e Humanidades de forma conjunta e entremeada. Boges não é somente um humanista, sua percepção está aberta para aspectos lógicos, exatos e naturais que formam a realidade fisica e mental que nos rodeia. Em certa forma, é um expoente do tipo de pensador que C.P. Snow julgava em processo de desaparição. Talvez exista um fio de esperanza para que a divergência das "duas culturas" seja revertida ou pelo menos minimisada.

- Borges era um escritor capaz de "reinventar" argumentos seculares e enxergar conexões escondidas, colocando-as para o leitor como um tesouro a ser descoberto, hábito confesso em entrevistas a ele feitas em seus anos tardios. De fato, é importante destacar que o misticismo, a magia e outros vertentes não racionalistas também serveram frequentemente como pontos de partida para a invenção na literatura borgiana, embora não as discutimos aqui.

- Sendo Borges um escritor muito complexo e incomúm, sua obra não pode ser abordada sem uma atitude inquisidora e preparo para identificar e esmiuçar as inúmeras referências culturais colocadas propositalmente, o que faz dos leitores verdadeiros cúmplices da fantasia literária.

Não há como parar de ler Borges. Sua literatura, ancorada na Ciência e desenvolvida no campo fantástico, é infinita, ao menos no tempo das sucessivas leituras dos leitores humanos, condenados que estamos a uma existência finita.

Referências

Bergson, Henri. (2014). Time and Free Will. London, UK: Routledge.

Boido, Guillermo (2014) Una lectura de Borges desde la ciencia. Recuperado de https://borgestodoelanio.blogspot.com/2014/06/guillermo-boido-una-lectura-de-borges.html

Borges, J.L. (2010) A doutrina dos ciclos (em História da Eternidade) São Paulo, Brasil: Companhia das Letras

Borges, J.L., Bioy Casares, A. y Ocampo, S. (2008) Antologia de la literatura fantástica. Barcelona, España: EDHASA

Corry, Leo. (2003) Algunas ideas científicas en la obra de Borges y su contexto histórico. In: Solotorevsky, Max. & Fine, Robert. (Ed.). *Borges en Jerusalén.* Frankfurt-am-Main, Germany: Vervuert/Iberoamericana

Domingues dos Santos, André. (2013) O assombro da Metafísica: Jorge Luis Borges nos labirintos da Filosofia. *Revista Letrônica 6*, 815

Everett, Hugh. (1957) "Relative State" formulation of Quantum Mechanics. *Rev. Mod. Phys*. *29*, 454-462

Gil, José María (2013). Borges and the brain: Visible connections with Neurocognitive Linguistics. Variaciones Borges (ISSN 1396-0482), Universidad de Pittsburgh, N° 36, pp. 167-184.

Harries, Karsten (1975) The Infinite Sphere: Comments on the History of a Metaphore. *Journal of the History of Philosophy 13,* 5-15

Horvath, J.E. (2024), em preparação.

Kandel, Eric, Schwartz, James Harris, Jessell, Thomas et al. (2012) Principles of Neural Science, NY, USA: Mc Graw-Hill.

Marson, H.A. (2018) O Eterno Retorno de Nietzsche como argumento do conto *A biblioteca de Babel* de Borges. *Cad. Nietzsche, Guarulhos/Porto Seguro* 39, 199-222.

Merrell, Floyd. (1991) Unthinking Thinking: Jorge Luis Borges, Mathematics, and the New Physics. West Lafayette, USA: Purdue University Press.

Moledo, Leonardo (1999) La Biblioteca de Babel. In: *Borges y La Ciencia (Coleccion Cea),* pp. 129-134. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

Mosher, Mark Robert (1992) Jorge Luis Borges and the New Physics: the Literature of Modern Science and the Science of Modern Literature. New York, USA: SUNY Thesis. Recuperado de https://ui.adsabs.harvard.edu/abs/1992PhDT.....139M/abstract

Noguera Vivancos, Isabel. (2010) Aproximación al laberinto en algunos cuentos de Jorge Luis Borges Recuperado de https://letralia.com/231/ensayo02.htm

Parker, Elizabeth, Cahill, Larry & McGaugh, James (2006) A case of unusual autobiographical remembering. *Neurocase 12,* 35-49.

Rojo, Alberto (2011) Borges e a Mecânica Quântica. Campinas, SP: Ed. UNICAMP.

Russell, Bertrand (2021) História da Filosofia Ocidental. São Paulo, SP: Nova Fronteira.

Simonyi, Károly (2012) A cultural history of Physics. Cambridge, UK: A K Peters/CRC Press.

Snow, Charles Percy (1995) As Duas Culturas e Uma Segunda Leitura. São Paulo, SP: EDUSP.

Vucetich, Héctor (1999) Espacio y Tiempo en Borges. In: *Borges y La Ciencia (Colección Cea),* pp. 61-73. Buenos Aires, Argentina: Eudeba

https://doi.org/10.34024/prometeica.2024.30.16098

LIDERAZGO DIRECTIVO Y DESEMPEÑO DOCENTE

UN ANÁLISIS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO ANDINO

DIRECTIVE LEADERSHIP AND TEACHING PERFORMANCE

An analysis in the Andean educational context

LIDERANÇA DIRETIVA E DESEMPENHO DOCENTE

Uma análise no contexto educacional andino

Lucio Rojas Tello
(Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, Perú)
lucio.rojas@unsch.edu.pe

Máximo Orejón Cabezas
(Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, Perú)
maximo.orejon@unsch.edu.pe

Nicolás Cuya Arango
(Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, Perú)
nicolas.cuya@unsch.edu.pe

Wilmer Rivera Fuentes
(Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, Perú)
wilmer.rivera@unsch.edu.pe

Recibido: 07/01/2024
Aprobado: 03/04/2024

RESUMEN

Este artículo analiza los desafíos de la educación en el contexto rural andino de Perú, destacando el papel crucial del liderazgo de los directores y docentes. Para lograr esto, se empleó un enfoque de investigación documental cualitativa inductiva, basado en indagaciones respaldadas por un análisis hermenéutico. A pesar de las limitaciones en la formación en gestión y acción educativa, los líderes escolares exitosos se distinguen por su preocupación por la satisfacción laboral de los profesores, la generación de altas expectativas de rendimiento, y la promoción de los logros de la escuela ante la comunidad. El desempeño docente es esencial en este contexto, no solo por impartir conocimientos, sino también por actuar como un eje entre la institución educativa y la comunidad. Los procesos pedagógicos, enmarcados en el liderazgo directivo, son fundamentales para el desarrollo profesional docente y la mejora del aprendizaje. Además, se destaca la importancia de la participación activa y efectiva de los docentes en la creación de un ambiente de confianza y aprendizaje colaborativo.

Palabras clave: liderazgo directivo. escuelas andinas. importancia del liderazgo. desempeño docente.

ABSTRACT

This article analyzes the challenges of education in the rural Andean context of Peru, highlighting the crucial role of the leadership of principals and teachers. To achieve this, an inductive qualitative documentary research approach was used, based on inquiries supported by hermeneutical analysis. Despite limitations in training in educational management and action, successful school leaders are distinguished by their concern for teachers' job satisfaction, generating high performance expectations, and promoting school achievements to the public. community. Teaching performance is essential in this context, not only for imparting knowledge, but also for acting as a bridge between the educational institution and the community. Pedagogical processes, framed in directive leadership, are fundamental for teacher professional development and the improvement of learning. In addition, the importance of the active and effective participation of teachers in creating an environment of trust and collaborative learning is highlighted.

Keywords: managerial leadership. Andean schools. importance of leadership. teaching performance.

RESUMO

Este artigo analisa os desafios da educação no contexto rural andino do Peru, destacando o papel crucial da liderança de diretores e professores. Para tanto, utilizou-se uma abordagem de pesquisa documental qualitativa indutiva, baseada em indagações apoiadas em análise hermenêutica. Apesar das limitações na formação em gestão e acção educativa, os líderes escolares bem-sucedidos distinguem-se pela sua preocupação com a satisfação profissional dos professores, gerando expectativas de elevado desempenho e promovendo os resultados escolares junto da comunidade. A atuação docente é essencial nesse contexto, não apenas por transmitir conhecimentos, mas também por atuar como eixo entre a instituição de ensino e a comunidade. Os processos pedagógicos, enquadrados na liderança diretiva, são fundamentais para o desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria da aprendizagem. Além disso, é destacada a importância da participação ativa e eficaz dos professores na criação de um ambiente de confiança e de aprendizagem colaborativa.

Palavras-chave: liderança gerencial. escolas andinas. importância da liderança. desempenho docente.

Introducción

La educación en un contexto andino se enfrenta a desafíos significativos, entre los que destaca el liderazgo tanto del director como de los docentes. Para mejorar la calidad de la educación, es esencial contar con directores líderes que puedan equilibrar eficazmente los factores de calidad con los procesos de aprendizaje. Estos líderes deben ser promotores del cambio pedagógico. Las actitudes conservadoras pueden ser un obstáculo para alcanzar los objetivos de gestión y acción educativa, por lo que es crucial fomentar un enfoque más progresista (Fernández et al., 2022). Desde el entorno democrático en el que se desarrolla el liderazgo y la gestión educativa para Brčić y Gutović (2018) el liderazgo en educación puede y debe adherirse a los procesos y procedimientos democráticos, mientras mantiene un cierto grado de jerarquía y autoridad administrativa.

Para la Unesco (2001) la mayoría de los directores carecen de la formación necesaria para ejercer un liderazgo efectivo y motivar a los docentes. Por lo tanto, es imprescindible mejorar las habilidades de liderazgo de los directores para cambiar verdaderamente la cultura de la educación en un contexto andino como el caso de Perú. Para dirigir una institución, el líder busca un ambiente favorable, estratégico, participativa, democrática, flexible, abierta y centrada en el logro del aprendizaje.

El liderazgo no puede ser entendido ni evaluado de manera aislada, sino que debe ser considerado dentro del entorno en el que se manifiesta. Este enfoque contextual permite una comprensión más profunda de las dinámicas de liderazgo, ya que toma en cuenta las circunstancias específicas, los desafíos únicos y las oportunidades presentes en cada situación. La necesidad de contextualizar el liderazgo también pone de relieve las deficiencias en los métodos de investigación modal, que a menudo se centran en el líder como individuo, sin tener en cuenta el entorno en el que opera. Estos métodos pueden pasar por alto factores críticos que influyen en la efectividad del liderazgo, como la cultura organizacional, las normas sociales y las condiciones económicas (Hallinger, 2018). Por lo tanto, es esencial que los métodos de investigación en liderazgo se adapten para incorporar un enfoque más contextual, lo que permitirá una evaluación más precisa y significativa del liderazgo

En este marco en el contexto rural andino de Perú, la educación se enfrenta a desafíos significativos, siendo el liderazgo de los directores y docentes uno de los más destacados como consecuencia del déficit en la formación en gestión y acción educativa. Por ello desde un enfoque progresista se busca explicar las causas que conlleva a las limitaciones del progreso educativo en las instituciones escolares rurales andinas.

Liderazgo: Reto para el director de escuelas andinas del siglo XXI

El liderazgo del siglo XXI aspira a transformar las escuelas en espacios donde todos los miembros participen activamente en la toma de decisiones. En la escuela contemporánea, se promueve una comunidad de aprendizaje, se fomenta la colaboración y se comparte la toma de decisiones en todas las áreas educativas. Asimismo, se fomenta el empoderamiento tanto de maestros como de estudiantes para el trabajo en equipo, autonomía y, sobre todo, de una nueva forma de gestionar administrativamente las escuelas. Esta gestión se distingue por su singularidad, ya que asume la intrincada responsabilidad de transformar el sistema educativo en una organización ágil y dinámica. Su objetivo es alcanzar los resultados esperados, acorde con los estándares de calidad que la propia institución ha establecido (Castillo, 2005).

La relación entre el liderazgo del director y el desempeño del trabajador de servicios en las instituciones públicas es un aspecto crucial. Este vínculo es fundamental, ya que el liderazgo del director puede influir significativamente en el desempeño del trabajador de servicios. En las instituciones públicas, este tipo de liderazgo puede ser la clave para mejorar la eficiencia y la efectividad de los servicios proporcionados (Bueno, 2018). Además, es necesario desde el liderazgo del director la comunicación efectiva que es un elemento esencial para establecer y fortalecer los vínculos de colaboración, los cuales son indispensables para garantizar un desarrollo continuo en las escuelas (Riveras, 2020).

Para Reeves (2010) las prácticas de liderazgo que distinguen a los directores de escuelas exitosas incluyen la preocupación por la satisfacción laboral de los profesores, la generación de altas expectativas de rendimiento, el fomento de objetivos grupales, el reconocimiento y apoyo al trabajo docente, y la promoción de los logros y virtudes de la escuela ante la comunidad. Estas prácticas en las escuelas de alto rendimiento no solo diferencian a los buenos líderes, sino que también contribuyen a posicionar a la escuela dentro de su comuna. Asimismo, los líderes dependen de sus equipos directivos para llevar a cabo sus responsabilidades, y se dedican a formar y fortalecer al personal desde el momento en que asumen la dirección del establecimiento.

El liderazgo transformacional del director juega un papel crucial en la eficacia de las instituciones educativas. Este tipo de liderazgo, que se caracteriza por inspirar y motivar a los miembros del equipo a superar sus propios intereses personales por el bien del grupo, tiene un impacto positivo en varios aspectos de la educación (Ruiz, 2011). El fomento de un ambiente de colaboración y respeto, lo que a su vez mejora el compromiso y la satisfacción laboral de los profesores promoviendo la innovación y la mejora continua. Es así como para Medina (2019) la insatisfacción laboral en los docentes y administrativos de la institución educativa es debido a un nivel de liderazgo deficiente de los directivos, esto puede conllevar negativamente en la eficacia de la institución.

En el siglo XXI en la educación andina es necesario abordar los desafíos mediante una mayor inversión en recursos, la provisión de oportunidades integrales de desarrollo profesional, la implementación de intervenciones específicas para contribuir en disminuir las brechas de rendimiento, el fomento de asociaciones sólidas con los padres y la comunidad y la gestión eficaz de los procesos de cambio para garantizar la implementación exitosa de las iniciativas de mejora. Todo este proceso surge desde el liderazgo de la plana directiva de la institución (Murphy, 2002). En tanto, fomentar el liderazgo a todos los niveles es crucial para el triunfo de los sistemas educativos (Schleicher, 2015).

El liderazgo como un fenómeno social se manifiesta únicamente en el contexto de grupos sociales y organizaciones. Asimismo, es una influencia interpersonal, que se ejerce en un escenario específico y se canaliza a través del proceso de comunicación con el propósito de alcanzar uno o varios objetivos determinados. Los cuatro pilares que caracterizan al liderazgo son: la influencia, el contexto situacional, el proceso de comunicación y los objetivos a lograr. Estos elementos trabajan en conjunto para definir la esencia del liderazgo (Chiavenato, 2002). A través del liderazgo se busca las buenas relaciones entre la autoridad y el personal educativo conformado por docentes, estudiantes y administrativos mediante la comprensión, diálogo y trabajo cooperativo.

Ochavano (2020) señala que el liderazgo en el siglo XXI es como una relación funcional que surge cuando un líder y su grupo interactúan, llevando a cabo acciones y comportamientos para abordar una necesidad palpable. En este contexto, el líder es la figura clave que debe satisfacer las necesidades del grupo. Para hacerlo, el líder despliega sus habilidades, conocimientos y capacidad de liderazgo. El objetivo final es la adaptación constante por parte del líder para responder a las necesidades cambiantes del grupo y del entorno.

El Marco de Buen Desempeño del Directivo, propuesto por el Ministerio de Educación en 2015, se presenta como una herramienta estratégica esencial para la reforma de las instituciones educativas en Perú. Este marco, que se alinea con las políticas de desarrollo docente, busca mejorar los aprendizajes, la calidad de la práctica docente, las condiciones de trabajo y el funcionamiento de la escuela. Sin embargo, se reconoce que los directores a menudo operan dentro de una estructura improvisada que no proporciona el apoyo necesario. Por lo tanto, el proceso de construcción del marco implica una definición clara de los roles y responsabilidades de los líderes escolares, la creación de descriptores de desempeño aplicables y la búsqueda de consenso y legitimidad en torno a este marco.

El liderazgo, un fenómeno social que se manifiesta en grupos sociales y organizaciones, es un desafío crucial para los directores de las escuelas andinas del siglo XXI. Este liderazgo busca transformar las escuelas en espacios de participación, promoviendo una comunidad de aprendizaje, colaboración y toma de decisiones compartida. Se caracteriza por su singularidad y la responsabilidad de transformar el sistema educativo en una organización ágil y dinámica, con el objetivo de alcanzar los resultados esperados acorde con los estándares de calidad establecidos por la institución. La relación entre el liderazgo del director y el desempeño del trabajador de servicios en las instituciones públicas es crucial, ya que influye significativamente en la eficiencia y efectividad de los servicios proporcionados. Además, la comunicación efectiva desde el liderazgo del director es esencial para establecer y fortalecer los vínculos de colaboración, garantizando un desarrollo continuo en las escuelas.

Las prácticas de liderazgo que distinguen a los directores de escuelas exitosas incluyen la preocupación por la satisfacción laboral de los profesores, la generación de altas expectativas de rendimiento, el fomento de objetivos grupales, el reconocimiento y apoyo al trabajo docente, y la promoción de los logros y virtudes de la escuela ante la comunidad. Estas prácticas no solo diferencian a los buenos líderes, sino que también contribuyen a posicionar a la escuela dentro de su comuna. En el siglo XXI, la educación andina necesita abordar los desafíos mediante una mayor inversión en recursos, la provisión de oportunidades integrales de desarrollo profesional, la implementación de intervenciones específicas para disminuir las brechas de rendimiento, el fomento de asociaciones sólidas con los padres y la comunidad, y la gestión eficaz de los procesos de cambio.

Importancia del liderazgo: una mirada desde la educación andina

En la actualidad, la relevancia del liderazgo en la educación andina es indiscutible. Según Sierra (2016), existen cuatro aspectos fundamentales para el progreso de las instituciones educativas. En primer lugar, la facilitación y la innovación, que buscan mantener un entorno competitivo que satisfaga las expectativas de docentes y estudiantes. En segundo lugar, la motivación, que fomenta la superación personal y promueve un ambiente de paz dentro de la institución. En tercer lugar, la armonización de intereses, cuyo objetivo es atender las necesidades de docentes y estudiantes. Por último, la organización, que implica la formación de equipos de trabajo, despertando así el interés del personal educativo.

El liderazgo es un elemento esencial para el crecimiento y desarrollo de cualquier organización. Una autoridad educativa líder no solo dirige a su equipo hacia objetivos claros, sino que también fomenta un ambiente de trabajo armonioso y ordenado, lo que resulta en un rendimiento de alta calidad. La salud mental del líder y de los miembros del equipo es crucial para lograr estos resultados y más aún en la educación andina. Además, un líder proporciona una visión clara a la organización, energizando al equipo a través de sus convicciones personales y habilidades motivacionales. Por lo tanto, el liderazgo es un factor determinante en el éxito de una organización, ya que armoniza los intereses individuales con los objetivos institucionales (Soto, 2017).

La importancia del liderazgo en la educación andina tanto interno y externo son aspectos fundamentales. El primero se enfoca en los valores de la institución educativa, el compromiso con las personas, la calidad y la planificación estratégica. El segundo se centra en la responsabilidad pública de los líderes para contribuir al desarrollo de la comunidad a nivel local, nacional e internacional. Un líder de calidad pone a las personas en primer lugar, inspira confianza, promueve la creatividad, apoya el cambio y valora la competencia. Este tipo de liderazgo crea un ambiente laboral favorable que es esencial para aumentar la productividad (Cifuentes et al., 2020).

Un liderazgo efectivo que fomente la productividad y el crecimiento personal es muy beneficioso. Un líder no es simplemente un jefe, sino alguien que inspira y motiva a su equipo para alcanzar sus objetivos. el liderazgo es un aspecto crucial de la administración y está íntimamente conectado con la motivación. Un buen líder no solo responde a los motivadores de su equipo, sino que también influye en ellos a través del clima organizacional que establece. El liderazgo va más allá del simple ejercicio del poder; está ligado a las necesidades y objetivos de aquellos que siguen al líder (Maya et al., 2019). Un líder efectivo eleva el nivel de comportamiento y aspiración ética de todos en la institución, tiene un efecto transformador y despierta la confianza en sus seguidores, haciéndolos sentir más capaces de alcanzar los objetivos compartidos.

En la educación andina se hace necesario el liderazgo eficaz basado en cuatro pilares fundamentales: objetivo, poder, estilo y seguidores. Un líder debe tener claros los propósitos institucionales e individuales, ejercer su poder de manera que inspire la adhesión voluntaria de los agentes educativos, y manifestar un estilo de liderazgo que integre intereses y logre objetivos. La esencia del liderazgo radica en la cohesión y subordinación de los seguidores, quienes emulan y siguen al líder cuando ven coherencia en sus palabras y acciones. Estos elementos, cuando se manejan eficazmente, pueden conducir a un liderazgo exitoso y transformador (Contreras, 2016).

Los pilares del liderazgo - la visión, la misión y los valores - son fundamentales para el éxito de cualquier organización educativa. La visión proporciona una imagen clara y compartida del futuro deseado, la misión define los objetivos y servicios de la organización, y los valores reflejan las creencias y principios que guían las acciones de la organización. Estos elementos no solo proporcionan una dirección estratégica, sino que también ayudan a fomentar una cultura organizacional unificada. Los líderes efectivos son aquellos que pueden comunicar y modelar estos pilares de manera efectiva, ganando así la confianza y el apoyo de su equipo (Martos, 2009).

Aunque los directores y el profesorado en algunas instituciones educativas andinas rechazan a asumir el rol de liderazgo en la educación, los enfoques e investigaciones actuales sobre la calidad educativa

otorgan gran importancia al ejercicio de un liderazgo institucional. Esto implica que el rol del director como líder se convierte en un factor determinante para la calidad educativa (Padilla y Vargas, 2023). Las instituciones educativas andinas necesitan un líder que guíe hacia la realización de la visión institucional (Camizán, 2020).

El impulso de dinámicas institucionales educativas en los andes para mejorar la calidad a menudo crea tensiones entre los participantes, ya que están habituados a una cultura específica. Cuando las reglas cambian, los intereses personales e institucionales entran en conflicto, lo que desestabiliza a la institución educativa y pone en riesgo la calidad educativa que la sociedad exige. Por lo tanto, es evidente la necesidad de un líder que pueda equilibrar los objetivos institucionales con los intereses de la institución (Barajaz y Orduz, 2019).

Para Cárdenas et al. (2022) la calidad de la gestión en las instituciones educativas, hay dos factores clave que contribuyen a su eficacia. El primero es la satisfacción del estudiante y el segundo son las relaciones humanas dentro de la institución educativa. Para alcanzar la excelencia en la educación, es esencial tener un director que pueda inspirar y motivar a todo el personal para brindar una mejor atención y satisfacción a los estudiantes y sus familias. Además, es importante fomentar buenas relaciones humanas dentro de la organización. Un líder efectivo es aquel que puede proporcionar una visión de futuro que motive el arduo trabajo diario, y que entusiasme a todos para alcanzar objetivos de calidad de manera eficiente, es decir, con los mismos o menos recursos y con más trabajo.

El liderazgo es un componente esencial en la educación andina, desempeñando un papel crucial en el progreso y desarrollo de las instituciones educativas. Un líder eficaz no solo establece objetivos claros y fomenta un ambiente de trabajo armonioso, sino que también inspira y motiva a su equipo para alcanzar estos objetivos. Este tipo de liderazgo, que valora la competencia, promueve la creatividad y apoya el cambio, resulta en un rendimiento de alta calidad y un ambiente laboral favorable. Además, un líder efectivo es capaz de armonizar los intereses individuales con los objetivos institucionales, lo que es fundamental para el éxito de cualquier organización. En la educación andina, se hace necesario un liderazgo basado en los pilares fundamentales de objetivo, poder, estilo y seguidores. Cuando estos elementos se manejan eficazmente conducen a un liderazgo exitoso y transformador. Por lo tanto, el liderazgo es indiscutiblemente relevante y es un factor determinante en la eficacia institucional en el contexto de la educación andina.

El desempeño docente desde la escuela en el marco del liderazgo

El desempeño docente se define como la realización efectiva de sus responsabilidades, y está influenciado por factores relacionados con el docente, el estudiante y el entorno. Además, el desempeño se manifiesta en varios niveles: el contexto sociocultural, el entorno institucional, el ambiente del aula y a nivel del propio docente, a través de una acción reflexiva. La evaluación del desempeño es esencial para mejorar la calidad de la educación y profesionalizar la docencia (Escribano, 2018).

El papel del docente en la comunidad educativa es fundamental y multifacético. En la comunidad educativa, el docente no solo imparte conocimientos, sino que también se convierte en un puente entre la institución educativa y la comunidad. Esta alianza se da por varias formas, como la participación en eventos comunitarios, la colaboración con los padres para apoyar el aprendizaje o la coordinación con otras instituciones (Gómez, et al. 2019). También el desempeño docente tiene la responsabilidad de implementar estrategias pedagógicas efectivas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Incluyendo el uso de tecnología, la adaptación de las lecciones a las necesidades individuales de los estudiantes, o la incorporación de métodos de enseñanza innovadores (Escribano, 2018).

Otro aspecto del desempeño docente es la promoción del desarrollo institucional que implica la participación en la planificación estratégica, la contribución a la mejora de las políticas y prácticas de la escuela, o la colaboración con otros miembros del personal. Asimismo, el docente en el marco del liderazgo fomenta un ambiente de aprendizaje colaborativo en el aula, donde los estudiantes trabajen

juntos y aprendan unos de otros, estableciendo acuerdos en un ambiente de respeto y cooperación en el aula (Busch, 2016).

En el contexto educativo andino, el modelo de gestión educativa estratégica como un conjunto de representaciones de la realidad, diseñado para simplificar su comprensión y analizar su comportamiento se basa en el conocimiento y la experiencia previa. Aunque la experiencia es subjetiva, el conocimiento es tangible ya que se refiere a una situación que se puede deducir a partir de premisas y supuestos (Farfán y Reyes, 2017) Un modelo educativo andino emerge de las interacciones y prácticas continuas que se llevan en las aulas cada día. La escuela es la unidad clave de la organización de los sistemas educativos y enfocándose en la generación de aprendizajes. Requiere la reconfiguración de roles, el desarrollo de nuevas competencias y la profesionalización de los actores educativos para comprender y responder a diversos procesos y situaciones. Promueve el trabajo en equipo y una visión compartida, facilitando la comprensión, planificación, acción y reflexión conjunta. Proporciona asesoramiento y orientación para la profesionalización, creando espacios de reflexión para la formación continua y el intercambio de experiencias (Grajales, 2003).

Para el Ministerio de Educación (2020) el docente a través de herramientas busca mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en Perú. El propósito principal es establecer una visión compartida sobre el liderazgo pedagógico centrado en los aprendizajes, revalorizando la importancia del rol docente en la escuela. Es decir, implica compromisos, disposición a hacer las cosas con calidad, raciocinio, manejo de fundamentos conceptuales y comprensión de la naturaleza moral y las consecuencias sociales de sus decisiones.

Los desempeños del docente se centran en el diagnóstico de las características del entorno institucional, familiar y social que influyen en el logro de las metas de aprendizaje. También promueven la participación y organización de la comunidad educativa en la toma de decisiones y desarrollo de acciones para el cumplimiento de las metas de aprendizaje. Se busca generar un clima escolar basado en el respeto a la diversidad, colaboración y comunicación permanente, afrontando y resolviendo las barreras existentes. Asimismo, maneja estrategias de prevención y resolución pacífica de conflictos mediante el diálogo, el consenso y la negociación (Vela et al., 2020).

El papel del desempeño docente desde el liderazgo en la comunidad educativa es esencial. No solo por impartir conocimientos, sino por su actuación como un puente entre la institución educativa y la comunidad, participando en eventos comunitarios, colaborando con los padres para apoyar el aprendizaje y coordinando con otras instituciones. Además, el docente tiene la responsabilidad de implementar estrategias pedagógicas efectivas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, adaptando las lecciones a las necesidades individuales de los estudiantes e incorporando métodos de enseñanza innovadores.

Procesos pedagógicos y el liderazgo directivo y docente

Los procesos pedagógicos en el marco del liderazgo directivo son fundamentales para el desarrollo de la profesionalidad docente y la mejora de los aprendizajes. El liderazgo efectivo promueve una comunidad de aprendizaje basada en la colaboración mutua, la autoevaluación profesional y la formación continua. Este enfoque no solo mejora la práctica pedagógica, sino que también asegura logros de aprendizaje significativos. Además, la gestión de oportunidades de formación continua y la creación de espacios para el trabajo colaborativo y la reflexión sobre las prácticas pedagógicas contribuyen a la mejora de la enseñanza y del clima escolar. Asimismo, estimula la iniciativa de los docentes en relación con las innovaciones e investigaciones pedagógicas, se impulsa la implementación y sistematización de las mismas, lo que a su vez fomenta un entorno de aprendizaje dinámico y enriquecedor (Contreras, 2016).

El docente es un experto en su campo, ya sea en ciencias, humanidades o artes, y se especializa en la enseñanza y el aprendizaje de un conocimiento específico. Su experiencia desde el liderazgo le permite

diseñar contenidos educativos de manera efectiva, utilizando diversas estrategias y herramientas para facilitar el aprendizaje del estudiante. Este proceso se conoce como enseñanza-aprendizaje. El trabajo del docente incluye el uso del diseño curricular para adaptar los temas a enseñar, plantear estrategias, medios y materiales, y evaluar con el objetivo de promover la comprensión y adquisición de nuevos conocimientos, logrando así un aprendizaje eficaz en el estudiante (Gómez et al., 2023).

Los procesos pedagógicos en el marco del liderazgo docente incluyen: establecer un lenguaje común entre los docentes y los ciudadanos para referirse a los procesos de enseñanza; fomentar la reflexión de los docentes sobre su práctica, promoviendo la apropiación de los desempeños que caracterizan la profesión y la construcción de una visión compartida de la enseñanza en comunidades de práctica; impulsar la revalorización social y profesional de los docentes, fortaleciendo su imagen como profesionales competentes que aprenden, se desarrollan y se perfeccionan en la práctica de la enseñanza; y proporcionar orientación y coherencia al diseño e implementación de políticas de formación, evaluación, reconocimiento profesional y mejora de las condiciones de trabajo docente (Ramírez, 2019).

Asimismo, el proceso pedagógico se enmarca en la planificación de la enseñanza, que implica la creación de un programa curricular, unidades de estudio y sesiones de aprendizaje, todo ello enfocado en una perspectiva intercultural e inclusiva. Destaca la importancia de conocer a fondo las características sociales, culturales (tanto materiales como inmateriales) y cognitivas de los estudiantes. Además, subraya la necesidad de dominar los contenidos pedagógicos y disciplinares, así como la elección adecuada de materiales educativos, estrategias de enseñanza y métodos de evaluación del aprendizaje. Estos procesos contribuyen al docente en el liderazgo (Ruiz, 2019).

Para el logro de las competencias en el proceso pedagógico en la educación andina es necesario la capacidad del educador para conocer y comprender a sus estudiantes, sus contextos y los contenidos disciplinares que enseña, con el objetivo de promover un alto nivel de habilidades y una formación integral. Los desempeños incluyen la demostración de conocimiento y comprensión de las características individuales, socioculturales y evolutivas de los estudiantes, así como de sus necesidades especiales. También implica demostrar conocimientos actualizados y comprensión de los conceptos fundamentales de las disciplinas del currículo que enseña, y de las teorías y prácticas pedagógicas y didácticas de las áreas que enseña (Sarmiento, 2007).

Para Abellán (2014) el proceso pedagógico se centra en la coherencia entre los aprendizajes deseados, el proceso pedagógico, el uso de recursos y la evaluación. Esto implica la elaboración de un plan curricular pertinente, la selección de contenidos basados en los aprendizajes fundamentales, el diseño creativo de procesos pedagógicos para fomentar la curiosidad y el compromiso de los estudiantes, y la contextualización de la enseñanza basada en el reconocimiento de los intereses y la identidad cultural de los estudiantes. Además, incluye la creación y organización de recursos para apoyar el aprendizaje, el diseño de una evaluación sistemática y formativa, y la estructuración de las sesiones de aprendizaje para lograr los resultados esperados.

El papel del docente en el proceso pedagógico es como mediador en la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, la gestión de contenidos, la motivación constante de los estudiantes, y el desarrollo de una variedad de estrategias metodológicas y de evaluación (Parra y Keila, 2014). También Vargas (2017) enfatiza la importancia de utilizar recursos didácticos apropiados y significativos. Además, menciona el uso de varios criterios e instrumentos que ayudan a identificar los logros y desafíos en el proceso de aprendizaje, así como los aspectos de la enseñanza que necesitan ser mejorados que contribuyan la educación en un contexto andino.

Los procesos pedagógicos, enmarcados en el liderazgo directivo, son esenciales para el desarrollo profesional docente y la mejora del aprendizaje. Un liderazgo efectivo fomenta una comunidad de aprendizaje colaborativa, autoevaluación profesional y formación continua, mejorando la práctica pedagógica y asegurando logros de aprendizaje significativos. Además, la gestión de oportunidades de formación continua y la creación de espacios para el trabajo colaborativo y la reflexión sobre las prácticas pedagógicas mejoran la enseñanza y el clima escolar. El docente, como experto en su campo,

utiliza su liderazgo para diseñar contenidos educativos efectivos y facilitar el aprendizaje del estudiante. Los procesos pedagógicos también incluyen la planificación de la enseñanza, que destaca la importancia de conocer a fondo las características de los estudiantes y dominar los contenidos pedagógicos y disciplinares. Para lograr competencias en el proceso pedagógico en la educación andina, es necesario que el educador conozca y comprenda a sus estudiantes, sus contextos y los contenidos disciplinares que enseña, promoviendo así un alto nivel de habilidades y una formación integral.

Participación del docente en el liderazgo en un contexto educativo andino

En el contexto educativo andino del Perú la participación docente en el liderazgo se refiere a la importancia de la comunicación efectiva y la participación activa en la comunidad educativa. Destaca el papel de los educadores en la elaboración, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional, y su contribución al establecimiento de un clima institucional favorable. Resalta la necesidad de valorar y respetar la comunidad y sus características, y la corresponsabilidad de las familias en los resultados de los aprendizajes. Además, la participación activa, crítica y colaborativa en la gestión de la escuela, la interacción con los pares para intercambiar experiencias y mejorar la enseñanza, y el desarrollo de proyectos de investigación e innovación pedagógica para mejorar la calidad del servicio educativo (Malca, 2020).

El desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente en un contexto andino para Vanegas y Fuentealba (2019) implica una reflexión sistemática sobre la práctica pedagógica propia y la de los colegas, el trabajo en grupo, la colaboración con pares y la participación en actividades de desarrollo profesional. Esto incluye la responsabilidad en los procesos y resultados del aprendizaje y la gestión de información sobre el diseño e implementación de políticas educativas. Se enfatiza la reflexión sobre la práctica y experiencia institucional y el desarrollo de procesos de aprendizaje continuo para construir y afirmar la identidad y responsabilidad profesional. Los docentes reflexionan en comunidades de profesionales, participan en experiencias significativas de desarrollo profesional y contribuyen a la generación de políticas educativas a nivel local.

El liderazgo desde el contexto andino en los docentes se centra en influir en las personas para que se esfuercen voluntariamente en alcanzar los objetivos del grupo. Se promueve un ambiente inclusivo y colaborativo en la escuela, basado en la aceptación mutua, la cooperación y el respeto por las diferencias culturales y lingüísticas. El liderazgo implica un grado de eficacia con el que una entidad trabaja hacia un objetivo esperado (Valdés, 2018).

El liderazgo del docente es crucial en la gestión de una escuela, ya que influye en la calidad de los resultados y en la satisfacción de los profesores y de la comunidad escolar. Una escuela de calidad asume colectivamente la responsabilidad de los resultados de aprendizaje de todos los alumnos y se compromete con la mejora continua de la institución. El docente ejerce su labor en la gestión de procesos pedagógicos, que incluyen el desarrollo curricular, el acompañamiento y monitoreo pedagógico, la gestión del cambio escolar, el clima y la convivencia (Freire, 2014).

Los docentes en un contexto andino crean un ambiente de confianza que favorece el aprendizaje y utilizan diversas estrategias pedagógicas para fomentar el aprendizaje individual y colaborativo. Construyen conocimientos de manera asertiva y empática, basándose en el afecto, la justicia, el respeto mutuo y la colaboración. Logran las competencias y habilidades previstas en la sesión de aprendizaje, utilizan diversos recursos y tecnologías accesibles, aplican los instrumentos de evaluación diseñados para la sesión de aprendizaje y sistematizan los resultados obtenidos en las evaluaciones para tomar decisiones y proporcionar retroalimentación oportuna (Gómez, 2019).

Es así para Montoro (2018) la participación del docente en el liderazgo se entiende como el cumplimiento de sus funciones. Este cumplimiento se manifiesta en diferentes niveles: el contexto sociocultural, el entorno institucional, el ambiente del aula y en el propio docente a través de una acción reflexiva. La evaluación del desempeño es crucial para mejorar la calidad educativa y profesionalizar la

docencia, de ahí la importancia de definir estándares claros que contribuye el liderazgo en instituciones de contexto andino.

En el contexto educativo andino del Perú, la participación activa y efectiva de los docentes en la comunidad educativa es esencial. Su contribución al Proyecto Educativo Institucional y al establecimiento de un clima institucional favorable es crucial. Los docentes valoran y respetan la comunidad y sus características, y reconocen la corresponsabilidad de las familias en los resultados de aprendizaje. El liderazgo docente, que se centra en influir en las personas para alcanzar los objetivos del grupo, promueve un ambiente inclusivo y colaborativo en la escuela. Los docentes en un contexto andino crean un ambiente de confianza, fomentan el aprendizaje individual y colaborativo, y utilizan diversas estrategias pedagógicas.

Conclusión

En el contexto rural andino de Perú, la educación enfrenta desafíos significativos, destacando el liderazgo de los directores y docentes como un factor crucial. A pesar de las limitaciones en la formación en gestión y acción educativa, se observa un esfuerzo progresista para superar estos obstáculos. Los directores de escuelas exitosas se distinguen por su preocupación por la satisfacción laboral de los profesores, la generación de altas expectativas de rendimiento y la promoción de los logros de la escuela ante la comunidad. El desempeño docente es esencial, no solo por impartir conocimientos, sino también por actuar como un nexo entre la institución educativa y la comunidad. Los procesos pedagógicos, enmarcados en el liderazgo directivo, son fundamentales para el desarrollo profesional docente y la mejora del aprendizaje.

Referencias

Abellán, J. (2014). La reflexión sobre las finalidades de la enseñanza de la historia. Un estudio de caso de la formación inicial del profesorado en el sistema educativo mexicano. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/290842/jaf1de1.pdf?sequence=1

Barajaz, C. y Orduz, A. (2019). Gestión del cambio: el nuevo desafío para mejorar la calidad de la educación superior. *Revista de Investigación*, *43*(98). https://www.redalyc.org/journal/3761/376168604012/html/

Brčić, M. y Gutović, T. (2018). Inclusive Educational Policy and the Democratic Context of Educational Leadership and Management. 81–96. https://doi.org/10.1007/978-3-319-99677-6_6

Bueno, H. (2018). Liderazgo transformacional en la dirección de la UGEL 02 según la percepción de los docentes de la red 19, 2017. Tesis de maestría. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/16981/Bueno_RHB.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bush, W., Robinson, V., Spillane, J., Ortiz, M., Ryan, J., Giies, D., Cuéllar, C., Sun, J., Fink, D., & Lambert Izhar Oplatka, L. (2016). *editor José*. https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Liderazgo-Educativo-en-la-Escuela.-Nueve-miradas.pdf

Camizán, E. (2020). El liderazgo en las instituciones educativas. Tesis de segunda especialidad. https://repositorio.untumbes.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12874/2104/EDILGAR%20CAMIZ%C3%81N%20GARCIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cárdenas, M.; Callinapa, A., Canaza, F., Cateriano, A., Cayllahua, J., & Calsin, A. (2022). Gestión educativa: dimensiones, factores y desafíos para la transformación de la escuela. *Revista Revoluciones*, *4*(9), 102–134. https://doi.org/10.35622/j.rr.2022.09.008

Castillo, A. (2005). Liderazgo administrativo: Reto para el director de escuelas del siglo XXI. Revista de Educación de Puerto Rico (REduca), 20 (2), 5-9. https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/16262

Cifuentes, E., González, J. y González, A. (2020). Efectos del liderazgo escolar en el aprendizaje. PANORAMA, 14(26). https://www.redalyc.org/journal/3439/343963784005/html/

Contreras, T. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos Y Representaciones*, *4*(2). https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.123

Escribano, H. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, *42*(2), 1–25. https://www.redalyc.org/journal/440/44055139021/html/

Farfán, M. y Reyes, I. (2017). Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación conceptual. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, *28*(73), 45–61. https://www.redalyc.org/journal/340/34056722004/html/

Fernández, B., Yucra, R. y Peralta, J. (2022). Liderazgo directivo y desempeño docente en una Institución Educativa Primaria de Zepita. Revista EDUCA UMCH, 20, 75–94. https://doi.org/10.35756/educaumch.202220.199

Freire, A. (2014). *Avances de Investigación Educación y aprendizajes*. https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/AI17.pdf

Gómez, L.; Muriel, L.; y Londoño, D. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC1. *Encuentros*, *17*(02), 118–131. https://www.redalyc.org/journal/4766/476661510011/html/

Grajales, C. (2003). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, *1*(2). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77310205

Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. Educational Management Administration & Leadership, 46(1), 5–24. https://doi.org/10.1177/1741143216670652

Malca, M. (2020). Los factores socioculturales en el liderazgo del docente de Educación Secundaria de la Institución Educativa "Bartolomé Herrera" de Lima, 2017. *Universidad Católica Sedes Sapientiae*. https://repositorio.ucss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14095/788/Malca%20Delgado%2C%20Marco%20Antonio%20-%20Sociocultural_compressed.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Martos, R. (2009). Cultura Corporativa: Misión, Visión y Valores en la Gestión Estratégica de las empresas del sector de la Automoción en España. Tesis Doctoral. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/6784/TRMC1de1.pdf

Maya, E., Aldana, J., e Isea, J. (2019). *Liderazgo Directivo y Educación de Calidad Leadership Management and Quality Education*. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*. 9 3, 114-129. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7088747.pdf

Medina Mateu, L. E. (2019). Relación entre satisfacción laboral y estilos de liderazgo en docentes en una institución educativa privada de la ciudad de Trujillo, 2015. YACHAQ- ISSN-L: 2663-4155 (Virtual), E-ISSN: 2617-5495 (Impresa), 2(1), 7. https://doi.org/10.46363/yachaq.v2i1.84

Montoro, G: (2019). Las habilidades sociales en los desempeños docentes. Tesis de maestría. Universidad Cayetano Heredia.

https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/3759/Habilidades_MontoroCavero_Gladys.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Murphy, J. (2002). *The educational leadership challenge: redefining leadership for the 21st century*. NSSE: Distributed by University of Chicago Press. https://search.library.uq.edu.au/primo-explore/fulldisplay?vid=61UQ&tab=61uq_all&docid=61UQ_ALMA21114392390003131&lang=en_US&context=L

Ochavano, R. (2020). Liderazgo y educación ambiental en las promotoras de los programas no escolarizados de educación INICIAL-PRONOEI - ate -lima. https://www.eumed.net/rev/delos/36/pronoei-lima.pdf

Padilla, O., y Vargas, J. (2023). El liderazgo en la gestión del director. *Revista Andina de Educación*, *6*(1), 006111. https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.1.11

Parra, F., y Keila, N. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Revista de Investigación. 38 (83), 155-180. https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140398009.pdf

Ramírez, M. (2019). Análisis comparativo de la evaluación docente del nivel inicial aplicada en las unidades de gestión educativa local Arequipa norte y sur. https://repositorio.unsa.edu.pe/server/api/core/bitstreams/97df8616-2785-40a2-ae86-7469003f7ea8/content

Reeves, M. (2010). Liderazgo directivo en escuelas de altos niveles de vulnerabilidad social. Repositorio.uchile.cl. https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/102500

Riveras, J. (2020). La influencia del liderazgo del director en la construcción de una cultura organizacional orientado a la innovación de las escuelas. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/672024/jcrl1de1.pdf?sequence=

Ruiz, F. (2019). Diseño de la Programación Curricular bajo el enfoque de Indagación científica en el área de Ciencia y Tecnología en 4to grado en el Nivel Primario, en la I.E.P. Ricardo Palma, 2019. https://pirhua.udep.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/c8ffdc1f-2179-41af-b046-5e59a01d915c/content

Ruiz, G. (2011). Influencia del estilo de liderazgo del director en la eficacia de las instituciones educativas del consorcio "Santo Domingo de Guzmán" de Lima Norte. *Universidad Nacional Mayor de San Marcos. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/923*

Sarmiento, M. (2007). Enseñanza y Aprendizaje. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8927/D-TESIS_CAPITULO_2.pdf

Schleicher, A. (2015). Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing. http://istp2015.org/Documents/ISTP2015_OECD-background-report.pdf

Sierra, G. (2016). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, *81*, 111–128. https://www.redalyc.org/journal/206/20649705007/html/

Soto, J. (2017). Influencia del liderazgo educativo del director en la calidad educativa. Tesis doctoral. Universidad la Cantuta. https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/1721/TD%20CE%201687%20S1%20-%20Soto%20Flores.pdf?sequence=1&isAllowed=y

UNESCO (2001). La formación de directivos de instituciones educativas. https://buenosaires.iipe.unesco.org/es/publicaciones/la-formacion-de-directivos-de-instituciones-educativas

Valdés, R. (2018). Liderazgo inclusivo: la importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, *9*(16), 51–66. https://www.redalyc.org/journal/5216/521654339003/html/

Vallecillo, A., López, B., Castro. (2020). Liderazgo como elemento de la dirección administrativa. Universidad Nacional de Nicaragua. Tesis. https://repositorio.unan.edu.ni/12824/1/23047.pdf

Vanegas, M., y Fuentealba, R. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, *58*(1). https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780

Vargas, G. (2017). Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, *58*(1), 68–74. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1652-67762017000100011

Vela, A., Cáceres, J., Vela, F., & Gamero, E. (2020). Liderazgo pedagógico en Arequipa-Perú: Competencias directivas. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, *26*, 376–400. https://www.redalyc.org/journal/280/28064146025/html/

https://doi.org/10.34024/prometeica.2024.30.16289

TRAS LA HUELLA DEL MIGRANTE

NOTAS DECONSTRUCTIVAS PARA PENSAR UN CIERTO PASO

IN THE SEARCH OF MIGRANT'S TRACE

Deconstructive notes to think about a certain passing

ATRÁS DO TRAÇO DO MIGRANTE

Notas desconstrutivas para pensar um certo passo

Javier Agüero Águila
(Universidad Católica del Maule, Chile)
jaguero@ucm.cl

Luis Amigo Maureira
(Universidad Católica del Maule, Chile)
lamigo@ucm.cl

Recibido: 01/02/2024
Aprobado: 04/06/2024

RESUMO

O presente trabalho se propõe a pensa a potencial relação entre a figura do migrante e a noção de traço em Jacques Derrida. No sentido proposto pelo filósofo, o traço desarticularia a figura do migrante como puro sujeito de deslocamento, mobilizando-o para uma espécie de impotência onde não haveria presença, nem tempo, muito menos passo. Isso implicaria, pensar no próprio traço, entregar-se à incomensurabilidade daquilo que não tem origem, começo ou percurso a ser traçado numa espécie de pré-história. Apesar deste não-poder, o rastro também nos permitiria intuir a indeterminação única e singular que abre o migrante à possibilidade da justiça, então, da desconstrução.

Palavras-chave: Derrida. desconstrução. o outro. não-passo. indeterminação.

ABSTRACT

The current work tries to think of the potential relationship between de figure of the migrant and Derrida's notion of the trace. In this respect, the trace breaks up the figure of the migrant as a pure subject of the displacement by leading him/her to a sort of powerlessness in which there is neither presence nor time, much less a passing. This would imply, thinking in the trace itself, surrendering to the incommensurability of what has no origin, principle or route to be traveled in a sort of pre-history. Despite this no-power, the trace would also allow us to sense the unique and particular indeterminacy that opens up the migrant towards the possibility of justice and, therefore, of the deconstruction.

Keywords: Derrida. deconstruction. the other. no-passing. indetermination.

RESUMEN

El presente trabajo quisiera pensar la potencial relación entre la figura del migrante y la noción de huella en Jacques Derrida. En el sentido propuesto por el filósofo, la huella desarticularía la figura del migrante como un puro sujeto de desplazamiento, movilizándolo a una suerte de impotencia donde no habría ni presencia ni tiempo, menos aún un paso. Esto implicaría, pensando en la huella misma, entregarse a la inconmensurabilidad de lo que no tiene origen, principio o ruta para ser rastreada en una suerte de prehistoria. No obstante, este no-poder, la huella nos permitiría también intuir la única y singular indeterminación que abre al migrante hacia la posibilidad de la justicia, entonces, de la deconstrucción.

Palabras clave: Derrida. deconstrucción. el otro. no-paso. indeterminación.

Introducción

Quisiéramos pensar la relación entre migrante y huella; la huella como noción derridiana y la indeterminación que le va adherida. De esta manera, creemos, tanto el migrante como su figura[1] quedan desarticulados, comenzando a orbitar en la imposible posibilidad de dar el paso, como veremos.

Para dar cuenta de lo anterior, este texto se organiza en torno a cinco partes que pretenden pensar esta relación. En primer lugar, nos referiremos a la cuestión del por qué partir. En un segundo momento, abordaremos con mayor profundidad la noción de huella en Derrida y el movimiento de amar *lo que se va*. En tercer lugar, nos preguntaremos por aquel *cierto paso* del cual nos habla el filósofo y cómo afectaría a aquel o aquella que definimos como migrante. Un cuarto punto hará referencia a la deconstrucción como espacio de des-autorización para pensar la huella misma. Finalmente, y ensayando una conclusión, se tratará de comprender la huella como el otro, es decir, como ese paso posible/imposible donde el migrante nos deriva a la radical alteridad que implicaría un *más allá*.

1. Por qué partir, por qué errar

Migrante y huella. Esta posible relación podría parecer, en principio, elemental, en el entendido que todo ser humano que se desplaza dejaría una huella física allí por donde camina, por donde *pasa*. Sin embargo, no se trata simplemente de la huella que se dibuja en la arena del desierto, de la que queda impresa en la nieve de los pasos cordilleranos, o de la que caligrafían, serpenteando, a modo de estela en el mar, las balsas repletas de seres humanos activados por la desesperación, y que prendan la vida por abandonar y llegar, por salir y entrar –doble movimiento que es al mismo tiempo, a la vez– en favor de una cierta promesa que, por lo general, es traicionada, «[…] nunca se está a la altura de una promesa, siempre se traiciona» (Derrida, 2000, 334).

No, no se trataría simplemente de los pasos, a veces, clandestinos marcados por los pies de quienes se desplazan de un punto a otro, sino de una sospecha siempre vigilante que sustrae al *fenómeno* del simple contexto, por más que éste esté implantado e históricamente referenciado. En este sentido, Jacques Derrida generaría «una textualidad general indiferenciada» (Culler, 1982, 149-150) lo que, dicho de otra forma, y siguiendo en esto a Culler, en la deconstrucción «[…] cada verdad esconde un secreto oscuro, existe sólo gracias a la fuerza de eso que es distinto; cada suposición (de la verdad) tiene su presuposición, algo que a la vez la posibilita y la imposibilita» (1982, 150).

[1] Si bien Derrida habla de *motivos* más que de figuras de lo imposible, (entre los cuales encontramos a la hospitalidad, el perdón, el don, la herencia, la invención, la decisión y un largo etcétera.), entendemos que el migrante es inclasificable, no funciona como categoría únicamente asociada al desplazamiento; el migrante sería una figuración de lo imposible que abre a una dimensión ética e hiperbólica que impacta en el plano político, cultural e ideológico y que tiende a desarticular las convenciones sobre él. Sobre la noción de motivo y figura ver, particularmente, de Peretti, C. Herencias de Derrida. *Isegorías*, 32, p. 122 y nota aclaratoria en pie de página n° 7.

Quisiéramos apuntar, adentrándonos poco a poco en las infinitas bifurcaciones que ofrece la deconstrucción y parafraseando a Derrida en esta línea, a que nuestra comprensión del migrante no puede sino exigirnos un lenguaje que subvierta lo que es puramente relativo a la presencia y a lo que no difiere; un lenguaje otro que se compromete con la huella de la huella en un gesto hermenéutico infinito. En este punto, compartimos, nuestro decir «debe ser poético» (Derrida, 1998, 36).

Seguimos entonces, como es de suponer en un escrito filosófico, relevando una pregunta: ¿es que realmente el migrante al dar el paso, al cruzar primero su propia frontera para intentar atravesar, después, otra, la del lugar donde quiere llegar, deja una huella? Hablamos aquí de *dar* el paso, de soltar las amarras de un supuesto origen para aventurarse a un camino desconocido, de un viaje al centro de la nada, de ese momento único, singular e irrepetible, como lo escribe Derrida citando a Kierkegaard, en que «el instante de la decisión es una locura» (1994, 58). Un camino de la incertidumbre siempre radical de no saber qué es lo que espera; ahí donde, quizás, nada espera, solo la hostilidad y no la hospitalidad, o algo así como la *hostipitalidad*:

> […] nos hemos planteado una cierta cantidad de cuestiones –a partir pero también a propósito de las interpretaciones de Benveniste, principalmente a partir de las dos derivaciones latinas: el extranjero (*hostis*), recibido como huésped (*hôte*) o como enemigo. Hospitalidad, hostilidad, *hostipitalidad*. (Derrida y Dufourmantelle, 2000, 49).

Vale preguntarse en esta misma perspectiva, cuál sería esa pulsión que habita en el migrante que, antes de partir, despunta hacia una tierra imaginaria que en principio se vislumbra como promesa de acogida. Recordamos en este este sentido las palabras de Jacques Derrida sobre Hernando de Magallanes y la tragedia de su expedición:

> En memoria de aquel para quien todo terminó tan mal, una vez el estrecho cruzado. Pobre Magallanes, me lo dices. Pues todavía las veo, las carabelas. Para escribirle desde muy lejos como si, prendido en el velamen y empujado hacia lo desconocido, a la punta de esa extremidad, como si alguien esperase al nuevo mesías, a saber un, 'feliz-evento': denominado el veredicto. (1998, 27)

Pobre Magallanes que habría tomado el camino hacia lo desconocido, disponiéndose a dar ese paso que no es sino la locura de un atrevimiento, de un ir sin saber dónde y qué se encontrará; quizás la muerte, el fin o la paciencia –«La muerte es la paciencia del tiempo» (Levinas, 1993, 16)– que no es más que la idea de un tiempo que se desboca en un devenir precipitado y loco, en ese arrojo que deja huella y que siempre será la huella de otra y en donde algo así como el origen, ese primer y fundamental paso, no se disemina más que en la intempestiva desgarradura de la decisión: «[…] un origen no asigna un fundamento sino en un mundo ya precipitado en el universal *desfundamento*» (Deleuze, 1968, 261).

Sin embargo, en ese salto a la nada siempre hay algo que afecta definitivamente el destino del migrante, que altera toda su existencia y que le implica vivir en otro mundo o, digámoslo así, «sobrevivir a la pérdida del mundo» (Crépon, 2019, 223). No obstante lo anterior, que conllevaría el desgarro, la fractura del yo, la ipseidad estremecida que se implica al momento de abandonarse a lo indeterminado, siempre, se cree, hay una fiesta en el centro de esa nada, algo carnavalesco que acogerá a quien se moviliza, independiente que sea la vida o la muerte aquello que le espera.

Nos preguntamos sobre la huella del migrante y junto a Borges «¿Qué arco habrá arrojado esta saeta que soy? ¿Qué cumbre puede ser la meta?» (1975). En la –casi– imposible respuesta a estas preguntas podemos encontrar una ruta para insistir en la noción de huella, de imposible huella, en Jacques Derrida, sin olvidar que es del migrante de quien estamos hablando, de su destino y su errancia; quizás de su «destinerrancia» (Derrida, 2001a, 42). Volveremos a esta idea más adelante.

2. La Huella o amar *lo que se va*

Quisiéramos traer a este texto las palabras de Horacio Potel en una conferencia del año 2006 en Buenos Aires:

> No hay un centro, ni un original que funde las repeticiones, no existe el antepasado primordial, el origen primigenio. No hay origen que pueda servir para identificar el original del suplemento, ni para dominar su diseminación. Lo que reemplaza al centro-origen es una prótesis, un parásito, un suplemento. (2008, 226)

¿Qué es lo que nos dice Potel, en la pista derridiana, cuando nos indica que no existe algo así como un origen que funde las repeticiones? Se piensa que no habría un punto de partida, una economía fundamental que aglutine al pasado, que condense un presente y que repercuta en un futuro dándole forma. El origen siempre remitirá a otro y es imposible rastrear su primer impulso. Si pudiéramos decirlo de otra forma, la existencia misma sería sin ascendencia ni descendencia, sin herencia de ningún tipo a la vista. Así, todo lo que podría entenderse como planificación al interior de la existencia propiamente tal, no es otra cosa más que una cierta in-ubicuidad trascendental de la que jamás podríamos escapar.

Nos recordamos en este punto de las palabras de Hélène Cixous:

> Habiendo sido prometido de antemano, antes de él, él mismo no puede prometer, él puede solamente prometerse vivir en la fatalidad de la dislocación inaugural. De pensar sin fallar en los incesantes tormentos. De explorar los restos replegados y escondidos. (2003, 64)

¿Partió el migrante alguna vez? ¿existió una primera huella que repercutió en todo el resto de sus infinitos pasos y que lo movilizó a un destino particular? El migrante, en este sentido, no sería más que la diseminación permanente de un descarrilamiento sin partida, sin ahora y sin retorno –entendemos la diseminación como aquello que «[…] no se deja reconducir ni a un presente de origen simple […] ni a una presencia escatológica» (Derrida, 1972, 62)–, sin huella, pero siempre orbitando en torno a un suplemento. Podemos entonces aventurar, con Derrida, que la huella es un «[…] lugar muy particular, fuertemente circunscrito, al cual sin embargo no se podrá acceder más que por vías de otro tópico» (Derrida, 1976, 10-11).

Pero, por otro lado, e insistiendo en la necesidad del lenguaje poético del cual nos habla Jacques Derrida para pensar la huella, ésta siempre sería algo que me abandona, que se escinde de mí para hacerse de su propio camino. En el momento, por ejemplo, en que el migrante se entrega a lo indeterminado, al viaje magallánico que se descubre solamente en un destino desconocido, la huella deja su origen y nos revela su estructura fundamental. Esta separación del origen propiamente tal (que puede ser el yo mismo), es la huella de la huella y, al final de toda errancia, es lo que define a la huella misma. La huella es sin huella, difiere de sí, pero siempre, y tal como se da en toda la filosofía derridiana, es un *a la vez*; se adhiere a sí en un movimiento perpetuo y aporético. Derrida escribe al respecto:

> Amo las cosas que no tienen necesidad de mí, las huellas que parten de mí. Y esta es la definición de la huella […] la huella es la definición de su estructura, es algo que parte de un origen pero que tan pronto se separa del origen queda como huella en la medida que es separada de lo trazado, del origen que deja huella. (2002, 22)

Ahora ¿cómo amar lo que me abandona en un mundo que nos enseña a imprimirle afecto únicamente a lo que parece quedarse en nosotros, a lo que nos es propio? En esta desconcertante forma de entender el amor, y que sería también lo que el migrante sabría sin poder objetivarlo, ya sea antes, durante y después de la huella intemporal que lo define, Jean-Luc Nancy nos arroja otra intensísima inquietud:

> No tienes nada, no puedes tener ni retener nada, y ahí tienes aquello que necesitas saber y amar. He ahí lo que se puede saber sobre el amor. Ama aquello que te huye, ama al/la que se va. Ama el hecho de que se vaya. (2003, 74)

De esta manera, todo parece indicar que en el dejar ir, en el amor como lo que deja huella más allá del sí mismo, lo que hay es algo fundamental; una abstracta pero definitiva forma de comprender a la huella no como lo que marca, sino como lo que se fuga.

Insistiendo en las preguntas: ¿cómo dejar partir lo que nunca se irá y cómo amar esas huellas? Sería algo así, leído desde la aporética derridiana, como separarse de lo que siempre se quedará con nosotros, pero de una manera completamente diferente a como nos marcó la primera vez. Vivir con la huella, asumir

la cicatriz, pero desentenderse del origen de esa misma marca. No seríamos más que un conjunto desarticulado de huellas que nos movilizan y que pulsan por seguir. Se trataría, según Derrida, de amar lo que nos dejó una hendidura, de aferrarse incluso a ella, sin que por esto se organice el porvenir, desplegándose como el síntoma de un continuo que no habita en la propia existencia, y del cual, por cierto, no tendríamos idea ya que solo se dejaría intuir en el espacio de la más pura especulación. Entendemos que es solo en este universo de la aporía que la relación entre migrante y huella logra tener un sentido, por complejo, denso y sin lógica que parezca.

En esta perspectiva, y pensando ahora desde una cierta construcción de la palabra o el lenguaje, entendemos con Derrida que la huella es algo que jamás llega a constituirse, que no logra conformarse como disponible a la presencia, al tiempo, al mundo de las cosas dichas o de la inteligibilidad. En este sentido, la huella también tiene la potencia del espectro –o espíritu[2]– que asedia (*hanter*) lo constituido, dejándose intuir, pero siendo jamás precisada en un tiempo-espacio definido. El migrante y la huella en esta línea son dos fuerzas absolutamente heterogéneas que se encuentran en una misma trama; trama que se desliza en el escenario de la aporía que es irreductible al presente, pero en el que sin embargo ambos se deben, el uno a la otra, compartiendo un juego *sonámbulo* –ocupamos esta palabra para dar cuenta de la imposibilidad de distinguir si el tiempo del migrante es el de la vigilia o el sueño, si alguna vez realmente partió o todo es una metáfora borgeana en cuanto ficción de un acontecer sin nombre ni asentada en la historia: «la historia no es más que la entonación de algunas metáforas» (Borges, 2018, 636)– que los une y reúne en un principio de radical indeterminación. Citamos a Derrida:

> Más allá de la división entre filosofía y literatura, puede perfilarse una huella que no sea todavía lenguaje, ni habla, ni escritura, ni signo, ni siquiera «lo propio del hombre». Ni presencia ni ausencia, más allá de la lógica binaria opositiva o dialéctica. (1984)

Ahora, y siempre pensando al migrante *en* y *desde* la deconstrucción, se nos permitiría decir que éste habitaría en una cadena de huellas. Sin embargo, esta cadena en la que se organizarían todas las diferencias, presentes y no-presentes, tangibles o fuera de toda objetivación, responde a una experiencia intermedia, a una suerte de interregno en que todo lo que puede ser, justamente, experimentado, se produce en otro tiempo y en otro espacio. No habría entonces, en el ecosistema existencial del migrante, la posibilidad de organizar su mundo. Su desplazamiento se convertiría tanto en presencia como ausencia; una suerte de contexto desorbitado y desfundado que, en sí mismo, es habilitado por la huella para favorecer (o no) su destino y su errancia, como decíamos anteriormente, su destinerrancia, lo que definiría, de alguna u otra forma, su ser-migrante.

En esta misma dirección y en vistas a lo que moviliza este trabajo, en el texto “Le facteur de la vérité”, contenido en *La carte postale,* Derrida se concentra en el seminario de Lacan «La lettre volée», en referencia al cuento de Poe. En este seminario, Lacan sostendrá que una carta siempre llega a destinación y que no existiría entonces posibilidad para su desvío. Esto implicaría que habría una obligación de que las leyes de lo fundacional siempre se ejecuten y que el destino original siempre sea alcanzado (cfr. 1980, 393-412). A esta idea de destino sin errancia, Derrida propone la de *destinerrancia*, la que puede ser entendida como «[…] la posibilidad que tiene un gesto de no llegar nunca a su destino, es la condición del movimiento de deseo que, de otro modo, moriría de antemano» (Derrida, 2001b, 42). Sin duda sumergirse en la noción vibrante de *destinerrancia* nos llevaría por otros senderos que merecerían otra reflexión en relación al migrante, lo que sería materia de exploración en textos porvenir.

Ahora, retomando y tal como lo escribe Derrida en *De la gramatología*, entendemos al migrante y su relación con la huella como

> […] una vivencia que no está en el mundo ni en «otro mundo», que no es más sonora que luminosa, ni está más en el tiempo que en el espacio, donde las diferencias aparecen entre los elementos o, más bien, los producen, los hacen surgir como tales y constituyen *textos*, cadenas y sistemas de huellas. Tales cadenas y

[2] Derrida sostiene que espíritu y espectro no son lo mismo, sin embargo, hay algo que tienen en común y es, precisamente, lo que no sabemos. No sabríamos si esto en común existe y si se juega en algún tiempo, si remite a una esencia o algún tipo de saber del cual tampoco podemos saber algo (cfr. 1993, 25-26).

> sistemas no pueden dibujarse sino en el tejido de esta huella o impronta. La diferencia inaudita entre lo que aparece y el aparecer (entre el «mundo» y lo «vivido») es la condición de todas las otras diferencias, de todas las otras huellas, y *ella es ya una huella*. (1967, 96)

3. Un cierto paso

Asumiendo, al interior del mismo camino despejado por la deconstrucción, otra pista para pensar al migrante y la huella, le hacemos frente a la siguiente frase: «De lo que va es de un cierto paso» (*Il y va d'un certain pas*) (Derrida, 1996a, 23). ¿Cuál es este *cierto paso*? Si todo paso implica un andar, y así, el dejar una huella ¿de qué nos habla Derrida en el momento de escribir sobre el *cierto paso*? Porque no se trataría de un paso en específico, o de cualquier paso, o del paso en el sentido genérico, sino de un *cierto paso*; uno indeterminado, quizás imposible, fuera de ruta, sin destino a la vista y en el caso de tenerlo, éste no sería más que lo in-destinado. Este cierto paso, que sería lo propio del migrante, nos lleva a la consideración de que no hay frontera que cruzar, límite que atravesar, sino que simplemente va, así, sin considerar el futuro. El paso que no atraviesa fronteras, que se resume en su única e irreductible singularidad es, al mismo tiempo, el paso que no se da pero que, no obstante, siempre se da, siendo todo a la vez, en un solo y gran gesto filosófico al interior de una cartografía infinitamente múltiple.

El único paso es aquel que no se da, y que, sin embargo, en esa imposibilidad de darse, encuentra toda su posibilidad. En este punto es necesario señalar que lo posible no sería lo contrario de lo imposible. Una reflexión sobre estas nociones que implique al mismo tiempo un llamado a la deconstrucción debería, radicalmente, evitar cualquier partición lógica del análisis. En Derrida lo posible y lo imposible parecen decir lo mismo. Habría, entre ellos, un vínculo esencial de realización que exilia toda consideración analítica de los conceptos (cfr. Derrida, 2001b). Así, el paso del migrante es un acontecimiento, es decir lo imposible que se trasluce en lo posible. Si el *paso pasa*, si ocurre, es en su total incalculabilidad, es imponderable y fuera de cualquier premeditación: «[…] es evidente que, si hay acontecimiento, es necesario que nunca sea predicho, programado, ni siquiera verdaderamente decidido» (Derrida, 2001b, 81).

Entonces la huella también va de un cierto paso, puesto que no hay una primigenia, es decir la llamada *archihuella* que determine todas las demás y potenciales huellas porvenir. De esta manera, no existiría el paso que marca, que se imprime o archiva en algún lugar-tiempo específico[3]. La huella, en este sentido, me precede y me procede, se disemina más allá de cualquier evento histórico o puntual. La huella *se* insiste en el migrante para desactivar la presencia del acto mismo de partir; *se* insiste para hacerle intuir que jamás dejó huella y que no puede reconocerse más que en la absoluta imponderabilidad del acontecimiento.

Sin embargo, es en un solo y mismo movimiento que el imposible acontecimiento de la huella se muestra como toda la posibilidad que el migrante tiene de desplazarse, incluso después de morir. «Yo puedo morir a cada instante, pero la huella sigue allí» (Derrida, 2002, 22). Puedo extinguirme, perder todo aliento, recuperarme en la nada y no responder al mundo de los vivos, pero la huella me sobre-vive[4] y es más allá de la vida misma, aunque para saberlo sea imperativo, justamente, vivir. Decimos entonces que la huella es más allá de la vida y la muerte, y el ser del migrante, o si pudiéramos hablar de una cierta condición metafísica que se le adhiere, no va en este mundo ni en este tiempo, tampoco se calcula

[3] La noción de archivo ha tenido un desarrollo muy relevante al interior de la filosofía derridiana, definiéndolo como una violencia creadora y fundadora y, además, como «Una obra que se sobrevive a su operación y a su operador supuestos […] una suerte de independencia o de autonomía archival y quasi maquinal (no digo maquinal, digo *quasi* maquinal), un poder de repetición, de repetibilidad, de iterabilidad, de substitución serial y protética» (Derrida, 2001c, 11). Nos interesa, en esta perspectiva, la potencial relación entre huella y archivo que, si bien parecieran querer indicar lo mismo, no lo son en sentido estricto. Será materia de futuros trabajos pensar esta tensión.

[4] La sobrevida no es resurrección, no se trata de morir para volver a vivir, se trata de permanecer vivos en el corazón de la vida, dejando que la latencia de la muerte, que todo lo acaba, venga cuando el tiempo, definitivamente, se termine. Derrida escribe en relación a esta sobrevida que no es más que la celebración de la vida misma: «… uno mismo se espera (en) la muerte esperándose el uno al otro hasta la edad más avanzada en una vida que, de todos modos, habrá sido tan corta» (Derrida, 1996a, 123). Para profundizar: «Siempre me interesé por esa temática de la sobrevida, en la cual el sentido *no se ajusta* al vivir o al morir. Es originario: la vida *es* sobrevida. Sobrevivir en sentido corriente quiere decir continuar viviendo, pero también vivir *tras* la muerte…» (Derrida, 2006, 23-24).

en ningún futuro que responda a una correlación histórica particular. Partir, dejar huella, es todo y nada a la vez. Una decisión trascendental sin determinación de ningún orden.

4. ¿Quién autoriza?

Haciendo, lo que consideramos, un necesario paréntesis, nos preguntamos si puede la deconstrucción autorizarnos a escribir sobre el migrante y entenderlo como aquel que nunca dio el paso, el que nunca dejó huella. Frente a esto habría que decir, en primer lugar, que hablar de autoridad podría llevarnos a una contradicción ingenua, porque si algo pretende evitar y si contra algo se enfrenta la deconstrucción, es contra la autoridad misma, la tradición, la herencia como propiedad intransferible, aquello que se fija en certezas organizadas por un cierto logos:

> Lo que se llama "deconstrucción" obedece indudablemente a una exigencia analítica, a la vez crítica y analítica. Se trata siempre de deshacer, desedimentar, descomponer, desconstituir los sedimentos, los artefactos, las presuposiciones, las instituciones. Y la insistencia sobre la desligazón, la disyunción o la disociación, el ser 'out of join', habría dicho Hamlet, sobre la irreductibilidad de la diferencia. (Derrida, 1996b, 41)

La deconstrucción, entonces, no podría autorizar, porque ella misma es des-autorización y transgresión dinámica, cultural, textual y gramatológica. Una suerte de permanecer (*demeure*)[5] siempre a la contra, no anárquicamente, sino que al interior de una multiplicidad que se despliega y repliega sobre las bases de una dislocación de lo que se ha considerado cierto, de lo que ha monitoreado los significados y los significantes. ¿Puede entonces la *palabra* migrante –solamente la palabra, lo que indica o lo que le pretende expresar más allá de los contextos políticos, sociales o culturales– habitar en esta dislocación espacio-temporal que es la huella? ¿es el migrante, en este sentido, una *contrapalabra*?

Podríamos intentar –quizás solo *intentar*, nunca determinar: la deconstrucción no permitiría puntos finales, categorizaciones o diagnósticos; es una seguidilla interminable de *puntos suspensivos* que se unen y se diferencian en un espiral aporético para hacer circular lo que jamás podrá ser una conclusión: un concepto– responder a estas cuestiones con la siguiente cita de Derrida, la cual es parte del prólogo del libro de Cristina de Peretti *Jacques Derrida. Texto y deconstrucción* de 1989, en el que la huella, como imposibilidad de sistematización en torno a un origen, implica que para «pensar esta necesidad, era preciso "presentarla", presentar lo impresentable dentro de una retórica, incluso dentro de una pedagogía, en cualquier caso dentro de una lengua que claramente pudiera convencer al lector sin traicionar aquello mismo que queda por pensar» (1989, 12-13).

Es inevitable, en esta perspectiva, asumir que el "gesto" deconstructivo no es pensable fuera de una historia determinada. De esta manera y por más que el pensamiento de Jacques Derrida esté siempre al límite de lo concebible (es decir que pareciera no congeniar con articulaciones filosóficas preestablecidas y que, en sí mismo, es un desplazamiento que empuja sin transar hacia la órbita de lo hiperbólico, de lo que está en un constante *más allá*), también se reconoce la urgencia de hacer de la filosofía algo inteligible. Eso significa, en el caso de la huella, por ejemplo, entregarse a la inconmensurabilidad de lo sin origen, sin principio, sin ruta para ser rastreada en una suerte de pre-historia.

Sin embargo, es solamente porque esta constatación de que lo imposible es posible y de que solo a través de lo imposible intuimos toda posibilidad, es que la filosofía no puede sino ser con lenguaje, aunque pretenda superarlo. El migrante que no deja huella, el que no supera siquiera el primer paso y que entonces está inhabilitado para cruzar cualquier frontera, se organiza en torno a esta huella especulativa

[5] Nos referimos a la palabra francesa *demeure* para dar cuenta de la complejidad adherida a la deconstrucción en esta dirección. *Demeure* puede entenderse, al mismo tiempo, como una dimensión temporal y espacial, es decir como la *demora* y como el *permanecer*. También como espaciamiento y dilación, es decir, en un sentido derridiano, como una suerte de *différance.* Como bien lo explica Carlos Contreras Guala «La palabra *demeure* tiene un amplio espectro semántico, esto dificulta la traducción, si es que no la imposibilita. Por una parte, tenemos un sentido relacionado con lo temporal que remite al hecho de demorar, de tardar, es el sentido de la demora, del retraso. Por otra parte, está un sentido que podríamos relacionarlo con la espacialidad y que se refiere al lugar en que se habita, en que se reside, el lugar en que se vive: la morada, el domicilio, el hogar». (2008, 163)

que radicaría en otro lugar, pero, y como de alguna manera ya se ha explicado, es solo porque habita en ese otro lugar que puede dejar marca y responder a un impulso histórico al internalizar la potencia, la urgencia del tener que desplazarse. Para Derrida siempre lo incondicionado orbita lo condicionado, sin que por esto ninguno tenga que evaporarse. A la vuelta de todo análisis, devienen en una sola y misma cosa.

El poder del pensamiento de la huella cobra, de este modo, una importancia enorme. Por una parte, pone en cuestión —tacha— la idea misma de inicio (*archia*, origen) y de fin (teleología): lógica del proceso por el cual la metafísica cree poder dominar su lenguaje y sus propios límites y cuya quiebra implica que el problema del destino de la filosofía no resulta ya planteable en términos de comienzo sino de clausura. (de Peretti, 1989, 73)

Cobra gran importancia, a nuestro juicio, la idea de *poder* que transmite Cristina de Peretti en relación al pensamiento de la huella. Este poder radicaría en que la huella propiamente tal tensiona dos cardinalidades o puntos de referencia que han sido propias de la cultura occidental. Nos referimos al principio y al fin, a la partida y la llegada, al arranque y al destino. En esta dirección sabemos, tal como escribía Heidegger, en lo que es más fiel a la tradición a la que referimos, que la muerte es «la posibilidad más propia del *Dasein*» (2003, 282), es decir, existir no sería nada más que un trayecto con destinación única, sin bifurcaciones, y si hay tiempo es solo porque hay muerte; la muerte como la meta-certeza frente a la cual se estrellan todas las demás certezas posibles. Pues bien, la huella al no tener principio ni fin, parecería ir por arriba de esta impronta heideggeriana tan fundamental para la filosofía, desactivando con su singular no ubicuidad espacio-temporal la determinación del ser-ahí. Tal como lo señala de Peretti, el problema de la filosofía pasa a habitar ya no en la órbita de lo originario, sino de la clausura, y no se podría, al menos desde el pensamiento derridiano de la huella, ser densificado más que al interior de un descentramiento del *Dasein*; descentramiento respecto de la muerte y el tiempo.

Ahora, brevemente y en un sentido político, nos preguntamos si esta huella, como factor de verdad de la filosofía, la misma que se adhiere al migrante toda vez que se asume como sujeto de paso, de dar el paso ¿desestabiliza también a lo político? Si esto es así deberíamos señalar entonces que el migrante tiene una enorme fuerza deconstructiva, la cual tiende a desestabilizar la idea de pertenencia, a una nación en este caso, tensionando también la noción de ciudadanía e impulsando de esta manera la idea de una democracia que es promesa de hospitalidad e inclusión para todo aquel que quiera llegar a un país del que no es nativo. Tal como lo señala Jean-Luc Nancy: «Nada es más común a los miembros de una comunidad, en principio, que un mito, o un conjunto de mitos. El mito y la comunidad se definen, al menos en parte –pero también tal vez en su totalidad– mutuamente» (Nancy, 1983, 104). Probablemente esta, a nuestro juicio, importante problemática –que también se puede identificar desde la figura del migrante–, abriría igualmente la posibilidad para otro texto en el que se pudiera tratar con mayor precisión la relación entre la figura del migrante y la democracia. Nuestra intención aquí es otra.

5. A modo de conclusión

Quisiéramos recurrir a esta cita de Rodolphe Gasché que nos propone otra mirada de la huella para pensarla junto al migrante:

> La inscripción no significa la relación misma sino que, por el contrario, es la determinación de la constitución posicional de la relación de lo mismo y lo Otro, ya que demuestra que esta relación se refiere a algo que no puede ser planteado –la alteridad de lo Otro– pues la alteridad misma es la base la posibilidad de la auto posición. La inscripción, en este sentido, refiere a la irreductible referencia a lo Otro, anterior a un sujeto ya constituido que presuponga esta referencia (…) esto implica que la relación de la filosofía a sus Otros no puede ser la de la oposición. (1986, 158)

Pareciera que, en una cierta ruta levinasiana, Gasché indica que la huella no tiene relación consigo misma. Si hay algo así como un sentido inherente a la huella propiamente tal, es por fuera de ella, no remitente a origen alguno (como ya se ha dicho), sino que a una suerte de exterioridad que la excede y supera. Este exceso que emerge de la huella misma, es el otro, pero el otro entendido por fuera de toda

espesura temporal o presencial. La huella nos abre al otro, refiere al otro, nos conecta con el otro; y es solo porque habría la posibilidad de lo otro, de un potencial otro, que la huella alcanza algún tipo de significación o repercute como sentido.

La huella como marca, como inscripción o como archivo, impacta en un otro que aún no está constituido, que es sin referencia y el cual no posee cardinalidad alguna. El otro entonces abre a lo infinito, a lo indestinado y a ese tiempo y espacio que no posee ni principio ni fin; el otro que habita en la exterioridad absoluta de la presencia pero que, sin embargo, define todo lo que puede llegar a ser algo. Como sostiene Rocha:

> […] introducir al otro en nuestra identidad es introducir la alteridad en lo idéntico a sí, es poner a lo Otro en el núcleo de lo Mismo, es hacer imposible la identidad de cualquier sujeto (un yo individual o colectivo) consigo mismo, es renunciar a la identidad de sí para pasar a la diferencia consigo. (2010, 173)

La huella entonces *es el otro* sin más, que se recupera y se inscribe en el otro:

> […] no se trata de una diferencia constituida sino, previa a toda determinación de contenido, del movimiento puro que produce la diferencia. *La huella (pura) es la diferencia*. No depende de ninguna plenitud sensible, audible o visible, fónica o gráfica. Es, por el contrario, su condición. (Derrida, 1967, 92)

¿Cómo nos conecta todo esto con el migrante y su *dar* el paso? Creemos que el migrante que da el paso o no da el paso, es en sí mismo, un gesto de infinitud. En su *necesidad* de partir y en su pulsión por llegar, lo que se querella es lo otro, la incalculabilidad sensible pero no ejecutada de una alteridad siempre y para siempre en espera. La huella y el migrante en este sentido son una sola y misma cosa, es decir el camino incierto y nunca iniciado hacia la radicalidad y desconocida otredad. Aquí radica su fuerza metafísica más allá de la metafísica, su no constitución y su escape de toda indicación temporal o exigencia *a ser*, *a estar*, a favorecerse en una historia determinada.

Decimos de esta forma que el migrante es más allá de la migración, dejando huella sin dar el paso y desplazándose sin nunca haber partido porque él mismo es huella de la huella y, por lo tanto, sin origen reconocible. Esto debiera ser una apertura a la justicia y a la hospitalidad incondicional; apertura a un reconocimiento de la figura del migrante contemporáneo como la siempre potencial recepción de la alteridad radical en el centro de todas las consideraciones políticas actuales.

Bibliografía

Borges, J. L. (1975). *La rosa profunda*. Buenos Aires: EMECÉ.

Borges, J. L. (2018). *Otras inquisiciones*. Buenos Aires: Sudamericana.

Cixous, H. (2003). Ce corps étranjuif. In J. Cohen & R. Zagury-Orly (Dir.), *Judéités. Questions pour Jacques Derrida* (pp. 59-82). Paris: Galilée.

Contreras, C. (2008). *Ética y política en Jacques Derrida* [Tesis doctoral, Universidad de Chile y Universite Paris 8]. https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/109065/Etica-y-politica-en-la-obra-de-Jacques-Derrida.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Crépon, M. (2019). Sobrevivir a la pérdida del mundo. In Cuestas, F. & Jofré, D. (Comp.). *Violencias Contemporáneas. Entre traumatismos, memorias y horizontes subjetivos*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Culler, J. (1982). *On deconstruction: theory and critism after structuralism*. Nueva York: Ithaca.

De Peretti, C. (1989). *Jacques Derrida. Texto y deconstrucción*. Madrid: Anthropos.

De Peretti, C. (2005). Herencias de Derrida. *Isegorías*, 32, 119-134.

Deleuze, G. (1968). *Différence et répétition*. Paris: Presses Universitaires de France.

Derrida, J. (1967). *De la Grammatologie*. Paris: Les éditions de minuit.

Derrida, J. (1972). *Positions*. Paris: Minuit.

Derrida, J. (1976). Fors, les mots anglés de Nicolas Abraham et Maria Torok. In Abraham, N. & Torok, M. , *Cryptonymie le Verbier de l'Homme aux Loups*. Paris: Aubier Flammarion.

Derrida, J. (1980). *La carte postale. De Socrate à Freud et au-delà*. Paris: Aubier-Flamarion.

Derrida, J. (1984). *Entretiens avec Le Monde, I, Philosophies*. Paris: La Découverte/Journal Le Monde.

Derrida, J. (1993). *Spectres de Marx. L'État de la dette, le travail du deuil et la nouvelle International*. Paris: Galilée.

Derrida, J. (1994). *Force de loi. Le "Fondement mystique de l'autorité"*. Paris: Galilée.

Derrida, J. (1996a). *Apories - Mourir, s'attendre aux "limites de la vérité"*. Paris: Galilée.

Derrida, J. (1996b). *Résistances de la psychanalyse*. Paris: Galilée.

Derrida, J. (1998). *Voiles*. Paris: Galilée.

Derrida, J. (2000). «El otro (*autrui*) es secreto porque es otro (*autre*)» Entrevista con Antoine Spire. Le Monde de l´Éducation.

Derrida, J. (2001a). *¡Palabra! Instantáneas filosóficas*. Madrid: Trotta.

Derrida, J. (2001b). Une certaine possibilité impossible de dire l´événement. In Soussana, G., Derrida, J. & Nouss, A. *Dire l'événement, est-ce possible?* Paris: L´Harmattan.

Derrida, J. (2001c). *Papier Machine. Le ruban de machine a ecrire et autres reponses*. Paris: Galilée.

Derrida, J. (2002). *Dialogue: Trace et archive, image et art*. Paris: INA.

Derrida, J. (2006). *Aprender por fin a vivir. Entrevista con Jean Bienbaum*. Buenos Aires: Amorrortu.

Derrida, J. & Dufourmantelle, A. (2000). *La hospitalidad*. Buenos Aires: La Flor.

Gasché, R. (1986). *The tain of the mirror. Derrida and the philosophiy of Reflection*. Cambridge: Harvard University Press.

Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo* (trad. Jorge Rivera). Madrid: Trotta.

Levinas, E. (1993). *Dieu, la mort et le temps*. Paris: Grasset.

Nancy, J-L. (1983). *La communauté désoeuvrée*. Paris: Christian Bourgois.

Nancy, J-L. (2003) *Noli me tangere*. París: Bayard.

Potel, H. (2008). Nietzsche y Derrida en la Red. In Cragnolini, M. (Comp.), *Por amor a Derrida*, (pp. 225-238), Buenos Aires: La Cebra.

Rocha, D. (2010). Europa o la cuestión del cap (cabo). In Nájera, E. & Pérez-Herranz, F. M. (Eds.) *La filosofía y la identidad europea*, (pp. 171-181), Valencia: Pre-Textos.

https://doi.org/10.34024/prometeica.2024.30.16374

LA VOLUNTAD LIBRE EN DUNS SCOTO

LA POSIBILIDAD DE LA ELECCIÓN

O LIVRE ARBITRÁRIO EM DUNS SCOTO

A possibilidade de escolha

THE FREE WILL IN DUNS SCOTO

The possibility of choice

Jean Luis Arana Alencastre
(Universidad de Ciencias y Artes de América Latina, Perú)
jarana@ucal.edu.pe

Recibido: 25/02/2024
Aprobado: 10/06/2024

RESUMO

Este trabalho visa aprofundar o conceito de liberdade como autodeterminação da vontade em Juan Duns Escoto. O problema da escolha é interpretado a partir de uma leitura da ética aristotélica que privilegia um ponto de vista centrado no fato de que a razão é o que direciona adequadamente a escolha, que é entendida como desejo racional. Porém, surge o problema de até que ponto, então, seria realmente uma escolha livre, uma vez que, quando o objeto do desejo é mostrado ao intelecto, este não poderia negá-lo se fosse racional, então a escolha seria determinada por desejo próprio, natureza racional. Nesse sentido, não podendo ir contra a própria racionalidade, ainda, a limitação não seria entendida num sentido negativo, mas sim como coerência. Para Scotus, pelo contrário, a liberdade é constituída principalmente pela possibilidade de escolher qualquer um dos opostos, e mesmo de fazê-lo no momento da escolha. Ou seja, a vontade mantém sempre a possibilidade de escolha a cada momento. Assim, a liberdade seria entendida como autodeterminação da vontade.

Palavras-chave: autodeterminação. vontade. liberdade. eleição. razão.

ABSTRACT

This work aims to delve deeper into the concept of freedom as self-determination of the will in Juan Duns Escoto. The problem of choice is interpreted from a reading of Aristotelian ethics that favors a point of view focused on the fact that what properly directs choice, understood as rational desire, is reason itself. However, the problem arises of to what extent, then, it would really be a free choice, since, when the object of desire is shown to the intellect, it could not deny it if it is rational, so the choice would be determined by one's own desire. rational nature. Not being able to go against one's own rationality, furthermore, would not be limitation but coherence. For Scotus, rather, freedom is primarily constituted by the possibility of choosing any of the opposites, and even though now of choice the will always maintains the possibility of choice. Thus, freedom is understood as self-determination of the will.

Keywords: self-determination. will. freedom. choice. reason.

RESUMEN

El presente trabajo pretende profundizar en el concepto de libertad como autodeterminación de la voluntad en Juan Duns Escoto. El problema de la elección es interpretado desde una lectura de la ética aristotélica que favorece un punto de vista enfocado en que la razón es la que dirige propiamente a la elección, la cual es entendida como deseo racional. Sin embargo, surge el problema de hasta qué punto, entonces, sería realmente una elección libre, puesto que, al ser mostrado el objeto de deseo al intelecto, éste no podría negarlo si es racional, por lo que la elección estaría determinada por la propia naturaleza racional. En ese sentido, el no poder ir en contra de la propia racionalidad, además, no se entendería a la limitación en sentido negativo, sino como coherencia. Para Escoto, más bien, la libertad principalmente se constituye por la posibilidad de elegir cualquiera de los opuestos, e incluso de hacerlo en el instante de la elección. Esto es, la voluntad mantiene siempre la posibilidad de elección en cada instante. Así, la libertad sería entendida como autodeterminación de la voluntad.

Palabras clave: autodeterminación. voluntad. libertad. elección. razón.

Introducción

El concepto de libertad en el cristianismo se contrapone al de destino del mundo griego antiguo. Mientras en el horizonte helénico la fuerza del destino dictaminaba las acciones y todo lo que ocurrió, y la razón se erigía como vía única de saber y conocimiento, lo cual de alguna manera obligaba a escucharla incondicionalmente. Ello de alguna manera no posibilitaba entender un concepto de libertad mucho más complejo que surge con la noción de *creatio ex nihilo* elaborada desde la filosofía cristiana. Con él, la posibilidad de actuar libremente sin el condicionamiento de la naturaleza o los principios metafísicos que rigen el mundo llega a una elaboración filosóficamente apta con la elaboración del concepto de voluntad.

En el horizonte cristiano, más bien, Dios es Persona, Voluntad e Intelecto; y ha creado al hombre libre o, en todo caso, para ser libre, a su imagen. Agustín de Hipona dice que, en principio, Dios es el ser *simpliciter*, sin más; absolutamente, el creador. Y por medio del ser todo lo creado recibe su existencia. Desde esa noción se infiere que la creación nace de la voluntad divina. Sin embargo, cómo puede desear Dios, ya que, desde el universo epistémico platónico, el deseo implicaría una carencia. Así, si Dios deseara, carecería, por tanto, no sería Dios; puesto que Dios no carece de absolutamente nada. Sin embargo, la noción de deseo y amor en el cristianismo tiene un matiz distinto al de la concepción de Platón, puesto que el deseo de Dios de crear y el amor hacia su creación no implica carencia sino entrega. El deseo de crear desde la voluntad infinita de Dios cristiano es amor oblativo, es decir, *agape*.

Entonces, desde esa noción la creación, esto es, lo que existe no siempre existió, y, además, no es una imitación de la Forma divina o una manifestación del Uno, sino que es una existencia dada por Dios mismo. Así lo señala Agustín:

> He aquí que existen el cielo y la tierra, y claman que han sido hechos, porque se mudan y cambian. Todo, en efecto, lo que no es hecho, y, sin embargo, existe, no puede contener nada que no fuese ya antes, en lo cual consiste mudarse y variar. Claman también que no se han hecho a sí mismos: *Por eso somos, porque hemos sido hechos; no éramos antes de que existiéramos, para poder hacernos a nosotros mismos*. Y la voz de los que así decían era la voz de la evidencia. Tú eres, Señor, quien los hiciste; tú que eres hermoso, por lo que ellos son hermosos; tú que eres bueno, por lo que ellos son buenos; tú que eres Ser, por lo que ellos son. Pero ni son de tal modo hermosos ni de tal modo buenos ni de tal modo ser como lo eres tú, su Creador, en cuya comparación ni son hermosos ni son buenos ni tienen ser. Conocemos esto; gracias te sean dadas; más nuestra ciencia, comparada con tu ciencia, es una ignorancia (*Confesiones* XI. 4. 6).

En ese sentido, Dios, esto el Ser, permanece en la imagen de lo creado que posee no solo la materia sino la mutabilidad. Sin embargo, aquella imagen del Ser en lo creado ciertamente es atemporal, pero su atemporalidad no es una propiedad esencial sino contingente (*Confesiones* 12. 15 *quamvis mutabile, tamen non mutatem*). Confinando así la eternidad solo a Dios, donde Ser y Ser eterno son lo mismo (*Confesiones* 12. 18: *omne mutabile aeternum non est*). Por tanto, el Ser precede al conocer, por ello las cosas en la mente de Dios tienen una realidad primaria y evidente (*Gen. ad. Litt*. 4.39- 5. 11).

El hecho de que lo creado sea contingente es crucial para comprender luego el punto de vista de Escoto. Puesto que desde esa noción la ciencia tiene un fundamento contingente y no necesario, dejando a la voluntad un libre accionar frente a la razón. Esto es muy importante porque desde el pensamiento de Escoto se confronta el determinismo materialista y la noción de destino y toda predeterminación externa.

Entonces, para Agustín, Dios es el Ser inteligible Supremo, la verdadera realidad inteligible, inmutable y simple que no podría ser alcanzada por nuestra materia ni por nuestra alma que, a pesar de ser inteligible, no es ni inmutable ni simple (*De Trinitate* VIII. 2). Así, Dios es ser absolutamente libre, y libre de coacción, y condicionamiento. Su libertad es infinita que se corresponde a su voluntad infinita.

Juan Duns Escoto va en la misma línea que Agustín al concebir a Dios como *ens inifintum* y como voluntad infinita. En su Tratado del Primer Principio, Escoto en la quinta conclusión dice: "Lo que no es efecto, no es finito"

> Se prueba: puesto que el fin sólo es causa cuando de él depende esencialmente, como de algo anterior, el ser de lo finito. Esto es evidente porque cualquier causa, en cuanto causa, es anterior. En cambio, lo finito en cuanto al ser no depende del fin precisamente por su prioridad, sino que, en cuanto fin, mueve como amado al eficiente para darle el ser, de modo que el eficiente no daría el ser en su género si el fin no actuara como causa en su causalidad. Luego el fin nada causa más que aquello que es causado por el eficiente porque ama el fin (Tratado del Primer Principio II)

Esto significa que el fin no es la causa del ser de lo finito, es decir solo es la causa de lo que es causado por el eficiente. De ahí que lo infinito, más bien, no es efecto sino causa de todo. Esto es central puesto que Escoto coloca a Dios como el ente infinito (*ens infinitum*) causa remota de todo y voluntad infinita anterior a todo lo causado. Esto lo explica al decir que el Primer Eficiente es inteligente y dotado de voluntad. Puesto que a toda causa accidental es anterior alguna causa por sí (Tratado del Primer Principio IV). Y agrega que la Primera Causa lo hace de un modo contingente, entonces lo hace queriendo. Y ello supone un movimiento de la voluntad. Ello implica, entonces, que Dios es absolutamente incondicionado y libre. No causa porque tenga una necesidad de causar, ni crea porque deba crear, sino que desde su infinito ser crea sin más porque quiere. Y como ya se ha visto, ese querer no representa una carencia sino más bien una perfección. Así, en Dios, la libertad se entiende como autodeterminación incondicionada. Y para lo creado, en particular, para los hombres, ¿Qué significa ser libre? ¿Es solo poder decidir? ¿Y de acuerdo con qué se tendría que decidir para serlo? ¿Qué determina la decisión? La visión de Escoto es que la misma voluntad, al ser imagen de Creador, halla su libertad en su autodeterminación.

Pero ¿qué es autodeterminación? ¿Y qué la hace que posible? Para responder siempre parcialmente a estas cuestiones, se puede decir que la voluntad es autónoma por naturaleza, pues como dice Agustín "Nuestra voluntad no sería voluntad si no estuviera en nuestro poder. Y por lo mismo que está en nuestro poder, por eso es libre" (*De libero Arbitrio* III. 3, 8). Además, con respecto a esto, pregunta "¿cuál puede ser la causa de la voluntad anterior a la misma voluntad? […]. –No me explico por qué tú te empeñas en buscar esta causa fuera de la voluntad" (*De libero arbitrio* III. 3, 7.).

La voluntad en Agustín

Para comprender a Escoto, primero debemos entender de manera general el concepto de voluntad en Agustín de Hipona, pues aquel parte de la noción agustina de voluntad. Así, Agustín define a la voluntad como el movimiento del alma libre de coacción (*motus animi cogente nulo*). Y dicho movimiento es una

acción autónoma, porque persigue el bien por la acción virtuosa en la moderación, la temperancia, la paciencia y en las demás virtudes sobre la base de su conocimiento interior de la verdad[1]. Aquella libertad es la que se encuentra en el hombre que fue creado (*De libero Arbitrio* III. 18. 52). En ese sentido, la voluntad solo existe, y permanece en la existencia, actuando o escogiendo: así sea el ser o el no-ser; bien o mal, Dios o el mundo. No se puede optar por no escoger, sino que debe continuamente actuar en confirmarse o disminuirse al aceptar su dependencia del Creador y haciendo su voluntad, o pensando que posee el poder de ser autosuficiente y actuar independientemente, de alejarse de Dios y de la existencia (*De Vera Religione* 140. 3).

Asimismo, Agustín usa el término voluntad para significar un amor que ha sido aceptado o consentido, tanto para bien como para mal. Una buena voluntad es un amor apropiado (*charitas*), que es la raíz de todas las buenas acciones; una mala voluntad, en cambio, es la soberbia (*suberbia*) y una especia de sucia lujuria (*concupiscentia*) la cual solo puede ser curada por el Espíritu Santo con la gracia de la caridad[2]. De esa forma, la buena voluntad "Es la voluntad por la que deseamos vivir recta y honestamente y llegar a la suma sabiduría. Considera ahora si no deseas una vida recta y honesta, o si no tienes vehementes deseos de ser sabio, o si te atreves a negar que tenemos buena voluntad cuando queremos estas cosas" (*De libero arbitrio* I, 12, 26).

Es importante ver que el estoicismo está presente en la concepción agustiniana de *voluntas* como disposicional y ocurrente, al ser esto último un movimiento sin coacción del alma o un afecto. En ese sentido refiere tanto al carácter del agente como a las acciones (e intenciones). Cuando se refiere a la disposición es necesariamente nuestra, propia y libre, así sea justa o perversa. Entonces la *voluntas* (el carácter moral) puede ser preparado por los hábitos o por Dios[3]. Así, la idea del asentimiento fue tomada de los estoicos por Agustín. Aunque no es idéntica, pues para ellos significa asentir hacia lo que los sentidos informan y para Agustín normalmente es lo que sigue al encuentro de nuestro corazón y de nuestro deseo a medida que actuamos (o tratamos de actuar). Sin embargo, se puede entender como el proceso de una posterior deliberación[4].

Entonces, lo que entiende Agustín por *voluntas* es ambas: estoica y platónica, que en su concepción se unen en una especial combinación. Es un análisis mucho más rico y complejo que la simple y pura volición que dominará luego la tradición posterior. Pues el real consentimiento es un asunto del corazón. Es una cuestión de asentir a la forma correcta de amar y de conocer. Es decir, solo en la disposición del asentir se ama al correcto objeto. En ese sentido, solo el real asentimiento puede reclamar ser más emocional e intelectualmente que el verdadero creer[5]

Agustín expresa, en contraste con los estoicos y con Aristóteles, que la *voluntas* es un poder de elegir que no es reducible a actividades de facultades más fundamentales como la razón y el deseo. Efectivamente, la *voluntas* es más que un poder de elección. En ella yace en la raíz sola de nuestras acciones, pero a la vez, de nuestras pasiones, pues para Agustín las emociones son esencialmente actos de la voluntad[6]. Además, la *voluntas* presupone la búsqueda y se constituye como una potencia superior a la razón y, al mismo tiempo, libre.

Entonces, esta potencia de la *voluntas* se une en movimiento a la memoria y al entendimiento al buscarse a sí misma. En donde expecta, por un lado y busca el recuerdo, por otro. Y en ese buscar se mueve en el presente. Es ahí justamente que se realiza el pensamiento, y en él, cada movimiento está mediado y medido por la *voluntas.* Las tres potencias del alma interactúan en los ritmos entre la expectación, el presente y el pasado en el pensamiento.

[1] Harrison 2006: 200.
[2] Rist 2014: 30.
[3] Idem. 35.
[4] Idem. 36.
[5] Rist 2014: 74.
[6] Carry 2008: 42.

Es pues por la disposición que se recibe lo eterno y se pone en movimiento lo temporal. Aquella radica en la *voluntas*. Pues, ¿se puede querer el querer? Al parecer existe un abismo entre la consciencia de la deseabilidad de un objeto y el movimiento de la voluntad hacia él: el hombre puede querer, pero ¿no puede querer su querer? Es decir, no podría disponerse a querer, ¿o sí? Según Del Maschio, no es posible querer el querer propio. Por ello, necesita para querer su querer el movimiento externo de la gracia conocida solo por Dios. Desde esa perspectiva no habría contradicción entre la libertad y la voluntad si es que se define aquella como hacer lo que se quiere[7]. Por tanto, la disposición previa al movimiento de la voluntad es imprescindible. La disposición hacia la piedad se manifiesta en justicia que hace posible que la música se presente a la voluntad en la forma de modulación aquello amable en el número presente en ambos en lo divino y lo creado. Ella es quien dirige al hombre hacia lo alto, no originado, eterno, inmutable por virtud del poder significativo de su belleza: medida, número y peso del alma. Así, con la música es posible, entonces, entender el movimiento que asciende desde lo temporal hacia lo eterno. Además, para Agustín, según Rist, el amor (*charitas*) y la voluntad (*voluntas*) son absolutamente idénticos, lo cual se ve en la *Cuidad de Dios* donde una correcta voluntad es simplemente un buen amor. Y más aún en *Sobre la Santísima Trinidad*, donde identifica al Espíritu Santo con el amor o voluntad[8]. Así, *voluntas* referiría a un amor en el sentido participio, es decir, una voluntad amante[9].

Asimismo, Agustín postula la *notio ipsius boni impressa***,** que es el hecho de que el conocimiento mismo del bien está impreso en el alma, pues "el que ama la injusticia, odia su alma" (*De Trinitate* VIII. 7. 10). Entonces, el alma tendría ya el bien en ella. No porque ella sea buena, ya que "…para que el alma sea buena es necesaria la acción positiva de la voluntad" (*De Trinitate* VIII. 3. 5), sino porque algo del bien está en ella. Y como lo bueno solo es amable y en el alma radica la noción misma del bien, entonces lo que ame el alma será lo bueno, pues "llevamos como grabada en el alma la noción de la naturaleza humana y según esta noticia reconocemos al momento al que tiene forma humana, al hombre" (*De Trinitate* VIII. 5. 7). Aquella noción del bien impreso en el alma es el signo del Creador. Por tanto, la voluntad es capaz de reflejar la libertad como característica central en su quehacer, y para ello debe entonces autodeterminarse, es decir, estar libre de toda coacción, incluso racional.

Duns Escoto y la voluntad libre

Desde el contexto categorial creado por pensamiento agustino, puede entenderse la propuesta de Juan Duns Escoto frente a la voluntad y a la libertad. Escoto [1266-1308] fue un fraile franciscano que continuó la tradición agustina frente a la llegada del pensamiento aristotélico en la alta Edad Media y con ello discutió tanto con Tomás de Aquino, Aristóteles, Enrique de Gante, Averroes, Avicena entre otros. Su propuesta es reconocida por ser de una singular originalidad.

Escoto frente a la propuesta de Aristóteles sobre la analogía del ser, es decir, que el ser se dice de muchas maneras, tiene una particular y original propuesta, a saber, la de la univocidad del ser. Y se refiere a que, en Dios, el ente infinito (*ens infinitum*), la esencia y la existencia son idénticas. Sin embargo, no existe una distinción real entre la esencia y la existencia en el ser humano (e*ns finitum*), sino solo una distinción formal. De manera similar, la voluntad divina, que es absolutamente libre, capaz de crear de la nada y realizar el bien a causa de su voluntad, ha infundido la semejanza de la autodeterminación en el ser de la voluntad humana y, por ello, dando realidad la posibilidad de la libertad.

Por ello, a continuación, se tratará de entender qué significa que la voluntad sea libre para Escoto. Es ella la que realiza la elección y no solo es racional sino la sede de la libertad. Así, en principio, la voluntad debería tener la posibilidad de actuar libremente, entonces ¿Qué significa que la voluntad sea libre? Significa que es libre de elegir, sin embargo, no al modo en que se entiende la elección en un sentido aristotélico, es decir, elección orientada a los fines de la acción humana, los cuales son conocidos por el entendimiento y luego convertidos en intenciones. Entender así ese esquema es una imagen que supone

[7] Del Maschio. E.A. *San Agustín: El doctor de la gracia contra el mal*. España: Bonalletra Alcompas, S.L. Ed. Batiscafo, S.L. 2015.
[8] Rist 2014: 30.
[9] Idem. 32.

diferenciar en el alma una potencia racional, esto es el intelecto que dirige la acción y una potencia irracional, es decir, la voluntad que es dirigida hacia la meta conveniente. Sin embargo, Escoto parte de la noción de que la voluntad muestra tanto las posibilidades de acción como las razones de manifestar sus intenciones. Entonces, en el contexto de la determinación de una acción, el intelecto sólo constata lo que es el hecho. Y si la racionalidad, como dice Aristóteles, debe entenderse como la capacidad de afirmar o negar algo, entonces no es el entendimiento el que afirma o niega una acción, porque la acción puede desplegarse aún en contra de lo entendido. Así, es la voluntad la que realmente afirma o niega una acción, pues de ella sí depende que se despliegue o no. Por tanto, para Escoto, la voluntad no solo es una potencia racional, puesto que puede elegir cualquier acción opuesta o, incluso, abstenerse de la acción manteniendo su carácter unitario, sino que, además, la voluntad también es libre (Quaestiones Super libros Metaphysicorum Aristotelis, IX, q. 15, 36)[10].

Así, Escoto dice que hay dos formas de determinar el carácter de una potencia: o bien con relación a su propia acción, o bien con relación a las acciones de las potencias sobre las cuales ejerce su causalidad. La primera forma es esencial, puesto que refleja su propio acto, esto es conocer, de un modo necesario; mientras que, de acuerdo con la segunda forma, la potencia es considerada racional solo como acto previo de la potencia racional eminente que es la voluntad (González-Ayesta, 2008).

Si el intelecto puede elegir los opuestos es solo porque ellos son posibles, más no porque él mismo puede realizar acciones opuestas. Además, para Escoto la especie inteligible es creación del propio intelecto, y es la que produce la presencia del objeto en la mente. Ésta, a su vez, produce una afección o alteración en el intelecto. Así, la especie inteligible forma parte del acto intelectivo y actúa con el entendimiento en la producción del conocimiento. En la especie inteligible se reconoce al objeto en un sentido universal. Por ello, el conocimiento se realiza efectivamente a partir de la actividad del intelecto, en el segundo acto intencional, que se dirige activamente hacia el objeto una vez que el intelecto pasivo ha sido afectado por la especie inteligible (Vargas, 2020):

> …el intelecto no solo sufre realmente una afección del objeto real, que imprime una especie real, sino también [sufre una segunda] afección intencional, en la medida en que el objeto brilla en la especie. Y esta segunda afección es la 'recepción del conocimiento' –en la medida en que esta parte de lo cognoscible en cuanto cognoscible brilla en la especie inteligible– y este 'sufrir' es el conocer[11].

Ahora bien, en contraposición con Aristóteles quien propiamente menciona el deseo (*orexis*) como esencia de la elección, que es definida como «deseo deliberado de cosas a nuestro alcance" (*Ética Nicomáquea*, 1113a 10). Por consiguiente, Aristóteles considera que el principio directivo de la elección (*proairesis*) es el deseo racional. La voluntad (*boulsis*) tiene por objeto el fin o bien, es decir, lo entendido como deseable. De esa forma, la voluntad sigue al objeto deseable presentado por la razón. Por ello, para Escoto la voluntad no es deseo del bien sino la autodeterminación espontánea de fines para la acción. En ese sentido, no es deseo sino autodeterminación[12].

Escoto retoma, así, la tradición agustiniana que queda afectada por Aristóteles. El cual tiene un esquema hasta cierto punto mecanicista. Que conlleva a una teoría cognoscitiva que significa mostrar al alma en su mecanismo de acción hacia el conocimiento de las esencias. Una mirada distinta a la entrada agustiniana. En Escoto, más bien, la voluntad no está determinada hacia el bien *simpliciter* a partir del acto mostrativo de la razón, puesto que la voluntad es en sí mismo indeterminada y esto no solo con

[10] "Et sic intellectus cadit sub antura. Est enim ex se determinatus ad intelligenum, et non habet in potestatesua intelligere sive circa complexa, ubi potest habere contrarios actos, non habet etiam illos in potestate sua : assentire et dissentire. In tantum quod si etiam aliqua una notitia sit oppositorum cognitorum, ut videtur Aristoteles dicere, adhuc respectu illius cognitionis non est intellectus ex se indeterminatus; immo necesario elicit illam intelectionem, sicut aliam quae esset tantum unius cogniti."

[11] "intellectus non tantum patitur realiter ab obiecto reali,
imprimente talem especiem realem, sed etiam ab illo obiecto ut relucet in specie patitur passione
intentionali: et illa secunda passio est 'receptio intellectionis' – quae est ab intelligibili in quantum
intelligibile, relucens in specie intelligibili – et illus 'pati' est 'intelligere"

[12] De Garay, 2021, 68.

respecto a la posibilidad de la inclinación de hacia los opuestos, sino en el modo de actuar, esto es, la voluntad puede actuar conforme a la razón, negándola, o no actuar en absoluto.

Por ello, Escoto dice que la voluntad puede ser considerada de un triple modo: como naturaleza, como deliberativa y libre (Quodl. IV q. 22). Según el primer modo, la voluntad es tender hacia lo uno como hacia el objeto en absoluto que es el mismo fin. Es por ello por lo que, la voluntad por sí misma, en cuanto naturaleza tiende al bien (Saranyana, 2000; Vargas, 2020). Así, la voluntad según la naturaleza o voluntad natural no es rechazada por Escoto ni menospreciada en absoluto. Es importante remarcar que si bien es cierto Escoto no hace un comentario a la Ética Nicomáquea y no rechaza la doctrina aristotélica de manera explícita, sí hay una pretensión de superación a partir de ella[13]. En ese sentido ¿puede ser la misma facultad la que opera natural y libremente? Es decir, si la voluntad sigue el fin natural, cómo podría ser libre. Esto llevaría a una posible contradicción, pues una misma facultad no podría obedecer a distintos principios.

Según el segundo, la voluntad es deliberativa se detiene y examina las circunstancias de la pertinencia de lo que debe ser perseguido o rechazado. Así la deliberación acompaña en la voluntad y el concilio acompaña en el intelecto. De manera que, el acto de la voluntad es elección, que incluye a la deliberación y al concilio. Y es de acuerdo con ello que, la voluntad posee libre albedrío siendo capaz del mal moral.

Finalmente, según el tercer modo, a saber, la voluntad es libre al tener la potencia de elegir incluso en contra de las determinaciones de la razón y no puede ser determinada de algún modo por otro según su acto (*Lectura* III, 33, 65). Es por eso por lo que, Escoto considera que la voluntad tiene un carácter indeterminado puesto que es capaz de escoger o rechazar cualquier objeto que se sea mostrado. Así, el bien *simpliciter* no es asumido como objeto propio de la voluntad.

> Pues este puede ser comprendido, o bien como se distingue al bien aparente, o bien como se distingue frente al bien considerado en singular. Según el primer modo, el "bien *simpliciter*" no es objeto adecuado de la voluntad porque entonces la voluntad no podría tener un acto acerca del bien aparente, pues ninguna potencia puede tener algún acto acerca de aquello en lo cual no es reconocida la ratio de su objeto primero. Y así la voluntad de cualquier viador estaría confirmada por su objeto, o bien preservada, [y] no podría pecar. Del segundo modo, puede concederse que el bien bajo la razón de bien es objeto apetecible por la voluntad y de su propia [potencia] cognitiva. En cambio, el sentido, según lo que se dice comúnmente, conoce el singular y el intelecto lo universal. Por esto el apetito sensitivo tiene por objeto el bien inmediato, como es, el bien singular con las condiciones individuantes. Pero la voluntad tiene por objeto el bien como le es mostrado por el intelecto, que es el bien universal y que es el bien *simpliciter* (*Ordinatio* III, d. 33, 23).

Esto significa que, aunque la voluntad requiera como condición previa para su operación el acto mostrativo de algún bien por parte de la inteligencia (bien universal), la elección efectiva de ese bien o de otro o de ninguno depende exclusivamente de su determinación. Si se considera que la voluntad no pueda negar el juicio de la recta razón, implicaría negar la propia posibilidad de la responsabilidad del sujeto ante el mal. Porque no sería una decisión frente a lo mostrado sino una elección debido a una falla inicial en la intelección.

Por su parte, Aristóteles distingue a la elección (*proairesis*), el cual es un acto voluntario (*hekuosion*) del apetito (*epithymia*), del impulso (*thymos*), del deseo racional (*boulsis*) y de la opinión (doxa). Y la elección, además, posee una deliberación anterior, esto es posee un razonamiento (*meta logou kai dianoias)*(De Garay, 2021). Así, mientras que en Acerca del alma III, Aristóteles considera que son dos los principios de la acción: el deseo y el intelecto (*nous kai orexis*) (De Anima, 433a 13); para Escoto, la voluntad y el intelecto no son dos cosas distintas sino aspectos de una misma alma. Sin embargo, no están realmente separados y actúan de manera conjunta al ser una sola alma. Mientras que, Escoto interpreta el significado de elección (*prohairesis*) en Aristóteles, y dice que, aunque es un acto conciliativo entre la voluntad y la razón, es un acto, a la vez, más propio de la voluntad, porque ella actúa en base a lo que le presenta la razón. Esta interpretación se halla en lo que dice Aristóteles en el libro VI de la Ética Nicomáquea, es decir, que "la elección es o inteligencia deseosa o deseo inteligente" (Ética

[13] González-Ayesta, 2008, 373.

Nicomáquea VI 1139 a). Así, en latín, deseo (*orexis*) es *appetitus,* por lo que es posible que Escoto esté interpretando a la voluntad como deseo intelectual. Finalmente, Escoto señala que lo esencial de una potencia racional estriba en su poder de realizar acciones opuestas, y no tanto en su poder de producir efectos opuestos.

Entonces, una potencia activa se dice abierta a efectos opuestos -o contrarios, o contradictorios- sí, mientras su naturaleza permanece inalterada, tiene un primer objeto bajo el cual pueden caer igualmente ambos opuestos. En cambio, se dice abierta a acciones opuestas si, permaneciendo inalterada su naturaleza, basta para realizar tales acciones opuestas (illa est oppositarum actionum quae manens una, est sufficiens elicitivum talium actionum)" (*Quaestiones super Metaphysicam Aristotelis*, IX, q. 15, n.11.). Y es que Escoto afirma que en el mismo instante que realizamos la acción, podríamos realizar la acción contraria o incluso no realizarla. Por tanto, el acto propiamente racional es la elección, pues es absolutamente libre de condicionamiento al autodeterminarse ella misma. Y al ser un acto libre, es el único acto realmente moral.

La voluntad cuando está en un estado de volición entonces está en él de modo contingente, y aquella volición nace de ella de modo contingente. Y como la volición está en ella de modo contingente, la voluntad es en ese momento una potencia capaz de los opuestos: y lo es en ese instante en sentido dividido (*in sensu divisionis*). A saber, no en el sentido de que pueda producir un opuesto a la vez que el otro, sino en el sentido de que en este instante puede afirmar uno de los contrarios no afirmando el otro en ese mismo instante; aunque, sin embargo, podría afirmar este otro, en sentido dividido, y esto no de modo necesario sino contingente (*Quaestiones*, n. 65).

Entonces, cuando la voluntad realiza una acción, está realizándola, a su vez, como posibilidad, y de ese modo libre de necesidad. La acción voluntaria es contingente porque depende inmediatamente en ese instante de la misma voluntad que la posibilita en medio de seguir siendo una posibilidad junto a otras. Además, la contingencia de la acción voluntaria no está condicionada al tiempo, pues pertenece a la esencia de la voluntad. Escoto explica esta contingencia de la acción voluntaria recurriendo a la noción de *instantes naturae*[14]. Ahora bien, la anterioridad de la voluntad con respecto a la acción no es una anterioridad temporal sino una anterioridad de naturaleza. Esto es, la voluntad realiza la acción en un único y mismo instante temporal. De ese modo, la voluntad actúa permaneciendo abierta a los opuestos. Entonces, si realiza una acción es manteniendo abierta, al mismo tiempo, la posibilidad de otras acciones diferentes (contrarias o contradictorias). De este modo, la voluntad como potencia activa está por delante del principio de no contradicción. Por tanto, la voluntad sí puede ser y no ser al mismo tiempo y en el mismo sentido.

Como trasfondo de la propuesta escotista sobre la voluntad está el tratar de establecer una realidad simétrica entre la voluntad divina y la voluntad creada, la cual faculta a la voluntad de un carácter real de poder tender a objetos opuestos en el mismo instante en el que se determina hacia uno de ellos (Larre, 2020), esto supone entonces una capacidad de elección siempre en continua actividad:

> […]así como nuestra voluntad, en cuanto naturalmente anterior a su propio acto, elicita (*elicit*) aquel acto de tal modo que podría en el mismo instante elicitar (*elicere*) el acto opuesto, del mismo modo también la voluntad divina, en cuanto es anterior naturalmente a la sola volición misma, tiende hacia aquel objeto contingentemente, con una tendencia tal, que en el mismo instante podría tender hacia un objeto opuesto: y esto no solo en cuanto a la potencia lógica, que es la no repugnancia de los términos (como ha sido dicho con respecto a nuestra voluntad), sino también en cuanto a la potencia real, que es naturalmente anterior a su propio acto (Ordinatio, I, d. 38, 2)

De ese modo es posible pensar que la voluntad pueda existir por un instante, así la libertad puede realizarse en un único instante de existencia. Es por ello por lo que solo se puede justificar la libertad si junto al acto contingente de querer, existe la posibilidad de su no querer. Esto es contrario al escenario donde la voluntad actuara de manera necesaria (Larre, 2020).

[14] De Garay, 2021, 87.

Conclusión

La libertad en Escoto como autodeterminación de la voluntad coincide con la posibilidad de elegir sin la necesidad de obedecer a la razón. Y ello implica una decisión no condicionada, no obligatoria ni necesaria. Ese es el sentido de decidir libremente; pues si se debe seguir de modo irremediable los designios de la razón, ¿qué opción hay de elegir? Esto es ¿qué significado tendría ya el concepto de elección? No habría libertad, pues no se podría elegir por lo contrario a lo que señala la razón. Esto es, la decisión estaría necesariamente tomada antes de elegir. Lo que llevaría a un determinismo racionalista. Así, Escoto entiende a la libertad como autonomía frente a los condicionamientos presentados al intelecto. De esa manera, la libertad implica la autodeterminación de la voluntad.

Asimismo, el significado de la libre elección de la voluntad se haya, a su vez, entre un movimiento siempre posible sobre lo contrario y la afirmación de lo que la voluntad misma asiente a partir de su autodeterminación. Es así como, desde la voluntad se coloca a la contingencia antes que, a la necesidad, por lo que la acción tendría primacía sobre la naturaleza y, por ende, sobre la ciencia. Por ello, la acción libre escapa al principio de no contradicción en la posibilidad de ser y no ser al mismo tiempo en el momento de su elección.

Entonces, el pensamiento de Escoto señala que la libertad se funda en una decisión voluntaria y no coactiva respeto de lo que señala la razón. Esto implica que el conocimiento señalado, construido o descubierto por la razón no establece un compromiso más fuerte en la voluntad que su propia autodeterminación. Esta noción de libertad, además, es coherente con un sentido prudente de no tomar al conocimiento que se manifiesta en la temporalidad como definitivo, absoluto o necesario. El cual, aunque proveniente de la razón, no está exento de error.

Por tanto, entender a la libertad como autodeterminación de la voluntad significa comprender que la posibilidad de la elección siempre está abierta aún frente a la evidencia de un enfoque que supone una dirección, más no todas las direcciones, a la que apuntaría la razón. Es por ello por lo que, en sentido estricto, no habría libertad si es que no se pudiese optar, por lo contrario.

Bibliografía

Agustín de Hipona. *Tratado sobre la Santísima Trinidad*. Edición Bilingüe Tomo V. Primera edición española, introducción y notas del padre. Fr. Luis Arias O.S.A. Segunda Edición. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1956.

Agustín de Hipona,De Trinitate, X, 9, 12 y X, 10, 13. Sigo la traducción de L. Arias, Madrid: BAC, 2006

Agustín de Hipona, De libero arbitrio, III, 3, 8. Sigo la traducción de E. Seijas, Madrid: BAC, 1982.

Aristotle., & Calvo Martínez, T. (1994). *Metafísica*. Gredos.

Aristóteles, 384-322 a. C. (1985). *Etica Nicomáquea; Etica Eudemia*. Gredos.

Bernecker, Sven & Duncan, Pritchard, *The Routledge companion to epistemology*, London & New York, Routledge, Taylor and Francis Group, 2011.

Bett, Richard, *The Cambridge companion to Ancient Escepticism*, Cambridge, Cambridge University Press, 2010.

Carry, Phillip. *Inner Grace. Augustine in the Traditions of Plato and Paul*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

De Garay, Jesús. *La voluntad en Duns Escoto: continuidad y ruptura con Aristótele*s. Claridades. Revista de filosofía 13/1 (2021), pp. 67-97. ISSN: 1889-6855

De Garay, J. (2021). The will in Duns Escoto: continuity and break with Aristotle. *Revista de Filosofía*, *13*(1), 67–97.

González-Ayesta, C. (2008). Scotus' Interpretation of the Difference between *Voluntas ut Natura* and *Voluntas ut Voluntas*. *Franciscan Studies*, *66*(1), 371–412. https://doi.org/10.1353/frc.0.0005

Escoto, J. (1985). Tratado del Primer Principio. Madrid: SARPE.

González-Ayesta, C. (2008). Scotus' Interpretation of the Difference between *Voluntas ut Natura* and *Voluntas ut Voluntas*. *Franciscan Studies 66*, 371-412. https://doi.org/10.1353/frc.0.0005.

Larre, O. L. (2020). The Metaphysics of Creation of Duns Scotus: The Intellectus Divine of Locus of the Possibile. *Revista Latinoamericana de Filosofia*, *46*(2), 235–251. https://doi.org/10.36446/rlf2020146

Saranyana, J.-Ignasi. (2000). *La filosofía medieval desde sus orígenes patrísticos hasta la escolástica barroca (2a. ed.).* EUNSA.

Vargas, J. C. (2020). "On the 'presence' of the object of knowledge in duns scotus''." *Arete*, *32*(1), 219–239. https://doi.org/10.18800/ARETE.202001.009

https://doi.org/10.34024/prometeica.2024.30.16423

EPISTEMOLOGÍA, SUFRIMIENTO HUMANO Y PSICOTERAPIA[1]

ANÁLISIS DE LOS MEDIADORES EPISTÉMICOS DEL PSICOTERAPEUTA

EPISTEMOLOGY, HUMAN SUFFERING, AND PSYCHOTHERAPY

Analysis of the epistemic mediators of the psychotherapist

EPISTEMOLOGIA, SOFRIMENTO HUMANO E PSICOTERAPIA

Análise dos mediadores epistêmicos do psicoterapeuta

Alejandro Cifuentes-Muñoz
(Universidad Autónoma de Chile, Chile)
alejandro.cifuentes@uautonoma.cl

Recibido: 11/03/2024
Aprobado: 19/06/2024

RESUMEN

El sufrimiento humano es un fenómeno complejo y multidimensional de especial interés para la psicoterapia. Los psicoterapeutas despliegan diversos procesos de carácter epistemológico que actúan como mediadores a la hora de comprender el sufrimiento humano que aqueja a sus consultantes. Sin embargo, estos asuntos son escasamente considerados por los psicoterapeutas y raramente abordados en la literatura especializada. En tal sentido, y buscando responder a este problema, este artículo teórico se propone analizar los mediadores epistémicos del psicoterapeuta que inciden en el proceso de conocimiento del sufrimiento humano del consultante. Se analizarán tres mediadores: 1) el marco epistémico general (corriente psicoterapéutica de adscripción), 2) el marco epistémico específico (epistemología personal del terapeuta) y 3) la epistemología hegemónica (positivismo) junto a su rol en la psicopatologización de la vida, la objetivación del sufrimiento y la salud mental. Se concluye que el sufrimiento humano es un fenómeno en constante construcción dependiente de los mediadores epistémicos del psicoterapeuta, impactando en diversos ámbitos de la praxis clínica. Finalmente, se presentan las limitaciones, implicancias y aportes de los asuntos tratados a la disciplina.

Palabras clave: sufrimiento humano. epistemología. psicoterapia.

ABSTRACT

Human suffering is a complex and multidimensional phenomenon of special interest for psychotherapy. Psychotherapists deploy various epistemological processes that act as mediators when understanding the human suffering afflicts their clients. However, these issues are scarcely considered by psychotherapists and are rarely addressed in specialized literature. In this sense, and seeking to respond to this problem, this theoretical article aims to analyze the epistemic mediators of the psychotherapist that affect the process of

[1]Este artículo fue financiado por el proyecto Fondecyt Iniciación 11230088: Personal epistemology of human suffering: Narratives of psychotherapists in training from the Maule Region, otorgado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) del Gobierno de Chile.

knowledge of the client's human suffering. Three mediators will be analyzed: 1) the general epistemic framework (psychotherapeutic approach of ascription), 2) the specific epistemic framework (personal epistemology of the therapist), and 3) the hegemonic epistemology (positivism) together with its role in the psychopathologization of life, the objectification of suffering and mental health. It is concluded that human suffering is a constant construction phenomenon dependent on the psychotherapist's epistemic mediators, impacting various areas of praxis. Finally, the limitations, implications, and contributions of the issues discussed in the discipline are presented.

Keywords: human suffering. epistemology. psychotherapy.

RESUMO

O sofrimento humano é um fenômeno complexo e multidimensional de especial interesse para a psicoterapia. Os psicoterapeutas utilizam diversos processos epistemológicos que atuam como mediadores na compreensão do sofrimento humano que aflige seus clientes. No entanto, essas questões são pouco consideradas pelos psicoterapeutas e raramente abordadas na literatura especializada. Nesse sentido, e procurando responder a esse problema, este artigo teórico tem como objetivo analisar os mediadores epistêmicos do psicoterapeuta que afetam o processo de conhecimento do sofrimento humano do cliente. Três mediadores serão analisados: 1) o quadro epistêmico geral (abordagem psicoterapêutica de atribuição), 2) o quadro epistêmico específico (epistemologia pessoal do terapeuta) e 3) a epistemologia hegemônica (positivismo) juntamente com seu papel na psicopatologização da vida, a objetivação do sofrimento e da saúde mental. Conclui-se que o sofrimento humano é um fenômeno de construção constante dependente dos mediadores epistêmicos do psicoterapeuta, impactando diversas áreas da práxis. Por fim, são apresentadas as limitações, implicações e contribuições dos temas discutidos na disciplina.

Palavras-chave: sofrimento humano. epistemologia. psicoterapia.

Introducción

La palabra *sufrir* tiene su raíz latina en el verbo *suferre*, formado por el prefijo *sub-* [bajo] y la raíz *ferre* [llevar] (Onions et al., 1996). En tal sentido, *sufrir* podría comprenderse como cargar algo, llevar un peso encima; como una forma de padecer. Sin embargo, y más allá de esta incipiente aproximación etimológica, el sufrimiento humano no es un concepto transversal, homogéneo ni unificado, sino, más bien, polisémico y susceptible de ser comprendido desde variadas perspectivas.

Las diversas dimensiones de comprensión del sufrimiento humano, si bien complementarias e interrelacionadas, acentúan, cada una, diversos ejes a la hora de abordarlo. Por ejemplo, desde una *perspectiva biológica* se resalta su relación con el dolor y los mecanismos neurológicos implicados en su vivencia (Bueno-Gómez, 2017; Damasio, 2022); desde una *perspectiva religiosa* se subrayan aspectos espirituales (Torralba, 2007; Pro-Velasco, 2020; Kreiner, 2007) o asociados al problema del mal (Galindo, 2008; Cardona, 2012); desde una *perspectiva social* se priorizan asuntos relacionados con la estructura político-económica que impactan en su manifestación (Dejours, 2009; Leiva-Peña et al., 2021; Madrid, 2010); desde una *perspectiva filosófica* se acentúan aspectos existenciales (Kierkegaard, 2013; Levinas, 1993), metafísicos (Schopenhauer, 2013) o la convergencia de todas las dimensiones anteriores desde una óptica crítica (Bueno-Gómez, 2022) y; desde una *perspectiva psicológica* se priorizan elementos afectivos asociados a la experiencia subjetiva de valoración cognitiva (Lazarus, 1991; Reeve, 2010) o su sentido en términos terapéuticos (Frankl, 2019) entre muchas otras[2].

[2] Los elementos presentados no son exhaustivos ni necesariamente exclusivos de cada perspectiva. Se presentan de modo ilustrativo para ofrecer al lector un panorama de las diversas formas de aproximarse al entendimiento del sufrimiento humano en la literatura.

La heterogeneidad en las perspectivas de estudio del sufrimiento humano, que a su vez impactan en su definición específica, pueden volver inviable cualquier análisis que aspire a ser riguroso y sistemático. Es por tanto que se vuelve necesario 1) tomar una perspectiva específica de abordaje del sufrimiento humano y 2) precisar una definición de este consecuente con tal perspectiva.

Este artículo se desarrollará desde una perspectiva psicoterapéutica de comprensión del sufrimiento humano. Esto se justifica en que el sufrimiento es común e intrínseco al ser humano (Fuster, 2004), afectando su bienestar y, por tanto, se posiciona como un fenómeno que tiende a evitarse, implicando en su vivencia una necesidad de alivio (Aguilar, 2016). De las innumerables formas de alivio o abordaje que han existido en la historia para disolver el sufrimiento, ha sido la psicoterapia una de las principales disciplinas profesionales encargadas de su abordaje y tratamiento (Cifuentes-Muñoz, 2019a). Es por ello por lo que abordarlo desde una vertiente psicoterapéutica cobra sentido y relevancia.

En tal contexto, el sufrimiento humano se configuraría como aquello que aqueja a quien acude a una consulta psicoterapéutica. Por tanto, para los fines de este artículo –y en consecuencia con su perspectiva particular de desarrollo–, el sufrimiento humano será definido como una experiencia afectiva displacentera que emerge producto de la significación subjetiva de un hecho o conjunto de ellos, irrumpiendo, de forma más o menos permanente en la vida de una persona, quien, anhelando su alivio, no visualiza los medios para disolver tal malestar.

Sin embargo, el encuentro terapéutico entre consultante y terapeuta, respecto al sufrimiento que aqueja al primero, no está exento de complejidades, siendo algunas de ellas, de carácter epistemológico. Como se refirió en el párrafo anterior, el sufrimiento humano es esencialmente subjetivo –propio de quien lo padece, por tanto, del consultante– e implicaría una asignación de significado que converge en un afecto displacentero (Zlachevsky, 2015). No obstante, en el contexto terapéutico existe una segunda asignación de significado en torno al sufrimiento del consultante: la del terapeuta. Este último se aproxima a conocer un sufrimiento que no le es propio y, para hacerlo, despliega diversas operaciones epistémicas que le permitirían describirlo, interpretarlo, comprenderlo o explicarlo –con las respectivas consecuencias que cada una de esas acciones conlleva en la *praxis* clínica–. Por tanto, y asumiendo tales premisas, existirían en el psicoterapeuta [3] ciertos mecanismos epistémicos que operan y actúan como mediadores del proceso de conocimiento del sufrimiento de quien consulta.

No obstante, la claridad y transparencia respecto a cuáles son esos mediadores es escasa. Es bastante aceptado que toda disciplina de aspiración científica, como la psicoterapia, tiene supuestos epistemológicos y, por ende, bases filosóficas sobre las que se edifica (Angarita, 2009), sin embargo, los psicólogos –y psicoterapeutas– tienden a eludir reflexiones y cuestionamientos de esta índole (Bunge y Ardila, 2002). Asimismo, y más allá de la alta productividad académica en torno al fenómeno del sufrimiento humano desde diferentes perspectivas (Duarte, 2018), los aspectos relativos a la epistemología se posicionan como un tema pendiente, sobre todo en el contexto psicoterapéutico (Campo-Redondo, 2004). En otras palabras, son escuetas las preguntas, y, por ende, también las respuestas, sobre los aspectos relativos a la construcción de conocimiento sobre el sufrimiento humano en psicoterapia.

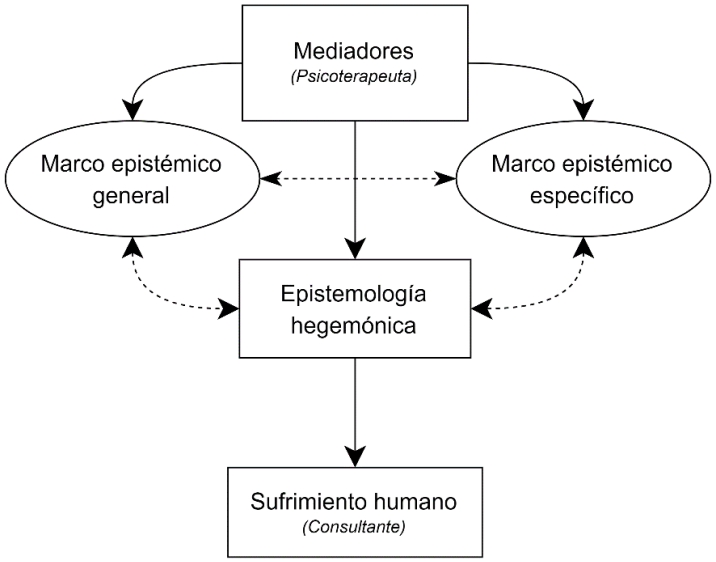
Por consecuencia, y buscando aportar en la indagación de tales respuestas, este artículo se propone analizar los mediadores epistémicos del psicoterapeuta que inciden en el proceso de conocimiento del sufrimiento humano del consultante. Para responder a tal objetivo, tal como puede apreciarse en la Figura 1, se abordarán tres asuntos que se considera epistemológicamente relevantes en este contexto: 1) el marco epistémico general que otorga la corriente psicoterapéutica a la que adscribe el psicoterapeuta; 2) el marco epistémico específico configurado por la epistemología personal del terapeuta y; 3) la

[3] Algunos mediadores epistémicos del sufrimiento humano también se presentarían en el consultante –lo que le permitiría conocer y distinguir su propio sufrimiento–, no obstante, en este artículo se priorizan aquellos que son propios del psicoterapeuta debido a que su transparencia y análisis puede ofrecer un mayor impacto en el quehacer psicoterapéutico de la disciplina.

epistemología hegemónica positivista junto a su rol en la psicopatologización de la vida, la objetivación del sufrimiento y la salud mental.

Reflexionar sobre aspectos epistemológicos del sufrimiento humano en psicoterapia es relevante por varias razones. Porque aporta a la comprensión interdisciplinaria de un fenómeno complejo, universal y que impacta en el bienestar humano; porque permite abordar algunos asuntos pendientes en la literatura sobre el sufrimiento humano al priorizar los procesos epistémicos que yacen en su constitución y; porque aborda un fenómeno de especial interés para la disciplina psicoterapéutica pudiendo ofrecer respuestas a diversas interrogantes asociadas a la *praxis* clínica.

Figura 1. *Esquema de análisis*



Fuente: Elaboración propia

El marco epistémico general: las corrientes psicoterapéuticas

La primera cuestión relevante que tratar al examinar los mediadores que permiten a un psicoterapeuta conocer el sufrimiento de su consultante son las teorías que utiliza. Estas teorías configuran un marco epistémico general en la medida que presentan una estructura conceptual lógicamente articulada sobre aspectos de la realidad (Otero y Gibert, 2016), permitiendo, por tanto, organizar las distinciones que se hacen de los fenómenos que radican en ella (Campo-Redondo, 2004).

El sufrimiento humano, en cuanto fenómeno de la realidad, corre con la misma suerte al ser distinguido por teorías. En el ámbito clínico, tales teorías son comúnmente llamadas corrientes psicoterapéuticas (Kriz, 2012) y, como cualquier teoría, ofrecen, también, una forma específica de interpretación o explicación, esta vez, respecto al sufrimiento humano que aqueja a los consultantes. En tal sentido, son las corrientes psicoterapéuticas a las que el profesional adscribe el marco epistémico general que media la forma en la que este conoce el sufrimiento de quien acude a su consulta.

La propia definición de psicoterapia otorga claves que confirman tal afirmación. La psicoterapia puede entenderse como "un tratamiento ejercido por un profesional autorizado que utiliza medios psicológicos para ayudar a resolver problemas humanos en el contexto de una relación profesional*"* (Feixas y Miró, 1993, p.16); donde los *problemas humanos* corresponderían al sufrimiento humano (como ha sido definido previamente) y los *medios psicológicos*, a las corrientes psicoterapéuticas de las que el profesional se nutre para entenderlo.

Sin embargo, dada la proliferación existente de corrientes psicoterapéuticas, existen, actualmente, muchos *medios psicológicos* para conocer el sufrimiento humano. Se han documentado hasta 400 formas de psicoterapia distintas (Corsini y Wedding, 2008), lo que es una muestra clara de la heterogeneidad y

desacuerdo en cómo se debe abordar el complejo fenómeno del sufrimiento humano por parte de los psicoterapeutas. De hecho, si solo se examinan las formas particulares de comprender el sufrimiento humano de las cuatro corrientes psicoterapéuticas más importantes (Boswell et al., 2014; Kriz, 2012; Rodríguez, 2018; Wachtel, 2014) es posible corroborar tal asunto.

Por ejemplo, y a grandes rasgos, para la *corriente psicodinámica* el sufrimiento yace en un conflicto inconsciente que es resultado de la tensión del aparato psíquico entre el principio de placer y el de realidad (Freud, 1979). Para la *corriente cognitivo-conductual*, el sufrimiento humano es considerado como una desviación de la conducta normal y adaptativa producto de las leyes del aprendizaje (Watson, 1930; Skinner, 1938) y/o, como una serie de valoraciones cognitivas disfuncionales de los eventos producto del procesamiento errado de la información (Beck, 1976; Ellis, 1974). Desde la *corriente humanista* el sufrimiento es visto como una manera de encontrar sentido a la existencia y alcanzar la autorrealización humana (Frankl, 2019; Rogers, 1975). Desde la *corriente sistémica*, el sufrimiento no estaría en un plano intrapsíquico, sino que emergería como consecuencia de las interacciones que yacen en el sistema del que el individuo es parte (Bateson, 1979; Minuchin, 1990; Watzlawick et al., 1989).

Este problema podría complejizarse aún más si se considera que tales corrientes psicoterapéuticas poseen bases epistemológicas particulares (Andrade, 2020). Se ha demostrado que al interior de cada corriente habitan supuestos epistemológicos diversos, por ejemplo, respecto a los postulados centrales de cada corriente sobre la naturaleza de la mente, la psicopatología o el proceso psicoterapéutico (Cifuentes-Muñoz, 2021). Estos supuestos, asociados a los diversos paradigmas epistemológicos (Ortiz, 2015) también actuarían como mediadores en el proceso de conocimiento del sufrimiento del consultante.

En consecuencia, las corrientes psicoterapéuticas otorgarían un marco epistémico general que permite a un psicoterapeuta acercarse a conocer el sufrimiento que aqueja a su consultante, por tanto, el fenómeno del sufrimiento humano yace en constante construcción, siendo relativo a las corrientes psicoterapéuticas mediante las que un psicoterapeuta lo interprete. *A priori*, es factible referir que no existiría *un* sufrimiento humano en el consultante, sino tantos como corrientes psicoterapéuticas permitan comprenderlo y psicoterapeutas puedan conocerlo a través de ellas.

El marco epistémico específico: la epistemología personal del psicoterapeuta

La epistemología personal implica una aplicación del concepto epistemología a un nivel individual y se ha definido como las creencias que las personas tienen sobre la naturaleza del conocimiento y la naturaleza del conocer (Hofer y Pintrich, 2002). En otras palabras, la epistemología personal es aquella red de premisas y supuestos frecuentes con los que un individuo conoce y entiende el mundo circundante (Bateson, 1979)[4]. Se configura, por tanto, como un marco de conocimiento específico y particular respecto a los fenómenos de la realidad.

Diversas son las propuestas teóricas que abordan los supuestos epistémicos derivados implícitamente de la visión de realidad personal. La taxonomía de visiones del mundo de Pepper (1942); los estilos epistémicos de Royce (1964); los supuestos epistemológicos personales en la construcción de la autoidentidad de Berzonsky (1994); la clasificación epistemológica de las psicoterapias de Mahoney y Gabriel (1987) o el modelo constructivista de desarrollo epistémico personal basado en la idea de complejidad cognitiva de Botella y Gallifa (1995) son ejemplos de ello. Sin embargo, ninguno de estos aportes sitúa al fenómeno del sufrimiento humano en psicoterapia como un elemento central. No obstante, es factible analizar algunos asuntos respecto al rol mediador que la epistemología personal del terapeuta podría tener respecto al conocimiento del sufrimiento humano que aqueja al consultante basándose en estos y otros aportes.

El primer asunto tiene que ver con la elección de la corriente psicoterapéutica, relacionándose, por tanto, con el marco epistémico general. Diversas investigaciones han establecido que el estilo epistémico del

[4] Bateson (1979) llamó a esto estructura de carácter personal.

terapeuta influencia la elección de determinadas corrientes psicoterapéuticas. Por ejemplo, respecto a los estilos epistémicos de Royce (Royce y Powell, 1983) se ha visto como el estilo racionalista, empirista o metaforista del terapeuta se asocia a la preferencia de corrientes psicoterapéuticas cognitivas, conductistas o constructivistas, respectivamente (Mahoney, 1991; Neimeyer et al., 1993; Lyddon, 1989). Ahora bien, es factible deducir que, si el estilo epistémico impacta en la elección de una corriente, repercutirá, por ende, en la visión de sufrimiento humano que tal corriente ofrece, como se argumentó en el apartado anterior.

Sin embargo, y como puede apreciarse en la Figura 1, la relación entre el marco epistémico general y el específico es bidireccional. Esto quiere decir que la corriente psicoterapéutica también concierne a la epistemología personal del psicoterapeuta. Por ejemplo, algunos elementos centrales de las psicoterapias como su enfoque general; la dirección u objetivos a los que aspira; la naturaleza de la relación terapéutica que ofrece o; la conceptualización de sus constructos centrales (Mahoney y Gabriel, 2002), poseen supuestos epistemológicos que pueden ser más o menos congruentes con los propios supuestos del terapeuta. Esto justifica que tanto los legos como profesionales de la psicoterapia se inclinen hacia ciertas corrientes psicoterapéuticas en la medida que estas compartan sus propios supuestos epistemológicos (Aksoy, 2005). Por tanto, no solo es factible referir que la epistemología personal influencia la elección de la corriente psicoterapéutica, sino que esta, dados los supuestos epistemológicos que alberga, 'invita a ser elegida' en tal congruencia epistemológica.

En segundo lugar, la epistemología personal del terapeuta podría relacionarse con algunas valoraciones del terapeuta –y con acciones consecuentes a ellas– respecto a los problemas humanos de los consultantes. Por ejemplo, si se considera la clasificación epistemológica de Mahoney y Gabriel (2002) respecto a los terapeutas racionalistas v/s constructivistas, sería factible referir que los primeros tienden a explicar el sufrimiento humano de sus consultantes como interpretaciones o creencias erróneas que estos tienen de la realidad, asumiendo, por consecuencia, la idea de una realidad normativa, objetiva y externa (Mahoney et al., 1989; Cifuentes-Muñoz, 2021) y, los segundos como una construcción activa del observador mediada por los significados personales (Neimeyer, 2013).

Tales formas de acercarse al sufrimiento humano del consultante –mediadas por la epistemología personal del terapeuta– no solo impactan en cómo se conoce tal sufrimiento, sino, también, en las acciones prácticas que el terapeuta despliega para trabajar con él. En tal contexto, el estilo epistémico del terapeuta se ha relacionado con el *estilo personal del terapeuta*[5] (Fernández-Álvarez et al., 2003) donde se ha documentado que terapeutas con estilo epistémico constructivista tienden a ser más espontáneos y cercanos afectivamente (Aksoy, 2005; Saferstein, 2006; Lee et al., 2013), a la vez que menos intimidantes, sermoneadores y autoritarios (Winter y Watson, 1999) que los de estilo epistémico racionalista. Consecuentemente, esto se refleja en la selección de intervenciones psicoterapéuticas específicas: los terapeutas con estilo epistémico racionalista tienden a utilizar técnicas más instructivas y correctivas (provenientes de la terapia cognitivo-conductual) y los de estilo epistémico constructivista tienden a ser más abiertos al uso de técnicas exploratorias y creativas provenientes de diferentes enfoques con base en las necesidades del consultante (Granvold, 1996; Winter y Watson, 1999; Lee et al., 2013).

En tercer y último lugar, y de carácter más bien proposicional e hipotético, sería plausible pensar que los psicoterapeutas podrían tener tantas inclinaciones epistemológicas (personales) para conocer el sufrimiento humano de sus consultantes como paradigmas epistemológicos se definan en la literatura[6]. Si bien este artículo ha tendido a mostrar al constructivismo y su contraparte racionalista como los principales estilos epistémicos del terapeuta, estos distan de ser los únicos. Más allá de las valiosas propuestas de clasificación de epistemología personal de Pepper (1942) o de Royce (1964), entre otras, el sufrimiento humano podría entenderse con relación a diversos paradigmas epistemológicos a los que el terapeuta podría adscribir. Por ejemplo, tomando parte de la categorización epistemológica de Ortiz

[5] El estilo personal del terapeuta se define como "el conjunto de características que cada terapeuta aplica en cada situación psicoterapéutica configurando así los principales atributos del acto terapéutico" (Fernández-Álvarez et al., 2003, p.117).

[6] Esto no quiere decir que el terapeuta cambie constantemente sus supuestos epistemológicos. De hecho, la epistemología personal considera tendencias epistemológicas dominantes y estables en cada persona. Lo que se plantea es que, teóricamente, podría ampliarse la categorización de epistemología personal con relación a diversos paradigmas epistemológicos.

(2015), podría pensarse en una epistemología personal crítica, empirista, fenomenológica, hermenéutica o pragmatista; cada una acentuando diversos elementos epistémicos respecto al sufrimiento humano: la emancipación humana, la experiencia sensible, la esencia del fenómeno, la interpretación o el valor práctico, respectivamente. En consecuencia, podría haber tantas formas de conocer el sufrimiento humano como epistemologías personales se definan.

Como puede apreciarse en los asuntos tratados, la epistemología personal a la que tiende el terapeuta actúa como un marco específico de conocimiento respecto al sufrimiento humano del consultante, influyendo desde aspectos teóricos hasta técnicos. Esto es congruente con la importancia que se le ha otorgado a la posición epistemológica respecto a su relación –jerárquica– con los diversos niveles del operar psicoterapéutico (teórico, clínico, estratégico y técnico) que algunos autores han establecido (Feixas y Villegas, 2000; Zlachevsky, 2011; 2015). Por tanto, los supuestos epistemológicos del terapeuta son relevantes en la medida que atraviesan transversalmente tales niveles conceptuales, demostrando la intrínseca relación entre la opción epistemológica del terapeuta –que es fundamentalmente implícita– y la *praxis* clínica en torno al sufrimiento humano en psicoterapia.

Epistemología hegemónica y sufrimiento humano

Hegemonía –en el sentido político del término– es el mecanismo por el cual una clase social o entidad impone un sistema de significados propio (cosmovisiones, reglas, valores, etc.) para normar a otros grupos (Gramsci, 1981; Ruiz, 2016). Una epistemología hegemónica es, por consecuencia, una perspectiva de conocimiento dominante –o paradigma– que establece los estándares preferentes para realizar la actividad científica.

Como se ha precisado, el marco epistémico general y específico median el proceso de conocimiento del sufrimiento humano del consultante. Sin embargo, más allá de la heterogeneidad de las corrientes psicoterapéuticas (marco epistémico general) y de las epistemologías personales de los terapeutas (marco epistémico específico), es factible concebir ciertas tendencias epistemológicas hegemónicas que actúan, también, como un mediador en el conocimiento del sufrimiento humano en psicoterapia.

Sin embargo, y como puede apreciarse en la Figura 1, la complejidad de este tercer mediador epistémico tiene ciertas particularidades. Primero, la epistemología hegemónica se configura como un '*meta* mediador'. En otras palabras, condiciona a los otros dos marcos epistémicos: respecto al marco epistémico general, la epistemología hegemónica impactará en cuáles serán consideradas las corrientes psicoterapéuticas preferentes al momento de acercarse al sufrimiento del consultante y, respecto al marco epistémico específico, influirá en la cosmovisión personal que cada terapeuta tiene para comprender el sufrimiento humano. Segundo, la relación de influencia entre la epistemología hegemónica y los demás componentes epistémicos es de carácter circular. Esto quiere decir que no solo condiciona a los marcos epistémicos, sino que las propias corrientes psicoterapéuticas y estilos epistémicos del terapeuta, a su vez, consolidan y perpetúan la epistemología hegemónica. Tercero, la epistemología hegemónica impacta en el desarrollo de la psicología general. Un paradigma epistemológico dominante influye en diversas áreas de la disciplina, por tanto, su dominio no es exclusivo del ámbito psicoterapéutico, del terapeuta ni del sufrimiento humano. No obstante, en este manuscrito se analizará desde su rol como mediador del terapeuta respecto al conocimiento de tal fenómeno.

Abordados los asuntos previos, es factible referir que en psicología –y en psicoterapia– una de las epistemologías hegemónicas más influyentes corresponde al positivismo[7]. Esto puede apreciarse en diferentes ámbitos. Por ejemplo, en los criterios de productividad científica establecidos por las revistas académicas de corriente principal; en la epistemología implícita de los códigos de ética que rigen las conductas de la profesión; en los principales supuestos epistemológicos que sustentan a las corrientes psicoterapéuticas; en los estándares metodológicos establecidos por la *American Psychological Association* asociados a los tratamientos con soporte empírico; en la aspiración científica de la psicología

[7] El positivismo es una perspectiva epistemológica desarrollada por Augusto Comte quien sostuvo que los hechos positivos (empíricos) tienen leyes que los rigen y que deben ser descubiertas con un método único –el de las ciencias naturales– en miras del progreso de la sociedad. Esto sentó las bases del afán predictivo, explicativo, inductivo, universal y objetivo al que deberían aspirar las ciencias (Ortiz, 2015).

tradicional al alero de la modernidad, entre otros (Sales, 2009; Cifuentes-Muñoz, 2019a; 2019b; 2021; 2023).

La respuesta a cómo el positivismo llega a convertirse en –y mantenerse como– una epistemología hegemónica en psicología excede los fines de este artículo, más no lo es analizar algunas consecuencias que esta epistemología dominante conlleva, desde una mirada crítica y como un tercer mediador del psicoterapeuta, en la construcción de conocimiento en torno al sufrimiento humano en psicoterapia. Las consecuencias por analizar giran en torno a la psicopatologización del sufrimiento, su medición y su relación con la salud mental.

Psicopatologización de la vida humana

El positivismo como epistemología hegemónica ha impactado en la tendencia de varios psicoterapeutas a patologizar múltiples respuestas psicológicas esperables a diversas complejidades de la vida humana, o, dicho de otro modo, a psicopatologizar el sufrimiento. Para concebir como factible tal afirmación es necesario explorar dos premisas previas: 1) que sufrir es filo y ontogenéticamente 'normal' y 2) que tal normalidad deja de serlo mediante su clasificación psiquiátrica.

Respecto a la primera premisa se sostiene que la existencia humana conlleva inherentemente la posibilidad de sufrir y que, en tal sentido, su vivencia tendría una cualidad normativa. Tanto la evolución del ser humano como especie (filogenia) como a lo largo de su ciclo vital individual (ontogenia) muestra que, independiente de la época, cultura, religión e incluso eslabón evolutivo, las personas se han enfrentado permanentemente a la cuestión del sufrimiento (Fuster, 2004). Por tanto, no es irrisorio establecer que las vivencias de sufrimiento son, en un sentido histórico (tanto de la especie humana como del desarrollo individual) 'normales'[8] y esperables en la existencia humana. En tal sentido, no es casual que se sitúe al sufrimiento humano como un fenómeno de carácter universal (Duarte, 2018) siendo incluso, para algunos filósofos, la esencia de la vida misma (Schopenhauer, 2013). Sufrir es altamente probable, por tanto, una vivencia difícil de eludir en la vida humana. He ahí su cualidad normativa y universal.

Sin embargo, y transitando hacia la segunda premisa, una importante amalgama de comportamientos –o vivencias de sufrimiento– que podrían considerarse esperables frente a situaciones complejas han sido paulatinamente definidas como comportamientos desviados o anormales (Frances, 2014). Piénsese, por ejemplo, en el profundo dolor producto del fallecimiento de un ser querido; en la tristeza que genera la ruptura de una relación amorosa; o en la aguda y permanente ansiedad que acompaña a una catástrofe natural. Estas respuestas humanas esperables, bajo el cumplimiento de ciertos criterios psiquiátricos y otros 'síntomas' (Braunstein, 2013), han sido llamadas por los psicoterapeutas –y psiquiatras– trastorno por duelo prolongado, trastorno depresivo mayor o trastorno de estrés postraumático, respectivamente.

Por tanto, la normalidad histórica del sufrir como fenómeno humano esperable frente a las inevitables y complejas situaciones de la vida se convierte en una vivencia anormal en la medida que se psicopatologiza. Este complejo proceso de transición hacia la 'enfermedad mental', constructo ampliamente criticado por su relación con el modelo biomédico (López y Costa, 2014; Szasz, 2008), se ha visto influido por diversos asuntos sociopolíticos (Gonzáles y Pérez, 2007; Foucault, 2016; Pérez-Soto, 2012), y también económicos (Davis et al., 2024). Sin embargo, y más allá de las causas de la psicopatologización, múltiples vivencias de sufrimiento se han ido convirtiendo en algo ajeno a la

[8] Las comillas que acompañan a la palabra *normal* invitan a tomar cautela respecto a su interpretación. Existen diferentes modelos explicativos respecto a la dicotomía normalidad/anormalidad: clínico, médico, estadístico, legal, ideal, sociocultural, etc. (Flores y Díaz, 2000). Sin embargo, la propuesta de este artículo se centra, fundamentalmente, en la dimensión histórica del sufrimiento asociada a la filogenia y ontogenia humana.

experiencia humana: un síntoma o conjunto de ellos que podrían converger en un trastorno mental[9] que, como tal, debe ser clasificado y, por ende, tratado clínica, e incluso, farmacológicamente (Bentall, 2011).

En este punto es donde el positivismo como epistemología hegemónica ha jugado un importante rol: promover, de una forma implícita, la categorización de las vivencias de sufrimiento. Esto ocurre porque tal paradigma enfatiza, entre otros asuntos que se tratarán más adelante, en la manifestación empírica e inductiva de los fenómenos. En otras palabras, el fenómeno del sufrimiento para el positivismo debe entenderse con base en sus manifestaciones observables (es decir, conductas o estados mentales que se infieren a través de ellas) y debe aspirar a reducir inductivamente su complejidad en categorías universales, respectivamente. Estos anhelos positivistas, consecuentemente con el modelo biomédico de la psicopatología (Torales et al., 2017), invitan a restringir la comprensión del sufrimiento humano al plano sintomatológico observable y a organizarlo mediante etiquetas diagnósticas. Este camino ha sido tomado por buena parte de la psicología y psiquiatría tradicionales, las que, aferrándose a tal epistemología hegemónica, han indizado múltiples respuestas conductuales esperables en torno al sufrimiento humano en diversos manuales diagnósticos como el *Manual Estadístico y Diagnóstico de Trastornos Mentales* (DSM) de la *American Psychiatric Association* (APA) o la *Clasificación Internacional de Enfermedades* (CIE) de la Organización Mundial de la Salud (OMS); textos que representan una referencia fundamental en la formación profesional del psicólogo y, por ende, del psicoterapeuta.

Por tanto, el psicoterapeuta, impregnado de la epistemología hegemónica en la que profesionalmente ha sido formado y contando con tales manuales diagnósticos como marco de referencia, tenderá a concebir en su *praxis* clínica ciertas conductas esperables frente a situaciones complejas como patológicas en la medida que tales comportamientos estén listados en dichos manuales. El psicoterapeuta se aproximará al sufrimiento de su consultante contrastando su queja psicológica con los nuevos criterios normativos para la vida humana establecidos en aquellos manuales. En consecuencia, se produce por parte del psicoterapeuta una construcción –psicopatológica– del fenómeno del sufrimiento humano mediada por la epistemología hegemónica positivista que rige a los manuales diagnósticos. Aunque, vale decir, no todas las corrientes psicoterapéuticas otorgarán el mismo énfasis a estos manuales (como la humanista o sistémica, por ejemplo).

Psicometría y homogenización del sufrimiento humano

La epistemología hegemónica positivista ha impactado en la consideración del sufrimiento humano, por parte de los psicoterapeutas, como un objeto natural susceptible de objetivación y, por ende, de medición y estandarización. El monismo metodológico al que aspiró el positivismo en sus albores (Comte, 2017; Otero y Gibert, 2016) puso al método científico de las ciencias naturales como el procedimiento ideal para el desarrollo de toda ciencia. La psicología y subdisciplinas como la psicoterapia fueron paulatinamente aceptando esta invitación (Martínez et al., 2007; González-Rey y Mitjánz, 2015) en su afán de convertirse en una ciencia tan precisa y rigurosa como la del químico o del biólogo (Szasz, 2008).

Sin embargo, la importación del método científico de las ciencias naturales hacia la psicología supuso una consideración equivalente tanto del objeto de estudio como de la relación de este con el investigador. La mayor complejidad propia de los fenómenos psicológicos y sociales respecto a los de las ciencias naturales (Opazo, 1992; Sanabria-González, 2019) fue configurando, sobre todo en psicoterapia, una nueva relación epistemológica *sujeto-sujeto* con cualidades distintas a las de *sujeto-objeto* (Campo-Redondo, 2004). No obstante, esta complejidad tendió a ser eludida con la aceptación de las premisas positivistas y cientificistas de objetivación (Zlachevsky, 2009). En tal sentido, la psicología y psicoterapia concibieron que el sufrimiento humano, como cualquier otro fenómeno psicológico, puede

[9] Es importante aclarar dos cosas. 1) Sufrir no es sinónimo de trastorno mental (se puede sufrir sin cumplir criterios diagnósticos) y se puede tener un trastorno mental sin la experiencia de sufrimiento (en los trastornos relativos a la psicopatía, por ejemplo). 2) Los argumentos desarrollados en torno a la psicopatologización de algunas vivencias de sufrimiento normativas no aplican para todos los trastornos mentales. Tal es el caso de aquellos cuya etiología radica en una afección neurológica (como los trastornos del espectro autista o la discapacidad intelectual, entre otros).

–y debe– ser considerado un fenómeno objetivable y, como tal, sujeto a los principales intereses de esta epistemología dominante: el control, la predicción y la medición (Navarro, 2014). Esto no solo favoreció la clasificación psicopatológica –como se revisó anteriormente–, sino, también el desarrollo de la psicometría en torno al sufrimiento humano.

La psicometría se ocupa de los asuntos relativos a la medición de los fenómenos psicológicos (Abad et al., 2006) y, por ende, también del sufrimiento humano en cuanto constitutivo de ellos. En el ámbito psicoterapéutico se han desarrollado diversos instrumentos psicométricos[10] con variada tecnología estadística en función de ofrecer un conocimiento lo más neutral, objetiva y precisamente posible de aquello que aqueja a un consultante. Estas aspiraciones, congruentes con el positivismo en el que se han desarrollado, en principio, han traído buenos dividendos para la psicoterapia, por ejemplo, aportando en el establecimiento de su eficacia respecto al no tratamiento (APA, 2013; Campagne, 2014). Sin embargo, también trajo consecuencias –no tan favorables– respecto a cómo el psicoterapeuta conoce el sufrimiento humano de su consultante a través de tales instrumentos.

La confianza en la tecnología de medición psicológica fruto de la epistemología hegemónica positivista ha aportado en la consolidación de al menos dos ideas sobre el sufrimiento humano. La primera, es la tendencia de los psicoterapeutas a asumir que la medida del fenómeno es el fenómeno mismo (Rojas et al., 2004). La aceptación acrítica de esto ha impactado en un alejamiento de la comprensión genuina del malestar subjetivo –y, por tanto, fenomenológico– que aqueja al consultante por parte del psicoterapeuta (Pereira-Perdomo y Zúñiga-Iturra, 2022; Rovaletti, 2023), en la medida que se antepone un indicador cuantitativo a la narrativa de su dolor, limitando así, la posibilidad de que este signifique la experiencia en sus propios términos (White, 2007). Bajo esta perspectiva, el trabajo terapéutico puede reducirse a disminuir la magnitud de ese indicador del fenómeno, obviando la complejidad del fenómeno mismo. De hecho, no en pocas ocasiones, uno de los principales criterios de éxito de las intervenciones psicológicas recae en las diferencias significativas de la aplicación *pre* y *post* de alguna batería de síntomas (Macías et al., 2019; González-Brignardello et al., 2022).

La segunda idea, en concordancia con la anterior, se relaciona con la homogenización del sufrimiento humano entre las personas producto de su medición. En otras palabras, con la tendencia a asumir que iguales resultados de una prueba psicométrica (obtenidos por diversas personas) podrían representar vivencias de sufrimiento equivalentes. Piénsese, por ejemplo, en dos personas que han respondido el *Inventario de Depresión de Beck II* (BDI-II, Beck et al., 1996), obteniendo, ambos, 40 puntos (*depresión grave,* según el inventario). Aquel psicoterapeuta que considera factible la medición objetiva de los fenómenos psicológicos; que confía ciegamente en las propiedades psicométricas de su instrumento; que prescinde de otras fuentes de conocimiento respecto al malestar que aqueja a su consultante y; que asume incuestionablemente la existencia de 'enfermedades' mentales –es decir, un psicoterapeuta fuertemente influenciado por la epistemología hegemónica positivista–, será un psicoterapeuta que asumirá aquellas idénticas puntuaciones de depresión como depresiones indistintas o, dicho de otro modo, como vivencias de sufrimiento equivalentes. Sin embargo, y más allá de esta ilusión de homogeneidad, el sufrimiento humano, y no solo el expresado en la psicopatología, es un fenómeno particular e intrínseco que se gesta en la individualidad del ser humano haciéndolo incomunicable e intransferible (Cabos, 2014) y, por ende, inconmensurable y difícilmente comparable.

En suma, la epistemología hegemónica positivista mediará cómo el psicoterapeuta conoce el sufrimiento humano de su consultante promoviendo la consideración del sufrimiento como un fenómeno objetivo y, por ende, con la factibilidad epistémica de ser medido y estandarizado a través de instrumentos psicométricos.

[10] Las pruebas psicométricas se utilizan para medir múltiples aspectos psicológicos (inteligencia, memoria, personalidad, etc.) y en muchos contextos (laborales, periciales, educativos, neurocientíficos, etc.) Sin embargo, acá se hace alusión específica a aquellos cuestionarios, escalas, inventarios o *test* usados en el contexto clínico, por ejemplo, para medir sintomatología general o algún trastorno psicológico particular.

Fragilidad de la salud mental

El positivismo como epistemología hegemónica ha promovido cierta relativización[11] del constructo salud mental, y, por ende, de lo que un psicoterapeuta que se enfrenta al sufrimiento de su consultante considerará, o no, como mentalmente saludable.

Es importante, primero, pensar la intrínseca relación que se ha gestado entre el sufrimiento humano y la salud mental (o la falta de ella) en el marco de la epistemología hegemónica positivista. En los abordajes modernos o tradicionales en psicoterapia, regidos bajo el cientificismo positivista y el modelo médico de enfermedad, el consultante debe ser objetivamente clasificado y diagnosticado a través de indicadores psicopatológicos (Zlachevsky, 2009). Como se ha precisado a lo largo de este escrito, múltiples vivencias esperables de sufrimiento humano se han psicopatologizado en la medida que han sido incorporadas en tales manuales diagnósticos. El sufrimiento humano, en tal sentido y contexto, ha tendido a concebirse como un símil –aunque no única ni exclusivamente– de diversas etiquetas psicopatológicas, trastornos o 'enfermedades' mentales. Y, debido a que *enfermedad* es lo opuesto a *salud*, 'enfermedad' mental (y las vivencias de sufrimiento psicopatologizadas que implica) será, necesariamente, lo opuesto a salud mental[12].

Ahora bien, y bajo la lógica anterior, si los trastornos mentales cambian, lo que se considerará salud mental, también. Al respecto, el DSM de la APA, a lo largo de sus diversas ediciones, ha dejado de manifiesto la fragilidad de la salud mental. Esto se demuestra en varios sentidos, por ejemplo, a través de la incorporación, eliminación o modificación de criterios asociados a los trastornos mentales en cada edición.

Primero, respecto a la incorporación de nuevos trastornos en cada edición. Se aprecia una importante inflación diagnóstica (Frances, 2014) dada por el creciente aumento de los trastornos mentales en cada nuevo DSM. Solo desde la cuarta a la quinta edición se añadieron 160 categorías diagnósticas (Gonzáles-Rivera y Álvarez-Alatorre, 2022). El trastorno de adicción conductual y el trastorno disfórico premenstrual en el DSM V (APA, 2013) o la reciente incorporación del trastorno de duelo prolongado del DSM V TR (APA, 2022) son ilustrativos de este aumento.

Segundo, sobre la eliminación de diversos trastornos a lo largo de tales ediciones (o el cambio de nombre de trastornos existentes). Sin duda, el aumento de trastornos es considerablemente superior a su eliminación, no obstante, es factible ver algunos casos. La homosexualidad se eliminó como trastorno mental en el DSM III (APA, 1980). Asimismo, el asperger y trastorno de la identidad de género del DSM IV (APA, 1994) se eliminan con ese nombre, pero pasan a llamarse trastornos del espectro autista y disforia de género en el DSM V (APA, 2013), respectivamente.

Tercero, respecto al cambio constante en los criterios psicodiagnósticos en cada edición. Este cambio puede considerar el aumento o disminución de umbral de los criterios existentes hasta el aumento o disminución de la cantidad de síntomas asociados a los trastornos. Por ejemplo, con el DSM V (APA, 2013) se incorporó el diagnóstico de trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH) en la adultez y, en el caso del trastorno depresivo mayor del DSM V TR (APA, 2022), se eliminó el duelo como criterio excluyente para su diagnóstico (Levy Yeyati, 2022).

Como es posible apreciar, la incorporación, eliminación o modificación de criterios asociados a los trastornos mentales en cada edición del DSM (u otros manuales de tal índole) no solo impacta en cómo la sociedad entenderá la salud mental a lo largo del tiempo, sino, también, en la variabilidad del criterio con el que un psicoterapeuta considerará como mentalmente saludable a su consultante y a sus vivencias

[11] La idea de relativización de salud mental por parte del positivismo hegemónico podría parecer contraintuitiva, fundamentalmente, por las aspiraciones objetivistas y predictivas que le son propias. Sin embargo, y como se irá precisando en los próximos párrafos, son estas mismas aspiraciones las que, materializadas en el modelo biomédico, han vuelto el concepto de salud mental algo lábil.

[12] Este argumento validaría la posibilidad de cuantificación del sufrimiento en la medida que los bajos índices de salud mental (o altos de trastornos mentales) podrían dar cuenta de un elevado 'nivel' de sufrimiento en la población. Sin embargo, esto representa una simplificación excesiva del fenómeno del sufrimiento, ya que invita a reducirlo únicamente a su dimensión psicopatológica.

de sufrimiento. En otras palabras –y operativamente hablando–, cuando un psicoterapeuta se acerque a conocer el sufrimiento de su consultante estará mediado por la epistemología hegemónica que, materializada en el manual psicodiagnóstico vigente, le dará los criterios para determinar si aquella vivencia de sufrimiento que aqueja a su consultante se constituye o no como mentalmente saludable.

Conclusiones

Este artículo se propuso analizar los mediadores epistémicos del psicoterapeuta que están a la base de la construcción de conocimiento del sufrimiento humano del consultante. Para ello se analizó cómo el marco epistémico general constituido por la corriente psicoterapéutica a la que adscribe el profesional resulta relevante a la hora de conocer el sufrimiento del consultante; la manera en la cual el marco epistémico específico, asociado a la epistemología personal del psicoterapeuta, se configura como un mediador importante en la medida que resalta las cosmovisiones individuales del psicoterapeuta y, finalmente; cómo la epistemología hegemónica positivista media en la psicopatologización del sufrimiento, su medición y la fragilidad del constructo salud mental.

Previo a presentar algunas reflexiones es relevante considerar algunas limitaciones en torno al análisis presentado. Este artículo ofrece una forma –de muchas posibles– de construir y abordar un problema, no aspirando, por tanto, a entregar conclusiones con aspiración de verdad, más sí, sistemáticas y lógicamente articuladas. Sin embargo, y como fruto de la actividad hermenéutica propia del investigador, este artículo teórico no está exento de limitaciones. Algunas de estas limitaciones convergen en 1) la delimitación racional de tres mediadores epistémicos considerados relevantes por el investigador, los que no representan, necesariamente, todos los mediadores epistémicos posibles en torno al sufrimiento humano; 2) su inclinación hacia una perspectiva crítica, por lo que no aborda en profundidad, por ejemplo, los valiosos beneficios que ha traído, para el desarrollo de la psicología y psicoterapia, alinearse con la epistemología positivista; 3) su abordaje de *una* de múltiples dimensiones del sufrimiento humano, por lo que el análisis presentado dista de ser exhaustivo del fenómeno en sí, sino solo de la dimensión psicoterapéutica asociada a él; 4) en el escaso abordaje de la relación e impacto que otras dimensiones del sufrimiento como las sociales, religiosas, biológicas o filosóficas tienen en el sufrimiento psicoterapéutico y; 5) la insuficiente mención a epistemologías contrahegemónicas como alternativa en la comprensión del sufrimiento humano, como lo serían las aproximaciones constructivistas o socio construccionistas en psicoterapia. Se espera poder abordar estos y otros asuntos en investigaciones posteriores.

A continuación, y a modo de cierre, se presentan algunas reflexiones, propuestas y posibles aportes a la disciplina que emanan del análisis expuesto en este artículo.

No todos los sufrimientos pueden ni deben ser abordados por la psicoterapia. La definición de sufrimiento humano ofrecida en el apartado introductorio de este texto se otorga específicamente para comprender y delimitar aquellas vivencias de sufrimiento particulares de las que la psicoterapia podría hacerse cargo. Sin embargo, existe una infinidad de vivencias de sufrimiento (desde otras dimensiones de este) frente a las cuales la psicoterapia será incompetente. Desde el sufrimiento que conlleva martillarse un dedo hasta el sufrimiento propio de las injusticias sociales, son ejemplos de ello. No todo sufrimiento se alivia con psicoterapia y es importante que no se piense lo contrario. Pensar en la psicoterapia como la *panacea* del sufrimiento supone el peligro de invisibilizar y a la vez eximir de responsabilidad a la estructura político-económica de la que psicoterapeuta y consultante son parte y, sobre todo, invita a que este último se responsabilice por sufrimientos –y causas de estos– que no le son propios.

El positivismo no es una quimera. Si bien el artículo se posiciona desde una perspectiva crítica hacia el positivismo en ningún caso se considera que tal aproximación epistemológica sea el único responsable de los diversos problemas tratados en torno al sufrimiento humano en psicoterapia. El artículo buscó relevar algunos ámbitos en los que el positivismo hegemónico ha influido en la concepción que un psicoterapeuta tiene del sufrimiento humano. Sin embargo, y como fue referido en las limitaciones, no

destacar los aspectos positivos del positivismo no implica su inexistencia. Los tratamientos basados en la evidencia, el fortalecimiento de políticas públicas de salud mental, la implementación de un lenguaje común entre profesionales o la consolidación de la eficacia de la psicoterapia en la sociedad respecto a otras formas de abordaje del sufrimiento pueden ser ejemplos de tales aspectos beneficiosos.

Existiría una relación bidireccional entre el sufrimiento humano y los trastornos mentales. Probablemente, el sentido más evidente de esta relación –y el que más se desarrolló en este artículo– giró en torno a la psicopatologización de múltiples vivencias normales de sufrimiento, es decir, desde el sufrimiento hacia el trastorno mental. Sin embargo, y a pesar de exceder los objetivos de este escrito, es importante mencionar, aunque sea de forma breve, la relación inversa. A saber, que el diagnóstico de un trastorno mental también puede conllevar sufrimiento, fundamental pero no únicamente, por la peyorativa valoración cultural de la palabra trastorno y por la internalización del problema psicológico a la que invita el lenguaje psicodiagnóstico (respecto a *ser* depresivo o *ser* ansioso, por ejemplo). A este respecto es importante recordar que no todo sufrimiento conlleva psicopatología y que no toda psicopatología conlleva sufrimiento.

La interdisciplina en la comprensión del sufrimiento humano es beneficiosa. Si bien el sufrimiento se definió desde una perspectiva exclusivamente psicoterapéutica, el análisis, no obstante, se nutrió de los aportes de otras disciplinas. Tributando a las necesidades interdisciplinarias que le son propias a las ciencias humanas, este artículo promovió la convergencia entre el campo filosófico (desde su área epistemológica) y el psicológico (desde su área psicoterapéutica) en función de ofrecer nuevas aristas y reflexiones sobre el fenómeno del sufrimiento humano.

Una posible explicación a la heterogeneidad psicodiagnóstica. Este artículo ofrece una respuesta tentativa a la pregunta ¿por qué se conoce de manera tan diversa un mismo problema humano en el contexto psicoterapéutico? Es sabido que, en muchas ocasiones, un consultante que acude a diversos psicoterapeutas puede recibir diversos diagnósticos o interpretaciones de lo que le aqueja, aun cuando tal consultante manifieste la misma narrativa de sufrimiento ante tales profesionales. Este artículo otorga al menos 3 formas de entender cómo esto ocurre: el marco epistémico general, el marco epistémico específico y la epistemología hegemónica. Tener en consideración tales mediadores epistémicos permitirá al psicoterapeuta contar con mayor transparencia de los procesos de conocimiento mediante los cuales se acerca a interpretar el sufrimiento humano que aqueja a su consultante.

El sufrimiento humano como construcción del observador. Dados los argumentos expuestos en el punto anterior vale hacerse otra pregunta: ¿el sufrimiento humano existe como una verdad que hay que develar en la persona o es construido activamente en base a los criterios del observador? Debido a que la distinción del sufrimiento humano por parte del psicoterapeuta está condicionada por los mediadores epistémicos ya referidos, es factible concluir que este sufrimiento que aqueja al consultante no tiene una cualidad de verdad objetiva externa ni independiente a él. Por lo tanto, la idea del psicoterapeuta que debe 'descubrir' o 'encontrar' lo que al consultante le ocurre pierde sentido, ya que aquello que le aqueja no yace *ahí fuera* con independencia de quien lo observa. De hecho, y siguiendo la premisa constructivista que dice que todo proceso de conocer es siempre autorreferencial (Maturana, 2006), la distinción del sufrimiento humano por parte del psicoterapeuta dice más de él –y de sus mediadores epistémicos– que de aquello que observa.

El fin último de este trabajo, más allá del objetivo abiertamente declarado en torno al análisis de los mediadores epistémicos del psicoterapeuta fue posicionar al fenómeno del sufrimiento humano como un asunto de relevancia epistemológica en psicoterapia, buscando transparentar aquellos mecanismos que le permiten al psicoterapeuta conocer de cierta manera, y no de otra, aquello que aqueja a quien acude a él en búsqueda de apoyo.

Referencias

Abad, F., Garrido, J., Olea, J. y Ponsoda, V. (2006). *Introducción a la psicometría.* Universidad Autónoma de Madrid.

Aguilar, B. (2016). Dolor y sufrimiento en medicina. *Revista Uruguaya de Cardiología*, 31(1), 10-14. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-04202016000100005

Aksoy, G. (2005). *Epistemology and psychotherapists: clarifying the link among epistemic style, experience, and therapist characteristics* [Tesis de maestría]. University of Florida. https://ufdc.ufl.edu/UFE0013330/00001

American Psychiatric Association. (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3rd ed.). APA.

American Psychiatric Association. (1994).*Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). APA.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). APA. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., *Text revision*). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787

American Psychological Association (2013). Recognition of Psychotherapy Effectiveness. *Psychotherapy, 50*(1), 102-109. https://doi.org/10.1037/a0030276

Andrade, J. (Ed.) (2020). *Epistemología de la psicología: reflexiones desde tres enfoques contemporáneos*. Fundación Universitaria del Área Andina.

Angarita, J. (2009). El nivel filosófico en psicología. *Pychologia. Avances de la Disciplina, 3*(1), 81–107. https://www.redalyc.org/pdf/2972/297225173005.pdf

Bateson, G. (1979). *Mind and nature: A necessary unity*. Dutton.

Beck, A. (1976). *Cognitive Therapy and the emotional disorders.* University of Pennsylvania Press.

Beck, A. T., Steer, R. A. y Brown, G. K. (1996). *BDI-II. Beck Depression Inventory Second Edition Manual.* The Psychological Corporation

Bentall, R. (2011). *Medicalizar la mente ¿sirven de algo los tratamientos psiquiátricos?* Herder.

Berzonsky, M. (1994). Self-identity: The relationship between process and content. *Journal of Research in Personality, 28*(4), 453–460. https://doi.org/10.1006/jrpe.1994.1032

Boswell, J., Sharpless, B., Greenberg, L., Heatherington, L., Huppert, J., Barber, J., Goldfried, M. y Castonguay, L. (2014). Schools of psychotherapy and the begginings of a scientific approach. In D. Barlow (ed.), *The Oxford handbook of clinical psychology* (pp. 98-127). Oxford University Press.

Botella, L., y Gallifa, J. (1995). A constructivist approach to the development of personal epistemic assumptions and world views**.** *Journal of Constructivist Psychology*, 8(1), 1–18. https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/10720539508405238

Braunstein, N. (2013). *Clasificar en psiquiatría*. Siglo XXI.

Bueno-Gómez, N. (2017). Conceptualizing suffering and pain. *Philosophy, Ethics, and Humanities in Medicine* 12(7), 1-11. https://doi.org/10.1186/s13010-017-0049-5

Bueno-Gómez, N. (2022). *Filosofía del sufrimiento*. Tirant humanidades.

Bunge, M. y Ardila, R. (2002). *Filosofía de la psicología*. Ariel.

Cabos, J. (2014). Suffering and individuality in Schopenhauer. *Anuario filosófico, 47*(3), 589-604. https://revistas.unav.edu/index.php/anuario-filosofico/article/view/710/575

Campagne, D. (2014) El terapeuta no nace, se hace. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, 34* (121), 75-95. https://dx.doi.org/10.4321/S0211-57352014000100005

Campo-Redondo, M. (2004). Epistemology and Psychotherapy. *Opción, 20*(44), 120-137. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1012-15872004000200007&script=sci_abstract

Cardona, L. (2012). *Mal y sufrimiento humano.* Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Cifuentes-Muñoz, A. (2019a). Tendencias en metodología de investigación en psicoterapia: una aproximación epistemométrica. *Diversitas: Perspectivas en Psicología, 15*(2), 25-34. https://doi.org/10.15332/22563067.3856

Cifuentes-Muñoz, A. (2019b). Epistemología implícita en el código de ética profesional del Colegio de Psicólogos de Chile. *Cinta moebio*, (64), 51-67. http://dx.doi.org/10.4067/s0717-554x2019000100051

Cifuentes-Muñoz, A. (2021). *¿Conoces cómo conoces? Hacia una epistemología de la psicoterapia.* RIL Editores.

Cifuentes-Muñoz, A. (2023). Modernidad y psicoterapia: dos horizontes interpretativos. *Revista Humanidades*, *13*(1), e52332. https://doi.org/10.15517/h.v13i1.52332

Comte, A. (2017). *Discurso sobre el espíritu positivo*. Alianza Editorial.

Corsini, R. y Wedding, D. (Eds.) (2008). *Current Psychotherapies*. Thompson.

Damasio, A. (2022). *El error de descartes*. Booket.

Davis, L., Diianni, A., Drumheller, S., Elansary, N., D'Ambrozio, G., Herrawi, F., Piper, B. y Cosgrove, L. (2024). Undisclosed financial conflicts of interest in DSM-5-TR: cross sectional análisis. *British Medical Journal*, 384, e076902 https://doi.org/10.1136/bmj-2023-076902

Dejours, C. (2009). *Trabajo y sufrimiento*. Modus Laborandi.

Duarte, T. (2018). Human Suffering: An Integrative Literature Review. *Revista Cultura del Cuidado, 15*(2), 67-79. https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/cultura/article/view/5112

Ellis, A. (1974). *Humanistic Psychotherapy: the rational-emotive approach*. McGraw-Hill.

Feixas, G. y Miró, M. (1993). *Aproximaciones a la psicoterapia: una introducción a los tratamientos psicológicos*. Paidós.

Feixas, G. y Villegas, M. (2000). *Constructivismo y psicoterapia*. DDB.

Fernández-Álvarez, H. García, F., Bianco, J. Y Santoma, S. (2003). Assessment questionnaire on the personal style of the therapist PST-Q. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 10, 116–125. https://doi.org/10.1002/cpp.358

Flores F. y Díaz A. (2000) Normalidad y anormalidad; esquemas dicotómicos de la representación social en un grupo de profesionales de la salud mental. *POLIS,* (1), 247-262. https://philpapers.org/rec/FLONYA

Foucault, M. (2016). *Enfermedad mental y psicología.* Paidós.

Frances, A. (2014) *¿Somos todos enfermos mentales? Manifiesto contra los abusos de la psiquiatría.* Ariel.

Frankl, V. (2019). *El hombre en busca de sentido*. Herder.

Freud, S. (1979). *El yo y el ello, y otras obras. Obras completas* (Vol. 19). Amorrortu.

Fuster, I. (2004). Perspectiva antropológica del sufrimiento. *Espíritu*, *53*(130), 263-277. https://philpapers.org/rec/FUSPAD

Galindo, J. (2008). *Dios y el sufrimiento humano: preguntas y respuestas sobre el problema del mal.* Encuentro.

González-Rivera, J. y Álvarez-Alatorre, Y. (2022). DSM-5-TR: Antecedentes históricos y descripción general de los principales cambios. *Revista Puertorriqueña de Psicologia*, *33*(2), 302–317. https://doi.org/10.55611/reps.3302.08

González, H. y Pérez, M. (2007). *La invención de los trastornos mentales*. Alianza editorial.

González-Brignardello, M., Olea Tejero, T., Carrasco, M., Saúl, L. y Sierra-García, P. (2022). Eficacia de una intervención psicológica breve en línea durante el confinamiento por COVID-19. *Revista de Psicoterapia, 33*(122), 173-193. https://doi.org/10.33898/rdp.v33i122.1102

González-Rey, F. y Mitjánz, A. (2015). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, 15*(1), 5-16. http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-667

Gramsci, A. (1981). *Cuadernos de la cárcel. Edición crítica del Instituto Gramsci, a cargo de Valentino Gerratana, 6 tomos*. Era.

Granvold, D. (1996). Constructivist psychotherapy. *Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services, 77*(6), 345–359. https://doi.org/10.1606/1044-3894.932

Hofer, B. y Pintrich, P. (2002). *Personal epistemology. The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Lawrence Erlbaum Associates.

Kierkegaard, S. (2013). *El concepto de la angustia*. Alianza Editorial

Kreiner, A. (2007). *Dios en el sufrimiento*. Herder.

Kriz, J. (2012). *Corrientes fundamentales en psicoterapia*. Amorrortu.

Lazarus, R. S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist, 46*(4), 352–367. https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.4.352

Lee, J. A., Neimeyer, G. J., y Rice, K. G. (2013). The relationship between therapist epistemology, therapy style, working alliance, and interventions use. *American Journal of Psychotherapy, 67*(4), 323–345. https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.2013.67.4.323

Leiva-Peña, V., Rubí-González, P., y Vicente-Parada, B. (2021). Determinantes sociales de la salud mental: políticas públicas desde el modelo biopsicosocial en países latinoamericanos. *Revista panamericana de salud pública*, *45*, e158. https://doi.org/10.26633/RPSP.2021.158

Levinas, E. (1993) *Entre nosotros. Ensayo para pensar en otro.* Pre-textos.

Levy Yeyati, E. (2022). Trastorno por duelo prolongado: un nuevo diagnóstico en el DSM-5TR. *Vertex Revista Argentina De Psiquiatría*, *33*(156), 51–55. https://doi.org/10.53680/vertex.v33i156.179

López, E. y Costa, M. (2014). *Los problemas psicológicos no son enfermedades. Una crítica radical de la psicopatología*. Pirámide.

Lyddon, W. (1989). Personal epistemology and preference for counseling. *Journal of Counseling Psychology, 36*(4), 423–429. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.36.4.423

Macías, J., Valero-Aguayo, L., Bond, F. y Blanca, M. (2019). La eficacia de la psicoterapia analítica-funcional y la terapia de aceptación y compromiso (FACT) para empleados públicos. *Psicothema*, *31*(1), 24–29. https://doi.org/10.7334/psicothema2018.202

Madrid, A. (2010). *La política y la justicia del sufrimiento*. Trotta.

Mahoney, M. (1991). *Human change processes***.** Basic Books.

Mahoney, M. y Gabriel, T. (2002). Psychotherapy and the cognitive sciences: An evolving alliance. In R. L. Leahy & E. T. Dowd (Eds.), *Clinical advances in cognitive psychotherapy: Theory and Application* (pp. 127–147). Springer.

Mahoney, M., Lyddon, W. y Alford, D. (1989). An evaluation of rationalemotive theory of psychotherapy. In M. E. Bernard & R. DiGiuseppe (Eds.), *Inside rational-emotive therapy. A critical appraisal of the theory and therapy of Albert Ellis*. (pp. 69-94). Academic Press.

Martínez, A., López-Espinoza, A., Aguilera, V., Galindo, A. y De La Torre-Ibarra, C. (2007). Observación y experimentación en psicología: una revisión histórica. *Diversitas, 3*(2), 213-225. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67930203

Maturana, H. (2006). *Desde la biología a la psicología*. Editorial Universitaria.

Minuchin, S. (1990). *Familias y terapia familiar*. Gedisa.

Navarro, J. (2014). *Epistemología y metodología*. Grupo editorial patria.

Neimeyer, G., Prichard, S., Lyddon, W. y Sherrard, P. (1993). The role of epistemic style in counseling preference and orientation. *Journal of Counseling and Development,* 71, 515–523. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1993.tb02234.x

Neimeyer, R. (2013). *Psicoterapia constructivista. Rasgos distintivos.* Desclée De Brouwer

Onions, C., Friedrichsen, G. y Burchfield, R. (1966). *The Oxford Dictionary of English Etymology.* Oxford University Press.

Opazo, R. (ed.) (1992). *Integración en psicoterapia.* Cecidep.

Ortiz, O. (2015). *Epistemología y ciencias humanas*. Ediciones de la U.

Otero, E. y Gibert, J. (2016). *Diccionario de epistemología*. RIL editores.

Pepper, S. (1942). *World hypotheses*. University of California Press.

Pereira-Perdomo, P., y Zúñiga-Iturra, B. (2022). El estatus ontológico de la psicopatología. *Culturas Científicas*, *3*(2), 110-129. https://doi.org/10.35588/cc.v3i2.5809

Pérez-Soto, C. (2012). *Una nueva antipsiquiatría. Crítica y conocimiento de las técnicas de control psiquiátrico*. Lom ediciones.

Pro-Velasco, M. (2020). Reflections on the meaning of pain, suffering and death. *Cuadernos de Bioética*, *31*(103), 377-386. https://doi.org/10.30444/cb.77

Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción.* Mcgraw-Hill

Rodríguez, N. (2018). Más allá de los enfoques: tendencias en *Psicología Clínica* que trascienden las barreras teóricas. *Trans-Pasando Fronteras, 11*, 143-147. https://doi.org/10.18046/retf.i11.2684

Rogers, C. (1975). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Paidós.

Rojas, C., Esser, J. y Rojas, M. (2004). Complejidad del dolor y el sufrimiento humano. *Revista Latinoamericana de Psicopatología Fundamental*, 7(3), 70-81. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=233017762006

Rovaletti, M. (2023). De la Psico(pato)logía Fenomenológica a la Antropología Clínica: Senderos -Holzwege- de una reflexión teórica y práctica. *Revista Akadèmeia*, *22*(2), 17–34. https://doi.org/10.61144/0718-9397.2023.503

Royce, J. (1964). *The encapsulated man: An interdisciplinary search for meaning.* Van Nostrand

Royce, J. y Powell, A. (1983). *Theory of personality and personal differences: Factors, systems, processes*. Prentice Hall.

Ruiz, C. (2016). Estado, sociedad civil y hegemonía en el pensamiento político de Gramsci. *Revista de Filosofía y Teoría Política*, (47), e002. https://www.rfytp.fahce.unlp.edu.ar/article/view/RFyTPe002

Saferstein, J. (2006). *The relationship between therapists' epistemology and their therapy style, working alliance, and use of specific interventions* [Tesis doctoral]. University of Florida. http://ufdcimages.uflib.ufl.edu/UF/E0/01/51/41/00001/saferstein_j.pdf

Sales, C. (2009). Aspectos metodológicos de la investigación de la psicoterapia. Panorama histórico. *Revista Asociación Española de Neuropsiquiatría, 29*(104), 383–403. https://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v29n2/07.pdf

Sanabria-González, J. (2019). Ciencias de la complejidad y pensamiento complejo en psicoterapia. Una revisión. *Revista Tesis Psicológica, 14*(1), 82-101. https://doi.org/10.37511/tesis.v14n1a5

Schopenhauer, A. (2013). *El mundo como voluntad y representación*. Alianza editorial.

Skinner, B. (1938). *The behavior of the organisms*. Appleton.

Szasz, T. (2008). *El mito de la enfermedad mental. Bases para una teoría de la conducta personal.* Amorrortu.

Torales, J., Barrios, I. y Moreno, M. (2017). Modelos explicativos en psiquiatría. *Revista científica de la UCSA*, *(4)*3, 59-70. https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2017.004(03)059-070

Torralba, F. (2007). Aproximación a la esencia del sufrimiento. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra,* 30(3), 23-37. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2516274

Wachtel, P. (2014). On the limits of theoretical fundamentalism. *Journal of Psychotherapy Integration, 24*(2), 95-98. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0036973

Watson, J. (1930). *Behaviorism*. Norton.

Watzlawick, P., Beavin B. y Jackson, D. (1989). *Teoría de la Comunicación Humana*. Herder.

White, M. (2007). *Mapas de la práctica narrativa.* Pranas Ediciones

Winter, D. y Watson, S. (1999). Personal construct psychotherapy and the cognitive therapies: Different in theory but can they be differentiated in practice? Journal of Constructivist Psychology, 12(1), 1–22. https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/107205399266190

Zlachevsky, A. (2009). *El lenguaje -visto desde Ortega y Heidegger-, y la fundamentación filosófica de la psicoterapia conversacional* [Tesis de doctorado, Universidad de Chile]. Repositorio Académico UCH. https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/108554

Zlachevsky, A. (2011). La importancia de reflexionar sobre lo ontológico en el proceso terapéutico y en el de formación de terapeutas. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina, 57*(2), 160-168.http://www.acta.org.ar/04-WebForms/frmIndice.aspx?IdEdicion=10&IdAbonado=

Zlachevsky, A. (2015). *Relatos clínicos, filosofía y terapia narrativa*. Ediciones Mayor.

https://doi.org/10.34024/prometeica.2024.30.16497

VÍNCULO DE UN GRUPO DE JÓVENES CON SU EL ESPACIO HABITADO DURANTE LA PANDEMIA

YOUNG PEOPLE'S CONNECTION TO THEIR LIVING SPACE DURING THE PANDEMIC

VÍNCULO DE UM GRUPO DE JOVENS COM SEU ESPAÇO DE VIDA DURANTE A PANDEMIA

Juan Camilo Cardona Castaño
(Universidad Autónoma de Guerrero, México)
21250487@uagro.mx

Recibido: 24/03/2024
Aprobado: 17/06/2024

RESUMO

A pandemia mundial proporcionou a oportunidade de refletir sobre o território e a existência humana. O propósito desta pesquisa foi explorar a relação com o espaço habitado a partir da perspectiva de jovens de 15 a 17 anos em situação de vulnerabilidade durante a pandemia. Para isso, foi utilizado um enfoque metodológico de pesquisa qualitativa com 26 jovens, precedido por imersão no campo, oficinas participativas e diálogos de saberes. Um mapa participativo foi utilizado como ferramenta adicional. Os resultados revelaram que o espaço habitado adquiriu importância para os jovens durante a pandemia, tornando-se um refúgio que lhes permitiu conectar-se com a natureza e experimentar novas sensações, como sons, apreciar a paisagem e desfrutar da natureza. Eles reconheceram que, antes da crise sanitária, este lugar carecia de valor para eles, mas a pandemia os levou a reconsiderá-lo como um local de proteção que os tornou menos vulneráveis. Embora o objetivo tenha sido alcançado parcialmente devido às incertezas da saúde pública global, os participantes transformaram sua percepção do espaço, gerando um novo significado que fortaleceu suas habilidades individuais para enfrentar a pandemia de COVID-19.

Palavras-chave: ambiente. quarentena. território. vulnerabilidade.

ABSTRACT

The global pandemic has provided an opportunity for contemplation regarding both territorial dynamics and human existence. The aim of this investigation was to delve into the relationship with inhabited spaces from the perspective of vulnerable youths aged 15 to 17 during the pandemic. To achieve this, a methodological approach rooted in qualitative research was employed, involving 26 young participants. This approach was preceded by immersive fieldwork, participatory workshops, and knowledge-sharing dialogues. Additionally, a participatory mapping tool was utilized. The findings unveiled a newfound significance of inhabited spaces for the youths amidst the pandemic, as they evolved into sanctuaries fostering connections with nature and facilitating novel sensory experiences. They acknowledged that prior to the health crisis, these spaces held little value, but the pandemic prompted a reevaluation, recasting them as protective havens that mitigated their vulnerabilities. While the research objective was only partially attained due to global public

health uncertainties, the participants' altered perception of space engendered a novel significance, bolstering their individual capacities to navigate the challenges posed by the COVID-19 pandemic.

Keywords: environment. quarantine. territory. vulnerability.

RESUMEN

La pandemia mundial brindó la oportunidad de reflexionar sobre el territorio y la existencia humana. El propósito de esta investigación fue explorar la relación con el espacio habitado desde la perspectiva de jóvenes de 15 a 17 años en situación de vulnerabilidad durante la pandemia. Para ello, se empleó un enfoque metodológico de investigación cualitativa con 26 jóvenes, precedido por una inmersión en campo, talleres participativos y diálogos de saberes. Se utilizó un mapa participativo como herramienta adicional. Los resultados revelaron que el espacio habitado adquirió importancia para los jóvenes durante la pandemia, al convertirse en un refugio que les permitió conectarse con la naturaleza y experimentar nuevas sensaciones, como sonidos, disfrutar del paisaje y disfrutar de la naturaleza. Reconocieron que, antes de la crisis sanitaria, este lugar carecía de valor para ellos, pero la pandemia los llevó a reconsiderarlo como un sitio de protección que los hizo sentir menos vulnerables. Aunque el objetivo se alcanzó parcialmente debido a las incertidumbres de la salud pública a nivel global, los participantes transformaron su percepción del espacio, generando un nuevo significado que fortaleció sus habilidades individuales para afrontar la pandemia de COVID-19.

Palabras clave: ambiente. cuarentena. territorio. Vulnerabilidad.

Introducción

La pandemia de COVID-19 tuvo un impacto significativo a nivel global, cambiando la forma en que vivimos, trabajamos y nos conectamos con otras personas e incluso con el espacio en el que interactuamos (Hernández, 2020). La pandemia llevó a las personas a revaluar su relación con la naturaleza y el territorio, y a reflexionar profundamente sobre el espacio vital. Algunos autores Oriolani, (2023) y Varela Jaramillo, (2024) consideran que la pandemia ha creado nuevos espacios habitados en los que los individuos pueden controlar la forma de convivir y sobrevivir en un ambiente cambiante y con dinámicas ambientales críticas, lo que ha llevado a una nueva mirada de análisis.

Sin embargo, existen posturas diversas como Aguilar-Gordón, (2020), sobre la cuarentena y el impacto del COVID-19 dentro del espacio habitado. Algunos argumentan que ha contribuido a una reconfiguración del espacio, en la que las personas se conectan digitalmente, pero de una forma aislada físicamente. Por otro lado, otros autores consideran(Cardona-Castaño et al., 2021; Trimano et al., (2022) que la pandemia ha llevado a reencontrarnos con el espacio repleto de recuerdos, emociones y aprecio por la naturaleza.

Partiendo de lo anterior, esta investigación se llevó a cabo con jóvenes entre 15 a 17 años, que en promedio llevan dos años viviendo en una institución que los protegía porque, antes de llegar a este lugar estaban en situación de vulnerabilidad y condiciones no favorables para el desarrollo humano. Entonces, los jóvenes estaban bajo la protección del estado colombiano y el cuidado de dicha institución el cual se protege su identidad por petición propia. De acuerdo a un convenio de cooperación interinstitucional entre la institución y una universidad de la ciudad de Armenia, Quindío en tiempos de la cuarentena se llevó a cabo esta investigación.

De tal manera, el objeto de estudio de esta investigación es el espacio habitado en tiempos de pandemia, centrándose en el fenómeno de cómo los jóvenes se han adaptado y han percibido este nuevo espacio y lo han reconfigurado. Esta investigación es importante porque es necesario comprender cómo los

individuos respondieron a la cuarentena producida por el COVID-19 y cómo fueron afectados en su relación con el espacio habitado.

Los resultados de la investigación revelaron que el grupo focal, fue creativo a la hora de adaptarse a un espacio que progresivamente fueron reivindicado durante la cuarentena. El espacio habitado se convirtió en un refugio y protección, un escudo contra el COVID-19, lo que les permitió a estas personas sobrevivir y mantenerse a flote gracias a su contacto continuo con la naturaleza. Aunque esto llevó a que se separaran de la conectividad del exterior, generando sus propios mecanismos de adaptación y resiliencia, también los llevó a situaciones de vulnerabilidad que fue disipada por la compresión que los participantes tuvieron del espacio y la cuarentena.

Por ello, la pandemia de COVID-19 ha llevado a una revalorización del espacio vital y a una mayor conciencia sobre la necesidad de reconfigurar el entorno en el que vivimos. Los resultados de esta investigación muestran cómo las personas se han adaptado y han percibido este nuevo espacio, y cómo el espacio habitado se ha convertido en un refugio y protección en tiempos de crisis.

Por lo tanto, el objetivo de esta investigación fue, explorar la conexión con el espacio habitado desde la perspectiva de un grupo de jóvenes entre los 15 a 17 años en situación de vulnerabilidad, en tiempos de pandemia.

Fundamentación teórica

La concepción de espacio habitado: El espacio habitado se convierte en una construcción que atiende a las necesidades humanas y representa una adaptación de la naturaleza para nuestro bienestar (Cucurachi y Ramírez, 2021). Al abordar la epistemología del habitar el espacio, se nos invita a adoptar una visión filosófica que se centra en el conocimiento y la experiencia de cada individuo respecto al lugar que habita. Esta perspectiva nos lleva más allá de considerar el espacio como un entorno físico construido por el hombre (Marichelar y Uranga De Simone, 2021); nos sumerge en una comprensión más profunda, intrínseca y ligada a nuestras emociones, sensaciones y percepciones.

Con lo antes dicho, al encontrar una relación de vivencia con nuestro espacio, a través de emociones y experiencias; implica una revisión de las interacciones desde una perspectiva compleja, ya que el individuo está inmerso en el ambiente y se entrelaza con las historias de vida y el paso del tiempo (Barabas, 2020); esto nos lleva a reflexionar sobre cuánto nos sentimos parte del lugar que habitamos y cómo interactuamos con los elementos que lo componen, tanto naturales como modificados por nuestras necesidades humanas. Reconocer el habitar del espacio conduce a comprender su dinámica y subjetividad.

Con lo antes planteado, el espacio es cambiante, y nuestra percepción de él está influenciada por nuestras ideaciones, sentimientos y arraigos(Segura y Caggiano, 2021). Es un lugar que alberga la identidad y brinda una estructura cognitiva de aprendizaje inherente al individuo y que lo conecta con su vida diaria (Aparicio, 2021). Asimismo, nos permite organizar nuestras prácticas y gestionar nuestras realizaciones humanas (Magliano et al., 2023). Esta cuestionamiento sobre el entorno y la compresión de nuestra relación con la naturaleza y cómo nuestras emociones influyen en un sentimiento de apropiación (Mardones et al., 2021).

Desde esta base, podemos abordar varios aspectos fundamentales del habitar el espacio: comprender nuestra propia percepción y experiencia, planificar entornos adaptados a nuestras necesidades, promover la inclusión de diversas vivencias, explorar la interacción con la naturaleza y desarrollar una conciencia ambiental. Entonces, surge una concepción epistemológica del habitar el espacio que nos invita a dialogar con él, reconociendo su complejidad y subjetividad (Espinosa, 2023). De otra forma, nos permite explorar cómo el espacio moldea nuestras experiencias y percepciones, y cómo, a su vez, nosotros moldeamos el espacio con nuestras acciones y emociones. Es a través de esta comprensión promovemos entornos más habitables, inclusivos y sostenibles.

La pandemia como un suceso global que nos interconectó: bajo la premisa teórica expuesta, abordamos la pandemia como un suceso global que interconectó a la humanidad. Durante más de dos años, la atención se centró en una crisis que afloró y que aún hoy puede mantener un impacto en la psique del individuo(Gil-Fortoul, 2021). En este contexto, el espacio habitado cobra una nueva dimensión, interconectándose con la experiencia individual. La cuarentena producto de la pandemia de COVID-19 conllevó al encerramiento de la humanidad. Esta situación generó un cambio en la noción de espacio y tiempo(Oyague et al., 2020). Habitar un espacio que no siempre diseñamos, planificamos o ideamos, se convirtió en una experiencia que nos conectó con el exterior de nuevas maneras.

Las personas encontraron en sus espacios nuevas formas de vivir y sentirlo. Adaptaron sus hogares para que la cuarentena fuese más llevadera, permitiendo una mejor conexión entre el interior y el exterior(Cardona-Castaño et al., 2021). El espacio habitado experimentó restricciones en cuanto a las visitas, se implementaron protocolos de sanidad para su ingreso, y se vio reducido en términos de posibilidades de interacción social. Durante la pandemia del COVID-19, el espacio habitado se convirtió en el referente en el que nos movimos y movilizamos(Verney y Coello, 2021).

La cuarentena abrió una ventana para comprender las relaciones humanas "otredad", incluyendo la naturaleza. Algunas personas valoraron aún más la experiencia de estar en un medio natural después del encierro(Seco- González, 2020), lo que nos lleva a reflexionar sobre la noción de lo que no poseemos dentro de nuestro espacio habitado. No obstante, esta reflexión nos centra en una interacción de la pandemia y el entorno como un suceso emergente, para el cual no estábamos adaptados; la crisis producida por la pandemia reformuló nuestra percepción del espacio habitado y la necesidad de crear entornos que respondan a nuestras necesidad físicas y psicológicas.

La juventud y la reconfiguración del espacio habitado después de la pandemia: la cuarentena provocada por la pandemia llevó a una limitación del espacio habitado para la juventud, lo que resultó en una resistencia a la transición de lo presencial a lo virtual y del encierro a la libertad libertad (Pérez, 2020; Cardona-Castaño et al., 2021). La libertad, conceptualizada como una construcción social, se desvirtuó durante la pandemia, pero regresa en la postpandemia como un factor cohesionador que, sin embargo, ha dejado secuelas. (Vidal, 2021;Ayala-Colqui, 2022).

En este contexto, surgen preguntas importantes: ¿cómo la noción de libertad de los jóvenes puede contribuir a una reconfiguración del espacio habitado en la postpandemia y cómo podemos mantener una relación estable y equilibrada con la naturaleza? Un tema crucial es el equilibrio del ser humano con el ambiente el cual puede ser abordado desde una perspectiva planetaria (Melo-Letelier et al., 2022). La juventud actual tiene la responsabilidad de generar medidas de sostenibilidad y de cambiar y examinar el paradigma de consumo y del espacio que habita a nivel de postpandemia (Hernández-Quirama et al., 2023).

Por ello, es fundamental entender el planeta como un sistema que cohabitamos, a pesar de que no podamos abarcarlo en su totalidad. La experiencia de la pandemia nos ha dado un recorte de la realidad del planeta en el lugar donde estamos, lo que nos hace sensibles a la posibilidad de reconstruir y reconfigurar el espacio habitado. La juventud, después de este evento global, se confinó a su espacio doméstico y tuvo la responsabilidad de analizar y proponer nuevas formas de habitar el planeta (virtualmente) de manera sostenible y en equilibrio con la naturaleza (Rodríguez, 2021).

El aporte epistemológico en términos de la investigación: con base en lo explicado, el espacio habitado se convierte en un tema crucial en la crisis actual. La pandemia ha generado una necesidad de reconfigurar y reconstruir el imaginario del lugar donde vivismo, lo que está estrechamente relacionado con la crisis existencial del sujeto producto de la pandemia (Blustein y Guarino, 2020). En este sentido, es fundamental llevar la teoría del espacio habitado a la metodología, ya que los postulados teóricos nos permiten comprender cómo el entorno se transformó en un momento de crisis, en un punto coyuntural para entender la realidad(Agoglia et al., 2024).

La pandemia nos sorprendió sin estar preparados ni adaptados, y el confinamiento cambió la forma en que vivimos y nos relacionamos con el espacio (Langa et al., 2022). Algunos entornos se volvieron estrechos, mientras que otros se ampliaron, pero todos estuvieron bajo un ejercicio de poder. Metodológicamente, es necesario la comprensión de cómo la juventud, especialmente los adolescentes, se vieron afectados por la pandemia, no solo en términos de infección, sino también en su percepción de la realidad y sus lugares de vivencia.

Teóricamente, la comprensión epistemológica del suceso global de la crisis pandémica cruza con los mecanismos de adaptación del individuo y cómo reconfigura la sensación de espacio y encierro (Júnior et al., 2022). El diálogo se constituye como una forma liberadora y catártica de entender cómo podemos convivir con la naturaleza, que se vio afectada y transformada por la pandemia(Campos et al., 2022). En este sentido, la pandemia reivindica la naturaleza como un mecanismo liberador, y nos invita a reflexionar sobre cómo podemos habitar el planeta de manera sostenible y equilibrada; metodológicamente esto se comprende a través de la narrativa, la expresión gráfica de la realidad y el diálogo.

Metodología

Tipo de investigación: la investigación se llevó a cabo mediante un estudio cualitativo de investigación acción, con el objetivo de comprender la experiencia de un grupo de jóvenes durante la cuarentena ocasionada por el COVID-19. Este estudio también abordó la barrera de la comprensión que se debe superar en relación con el espacio habitado. **Área de estudio**: El marco de la investigación fue en el contexto de cooperación durante la pandemia de COVID-19 en 2020. Una universidad del departamento del Quindío (Colombia), brindó apoyo en actividades sociales y de gestión a una institución que ofrece rehabilitación a niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad y restitución de derechos. Esta población vulnerable residía en las afueras de la ciudad de Armenia, Quindío, en un entorno rural, bajo el amparo de la institución y del Estado colombiano. La investigación se realizó como parte de las contraprestaciones que asume la academia en su responsabilidad social. **Inmersión en campo:** la inversión en el campo consistió en cinco visitas, principalmente en las mañanas y en las tardes, dentro de las restricciones impuestas por la cuarentena. Este proceso comenzó con una inmersión en campo en medio de la cuarentena, decretada en abril por el presidente Iván Duque como medida de contingencia por la pandemia del COVID-19. Durante esta inmersión, seguimos rigurosos protocolos de bioseguridad y contamos con los permisos establecidos por la institución que nos recibió, en colaboración con la universidad que nos envió. De acuerdo con estos requisitos, nos movimos a pie hasta el lugar, lo que nos tomó aproximadamente una hora desde el punto de partida hasta la institución. Durante estas cinco visitas, logramos establecer contacto con los jóvenes y el personal administrativo, lo que nos permitió establecer relaciones y comenzar a planear el proceso de intervención. **Grupo focal**: estuvo constituido por 26 adolescentes de 15 a 17 años, de los cuales había 20 (77%) hombres y 6 (23%) mujeres quienes participaron de manera libre e informada, con el consentimiento de la institución que los protege. Se codificó a cada participante con un número para proteger su identidad. Esta población lleva un promedio de dos años viviendo en dicho lugar, dada su situación de vulnerabilidad. **Participación de los jóvenes:** hubo tres talleres; el primero, una mesa redonda; segundo, un recorrido por el lugar. **Mapa participativo:** esta actividad constituyó una base fundamental para interpretar profundamente las percepciones de los jóvenes que optaron por participar en el proceso de investigación. Es importante aclarar que el mapa participativo es una representación del espacio donde se plasman sensaciones, emociones y experiencias vividas, permitiendo así profundizar en la percepción y la perspectiva de un territorio o sitio.

Diálogo de saberes: se llevó a cabo un diálogo de saberes a través de tres talleres de participación y unas mesas redondas para el debate, centrados en la percepción del espacio habitado. Estos talleres se realizaron en concordancia con el tema principal y se complementaron con recorridos por los alrededores del lugar de residencia, permitiendo un diálogo con el entorno natural que debía ser explorado durante la pandemia. Los recorridos se realizaron por senderos cercanos a la institución, donde los participantes

pudieron observar aves, plantas y escuchar los sonidos del río y el viento. Posteriormente, se realizó un taller de mapa participativo, en el cual los adolescentes dibujaron el espacio en el que viven y expresaron cómo lo conciben, lo que facilitó un diálogo de interacción entre ellos y su entorno. Se llevó a cabo un análisis desde una perspectiva teórica sobre el habitar el espacio, permitiendo que los jóvenes expresaran cómo vivían durante la cuarentena. Esto, junto con los recorridos y debates realizados, simplificó el proceso de conceptuación de habitar el espacio por parte del grupo focal.

Planeación de la intervención: antes de todo este proceso, se realizó una planeación de intervención (Figura 1), que incluyó una inmersión durante una semana que fue reducida por la pandemia en el lugar de residencia de los jóvenes. Durante esta inmersión, se planearon cinco actividades: un debate sobre el espacio habitado y su relación con la cuarentena, un diálogo sobre el ambiente del territorio, un recorrido por el entorno para explorar nuevas sensaciones y percepciones producto del silencio de la cuarentena, un taller de cartografía social y un cierre con reflexiones finales. Posterior, a la inmersión en campo fue el proceso de intervención; esto facilitó la realización de diálogos preparatorios. Durante estos diálogos, los participantes tuvieron conocimiento previo de los investigadores. En este punto, logramos obtener la aceptación de los jóvenes, lo que nos permitió avanzar hacia las fases de intervención.

Primera fase consistió en la planificación, durante la cual se diseñaron y aplicaron talleres con el objetivo de garantizar su efectividad y optimizar el tiempo disponible, teniendo en cuenta las restricciones impuestas por la pandemia. **La segunda fase** fue la fase de cierre, en la cual nos retiramos progresivamente después de completar los talleres. En tres ocasiones adicionales, regresamos a la institución para presentar los resultados y llevar a cabo un cierre integral. Durante este proceso, los participantes tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre el proceso y evaluarlo.

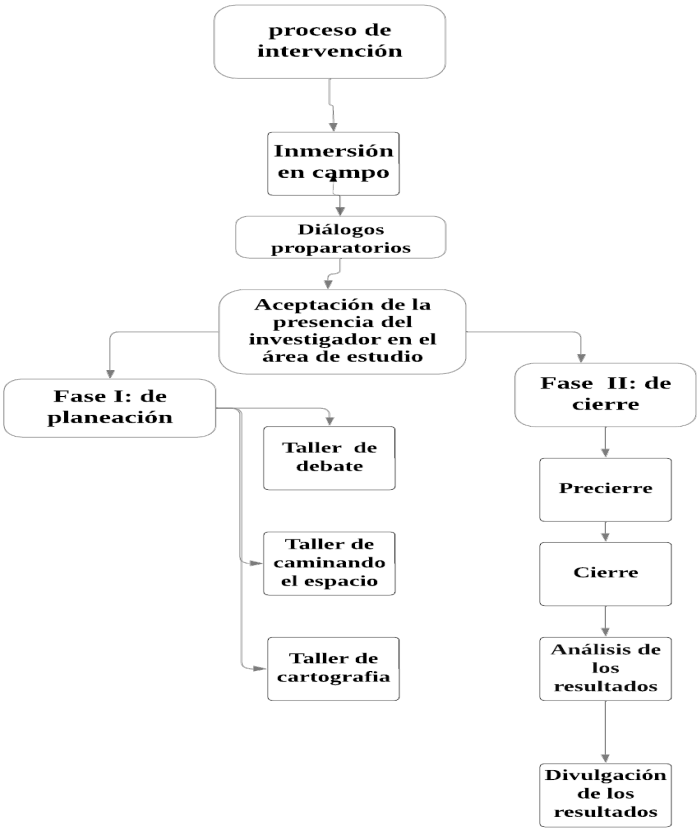


Figura 1. Ruta del proceso de intervención. Fuente: elaboración propia

Conceptos operativos (categoría de análisis), triangulación y categorías emergentes:

En la presente investigación se desarrollaron categorías analíticas o conceptos que contribuyeron a operar el análisis de la información que se utilizaron como conceptos operativos para realizar el análisis inductivo. Este análisis inductivo parte de la exploración de los datos de manera prioritaria, abriendo

categorías durante la pandemia para entender la interacción del individuo con el espacio en el que vive. Las categorías se definen de la siguiente manera:

1. *Interacción del individuo con el espacio:* esta categoría explora cómo la pandemia ha afectado la relación de las personas con su entorno, resaltando el sentido de apropiación del espacio antes y durante la pandemia.

2. *Significado del espacio habitado:* aquí se analiza lo que significa para los participantes vivir en un espacio que ya estaban habitando, entendiendo este como un proceso de realización social.

3. *Relación del individuo consigo mismo y con el espacio habitado:* esta categoría se enfoca en cómo las personas conservan lo que tienen dentro del espacio habitado, haciendo énfasis en el proceso de adaptación y conservación. La crisis puede moldear estos lazos.

4. *Diálogo sobre la relación humano -ambiente:* se abordan las consideraciones de los participantes sobre la limitación del espacio, las necesidades humanas, el acceso a los recursos naturales, y la reflexión sobre el ser humano como explotador del ambiente.

5. *Perspectiva de los participantes sobre el espacio vital:* esta categoría analiza la capacidad de reflexión de los participantes sobre el aprendizaje durante la pandemia, su subjetividad en relación con la salud pública, y cómo esto modifica su interpretación del entorno.

6. *Planificación de intervenciones:* se establece la necesidad de intervenir desde una visión más crítica de los participantes, promoviendo el diálogo y la reflexión sobre la relación entre la crisis de salud pública y el espacio a través de talleres.

Una vez se ha sistematizado la información y los resultados, se llevó a cabo un proceso de triangulación que consideró las categorías de análisis. Posteriormente, surgieron categorías emergentes que fueron objeto de discusión y que requirieron un mayor ejercicio de profundización mediante la investigación teórica y empírica. Estas categorías de análisis sirvieron como una herramienta para explorar la profundidad de la información recolectada, revelando la capacidad de adaptación de las personas en tiempos de crisis y una nueva percepción del espacio, destacando la importancia de reconsiderar y reconfigurar el entorno durante la pandemia.

Análisis de la información: se realizó mediante análisis del discurso, donde surgieron categorías discursivas como la exploración de la conexión hombre-naturaleza, el significado del espacio habitado, la relación del individuo consigo mismo y con el entorno, y la perspectiva de los participantes sobre el espacio habitado. Se realizó un análisis inductivo de estas categorías discursivas.

Resultados: planeación de la intervención con el grupo focal

En la planeación para la intervención con el grupo focal y lograr develar el concepto de habitar el espacio, se desarrolló como parte del proceso de intervención que progresivamente fue ajustado a lo largo del avance de la cuarentena y adaptado al trabajo de campo (Tabla 1,2 y3). Dicha planeación se basó en la planificación investigativa, lo que buscaba era lograr llevar al grupo focal a una reflexión profunda sobre el espacio en el que ya vivían, ahora en tiempos de cuarentena por la crisis de salud pública a nivel global. La planificación estuvo constituida por los talleres y el diálogo que se centró en la posibilidad de ir articulando cada elemento y hallazgo. Este proceso de planeación de intervención con el grupo focal tenía como objetivo lograr llevarlos a una reflexión profunda sobre el espacio en el que ya vivían, que de por sí era aislado.

Esta propuesta de cuerpo teórico también a la vez de sistematizar esa experiencia que surge con los jóvenes como elemento rector para comprender la categoría de evitar el espacio desde una forma

colectiva con la naturaleza. En tanto, la planeación para la intervención con el grupo focal y lograr develar el concepto de habitar el espacio se desarrolló a través de la planificación investigativa, los talleres y el diálogo. Este proceso buscaba llevar al grupo focal a una reflexión profunda sobre el espacio en el que ya vivían, ahora en tiempos de cuarentena por la crisis de salud pública a nivel global. La propuesta de cuerpo teórico también sistematizaba esa experiencia que surge con los jóvenes como elemento rector para comprender la categoría de evitar el espacio desde una forma colectiva con la naturaleza.

Tabla 1. Taller sobre el espacio habitado

Tema de la actividad I: espacio habitado	Título de actividad: "hablemos del espacio habitado"
Objetivo de la actividad: conocer la postura sobre el espacio habitado en tiempos de pandemia desde la perspectiva de los participantes para una compresión del concepto.	
Herramientas o técnicas para la actividad: debate y mesa redonda	
Resultados: en esta fase resultó importante porque los jóvenes tienen conocimientos previos sobre el espacio habitado. Aunque algunos parecían tímidos al principio y no querían responder, el grupo de 26 participantes, en su mayoría, mostró empatía y fue muy ameno hablar sobre este tema. Al principio, algunos tenían dificultades para comprenderlo, pero progresivamente fueron soltando la información, como si simplemente hicieran clic o establecieran un contacto. Los jóvenes hablaron sobre su percepción del espacio durante la cuarentena y, sobre todo, ayudaron a revelar que existe una relación directa con esos tiempos de crisis.	
Conclusiones: se concluye que la actividad fue positiva, ya que hubo participación y progresivamente el concepto de habitar el espacio se fue desarrollando al ritmo de los participantes.	
Aportes de nuevo conocimiento: aproximación conceptual de la categoría "habitar el espacio".	
Recomendaciones: seguir debatiendo y discutiendo sobre dicha categoría de análisis.	

Fuente: elaboración propia

Tabla 2. Taller de reconocimiento del espacio habitado

Tema de la actividad: Reconocimiento del espacio habitado	Título de actividad: "caminemos por nuestro del espacio habitado"
Objetivo de la actividad: realizar un reconocimiento del espacio habitados para hallar nuevas cosas desde la percepción de los participantes.	
Herramientas o técnicas para la actividad: caminata de media hora por el espacio	
Resultados: esta caminata, encontramos una exploración de ese espacio, que consta de aproximadamente una hectárea. Según los participantes, se experimentaba un profundo silencio, interrumpido solo por el caudal del río que podía escucharse a varios metros de distancia. Aproximadamente a 500 metros del lugar, llegamos al río Quindío, donde nos detuvimos para observar algunas aves que algunos participantes mencionaron no haber visto antes. Durante la caminata descalzos por el pasto, los participantes expresaron que, aunque les causaba un poco de miedo, experimentaban una gran sensación de libertad. Decidimos quitarnos los tapabocas y los participantes, al ver sus rostros y sonreír, notaron la importancia de este gesto. Además, detectaron la presencia de mucha basura en el espacio y expresaron su compromiso futuro para limpiarlo.	

Durante la caminata, encontramos algunos insectos que los participantes pudieron apreciar. La actividad fue una experiencia de conexión con la naturaleza y el espacio habitado.
Conclusiones: Durante la actividad, se observó una apertura hacia la conexión con el medio natural. Los participantes identificaron problemas ambientales, quizás presentes desde antes de su llegada al lugar, lo que denota una sensibilidad hacia el entorno. Además, se percibió una sensación de tranquilidad por parte de los jóvenes, lo que sugiere que el ambiente rural les proporciona un espacio para encontrar calma y bienestar.
Aportes de nuevo conocimiento: gestionar los residuos sólidos.
Recomendaciones: generar un plan estratégico para la gestión de residuos sólidos y hacer caminatas ecológicas con los jóvenes.

Fuente: elaboración propia

Tabla 3. Taller de cartografía de mi espacio habitado

Tema de la actividad: cartografía de mi espacio habitado	Título de actividad: dibujemos nuestro espacio
Objetivo de la actividad: mapear el espacio donde vivimos desde el conocimiento de los jóvenes	
Herramientas o técnicas para la actividad: mapa participativo	
Resultados: en esta actividad, los jóvenes compartieron su perspectiva sobre el lugar donde viven y cómo están interactuando con la pandemia. A pesar de todo, parece que describieron el lugar como si lo hubieran observado desde el aire, como una panorámica que no ha sido afectada por el COVID-19 y los embates de la cuarentena. Así lo manifestaron ellos, y se percibe que la configuración del paisaje se mantiene sin cambios.	
Conclusiones: una experiencia basada en la percepción del espacio de los jóvenes.	
Aportes de nuevo conocimiento: el espacio habitado desde a fuera. El espacio no afectado.	
Recomendaciones: seguir indagando sobre esa relación del espacio habitado desde afuera.	

Fuente: elaboración propia

Espacio durante la cuarentena

Al abordar la pregunta planteada al grupo focal sobre cómo perciben el espacio debido a los efectos del aislamiento, los participantes expresaron que esta situación ha intensificado su vivencia del entorno, haciéndolo significativo. Estos jóvenes, resguardados bajo la custodia de una institución que vela por su protección, ya estaban habituados a vivir allí, por lo que la cuarenta se vio como un elemento externo a su forma de vida. Aunque aparentemente están encerrados, el lugar se sitúa en el campo, brindándoles interacción con el río y el bosque. A pesar de tener cierta libertad de movimiento, una barrera física delimita su área, determinada por sus circunstancias o historias de vida. Para ellos, el espacio se ha convertido en un refugio, un lugar libre de COVID-19, peligros y vulnerabilidades.

La situación actual ha llevado a los participantes a integrarse nuevamente con el medio natural que los rodea, percibiendo los cambios en el entorno de manera positiva y desarrollando una conexión más profunda con los componentes naturales. A pesar de estar confinados por la crisis de salud pública, consideraron que el lugar que habitaban era un beneficio, sintiéndose parte del sistema ambiental. Esto generó respuestas y visiones críticas que antes podrían haber sido poco probables, como percibir el

silencio y ver nuevos animales. En términos de dinámicas sociales y personales con el espacio habitado, los participantes percibieron el ambiente como un benefactor de equilibrio y bienestar para el ser humano (Tabla 4).

Esta emergencia ha llevado a una mayor valoración de los recursos naturales y su conexión con la naturaleza. Los jóvenes mencionaron que, durante el aislamiento, era necesario sentir el aire, el agua, la lluvia y todo aquello que les hiciera sentir tranquilos. Esto condujo a una reflexión sobre la recuperación del ambiente, mostrando patrones de comportamiento favorables por parte de los participantes.

Tabla 4. Como ha sido mi experiencia en el lugar donde vivo

Pregunta	Participante 9	Participante 15	Participante 20	Participante 26
¿Cómo ha sido su experiencia en el lugar donde vive durante la cuarentena?	*"La verdad, me siento muy bien. Hablé con mi mamá ayer y me dijo que era privilegiado por vivir rodeado de naturaleza. Ella está en Bogotá, en la localidad de Kennedy, y me comentó que el encierro la pone nerviosa. Personalmente, creo que la naturaleza de este lugar me tranquiliza".*	*"Me siento tranquila, hay mucho silencio aquí. Duermo bien, ¿sabes? No me preocupa la pandemia porque creo que estar en contacto con la naturaleza me tranquiliza. Este lugar es muy bonito".*	*"Antes, no valoraba el espacio, pero después de la pandemia, lo hago. Mi familia está lejos de mí, en Cali, en un apartamento, encerrados. Son dos espacios distintos y eso me preocupa por ellos".*	*"Esta cuarentena me lleva a valorar más este espacio donde he vivido desde hace un año y dos meses. No sé nada de mis padres, ojalá estuvieran en un lugar como este para vivir esta cuarentena".*

Fuente: elaboración propia con datos de los participantes (Taller 2 de mayo de 2020).

El significado del espacio habitado

Para los participantes del estudio, el espacio habitado no era solo un lugar físico, sino una entidad viva y compleja que formaba parte integral del medio natural. La cuarentena, lejos de ser un periodo de encierro y limitaciones, se convirtió en una oportunidad para contemplar, admirar y comprender este entorno como un sistema complejo e indispensable.

Antes de la pandemia, el espacio habitado era percibido como algo insignificante, pero la cuarentena lo transformó en un refugio de bienestar. Los participantes experimentaron una transición de considerar su entorno como algo irrelevante a otorgarle un valor significativo. Se gestó así un entendimiento conceptual y sinérgico del espacio, posiblemente potenciado por la conexión con la naturaleza durante el confinamiento (Tabla 5).

El espacio habitado se convirtió en un reflejo de las relaciones inadecuadas que la sociedad ha establecido con el medio ambiente. Los participantes expresaron que la pandemia les permitió abrirse hacia una nueva realidad: la comprensión del lugar donde viven y disfrutan, incluyendo el bosque, los animales y el río. Esta comprensión del entorno, intensificada por el confinamiento, les brindó la capacidad de reflexionar no solo desde su propia perspectiva, sino también desde la otredad de quienes no tienen el privilegio de interactuar con la naturaleza. La conciencia de la situación de otros, como sus familias y vecinos, durante la cuarentena, les generó un fuerte impacto emocional, ya que se sintieron protegidos y seguros a pesar de las restricciones impuestas.

En definitiva, la cuarentena transformó la percepción del espacio habitado en los participantes del estudio. Lo que antes era un lugar insignificante se convirtió en un refugio de bienestar y un reflejo de la relación con el medio ambiente, impulsando una reflexión crítica sobre la necesidad de establecer relaciones más sostenibles con la naturaleza.

Tabla 5. Repuestas sobre el significado de habitar el espacio

Pregunta	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4
¿Qué significa para usted habitar el espacio?	*"Para mí, habitar el espacio significa estar en armonía con la naturaleza".*	*"Para mí, habitar el espacio implica encontrar felicidad en el lugar donde vivo y valorar las cosas que poseo".*	*"Para mí, habitar el espacio significa aprovechar cada aspecto de la naturaleza y de la creación divina".*	*"Para mí, vivir en medio de la cuarentena significa estar encerrados, pero al mismo tiempo estar en contacto con la naturaleza".*

Fuente: elaboración propia con datos de los participantes (Taller 2 de mayo de 2020).

La relación de sí mismo con el espacio que habito

En esta etapa de la investigación, los participantes mostraron interés y enfatizaron lo que les llamaba la atención del espacio que comenzaron a habitar y a reconocer como resultado de la pandemia. Destacaron la importancia de seguir viviendo y conservar el lugar que permitía una interacción continua con el ambiente. Lamentaron que la pandemia haya sido el momento que llevó al ser humano, especialmente a ellos, a reconocerse como parte del ambiente y a disfrutar, correr, divertirse y vivir en él.

Esta generación de conocimiento otorgó un significado trascendente no solo a la investigación, sino al concepto de habitar de la categoría de análisis. Inicialmente, el espacio que parecía negativo, ya que estaban allí debido a una protección de derechos impuesta por el Estado colombiano al ser menores, resultó ser un aspecto positivo. Les permitió reaccionar de manera adaptativa y resolutiva ante una crisis global. La disponibilidad de recursos naturales en un entorno rural y la adaptación que lograron durante el tiempo que han estado allí jugó un papel crucial en esta adaptabilidad. Los lazos familiares también desempeñaron un papel importante en su capacidad para adaptarse al espacio en tiempos de pandemia.

Un aspecto relevante que surgió es la percepción del individuo sobre lo que da por hecho. Estos jóvenes cuestionaron cómo habitamos, cómo interactuamos con nuestro cuerpo, con el espacio, el agua, el viento y el suelo. Además, los cambios en el comportamiento de estos jóvenes reflejaron otra forma de ver su propia vida diaria; como una mejora en el consumo de agua y la búsqueda de formas adecuadas de separar los residuos sólidos.

Asimismo, el grupo reflexionó sobre la interacción entre el ser humano y la naturaleza; señalaron que esta interacción ha estado fallando debido al consumo inconsciente de los recursos naturales impuesto por el sistema económico. Reconocieron que estar en un espacio, interactuar con él y habitarlo es una necesidad humana. La pandemia les otorgó un nivel de sensibilidad y reflexión que va más allá de una situación de crisis, llevándolos a un reconocimiento profundo tanto de forma colectiva como de sí mismos.

Diálogo para comprender la relación humano- ambiente

Los participantes del estudio entablaron un diálogo profundo y reflexivo sobre la relación entre el ser humano y la naturaleza, subrayando su importancia fundamental para el bienestar social. Enfatizaron en que la interacción del individuo con su entorno natural es esencial para comprender los aspectos ambientales que nos rodean.

Esta perspectiva los llevó a reconsiderar el espacio habitado como un entorno adaptado a las necesidades humanas, mientras que el ambiente se percibe como un sistema dinámico y resiliente. El diálogo entre el ser humano y la naturaleza ha sido vital para nuestra supervivencia, se ve amenazado no solo por la pandemia, sino por una economía que promueve la sobreexplotación de recursos naturales, dificultando la convivencia en un espacio habitado que es el resultado de nuestras experiencias compartidas.

En este contexto, nuestro análisis derivado del diálogo con los jóvenes sobre la relación entre el ser humano y su ambiente se enfocó en la necesidad de adaptar el espacio para que sea resistente tanto a la pandemia como a las acciones humanas. Los participantes desafiaron el concepto previamente establecido sobre el espacio habitado, describiéndolo como un conjunto de circunstancias en las que no eligieron estar. Sin embargo, destacaron la importancia de respetar el ambiente y utilizar de manera adecuada los recursos naturales, como el agua, el paisaje, la fauna, la flora y el suelo, los cuales han sido presionados por las condiciones económicas de Colombia y la región.

Cuando creíamos haber alcanzado el límite de la discusión, los jóvenes abordaron el papel de la sociedad como causante del daño ambiental, destacando la pandemia de COVID-19 como un ejemplo claro de ello. Desde su perspectiva, el sistema social y económico actual no fomenta un cambio ambiental significativo ni un diálogo efectivo sobre cómo mejorar las condiciones del espacio habitado. Los participantes revelaron que las soluciones no emanan del sistema económico, sino de la complejidad humana, y recalcaron la necesidad de que cada individuo asuma su responsabilidad ambiental.

Perspectiva de los participantes sobre el espacio habitado

Los participantes destacaron la capacidad humana para reflexionar sobre el espacio habitado y su influencia en el aprendizaje y comportamiento. Enriquecieron su experiencia (Figura 2, 3 y 4), evidenciando una subjetividad marcada al percibir el ambiente como inseparable del individuo. Las imágenes hablan de un ambiente ideal, donde se fusiona un proceso de conservación con una relación positiva entre la naturaleza y el entorno; dado que el cuidado de la naturaleza es imperante.

Lo anterior muestra que, durante la cuarentena, enfrentaron nuevas realidades en el uso y conservación de recursos, ampliando su visión del espacio a pesar de los desafíos de la crisis de salud pública. Este escenario suscitó varias reflexiones. Los participantes vivieron una realidad palpable y significativa durante la cuarentena, incrementando su capacidad para observar más elementos en el entorno. Aunque inmersos en un lugar que, por sus vidas e historias personales, permitió una mirada distinta del espacio durante la pandemia. Buscaron significado mediante la experiencia y la exploración de lo presente pero no siempre visible o explicable. Además, expresaron preocupación por la saturación del sistema actual, que dificulta la reflexión sobre su propio lugar como sujetos analíticos. Esta situación los llevó a detenerse y reflexionar sobre las nuevas dinámicas emergentes en su contexto.

Figura 2. Sobre el lugar donde vivo en la cuarentena. Participante 11. **Fuente:** elaboración propia con datos de los participantes (Taller 10 de mayo de 2020).

En esta categoría de análisis, los dibujos plantean una perspectiva del espacio vital, como la necesidad de tener buenas relaciones con el ambiente, floreciendo como un concepto en donde es necesario empezar a revelar cómo se siente el individuo en el que vive. La imagen 2 habla de un espacio ideal para la conservación, planteando cómo la generación de residuos sólidos debe ser gestionada como una forma de relacionarse con el medio natural. La cuarentena contiene propiedades que llevan a una reflexión profunda del espacio.

Figura 3. Sobre el lugar donde vivo en la cuarentena. Participante 1. **Fuente:** elaboración propia con datos de los participantes (Taller 10 de mayo de 2020).

La figura 3 plantea la necesidad de ver el momento de la pandemia como un medio integral del cual somos parte, en el que no podemos aislarnos. Es decir, la pandemia no solo fue producto de una crisis pública, sino que también nos lleva a una reflexión sobre darnos cuenta de que somos parte del ambiente (todo), en el cual hemos querido segregar.

Figura 4. Sobre el lugar donde vivo en la cuarentena. Participante 7. **Fuente:** elaboración propia con datos de los participantes (Taller 10 de mayo de 2020).

La figura 4 plantea la necesidad de generar estrategias para mejorar el ambiente. El autor de la figura habla del reciclado y de la importancia de cuidar el agua para vivir. Esto origina un medio estratégico para reflexionar sobre las acciones que debemos tomar en la post pandemia.

Para el conocimiento que se recabó, la tabla 6 recoge el sentido del lugar donde los jóvenes afrontaron la crisis provocada por la pandemia. Aquí se demuestra que, a pesar del encierro, no hay vulnerabilidad, pero se evidencia una incertidumbre en todo este proceso. Disfrutar del ambiente a pesar de la crisis brinda tranquilidad y una sensación de seguridad. Es decir, la perspectiva en el lugar, inicialmente no pensado para ellos, les permite expresar cómo se sienten a través del encierro y cómo perciben el mundo. Ahora ven desde su espacio una forma de interpretar la realidad que una forma espacial, es decir, una mira microscópica del ambiente y el espacio con relación a una crisis macroscópica.

Tabla 6. Percepción del espacio

Pregunta	Participante 14	Participante 18	Participante 21	Participante 23
¿Siente que percibe el espacio donde vive de la misma manera que antes de la pandemia?	*"No, antes no quería estar aquí. Me aburría estar lejos de todo y me sentía triste. Sin embargo, con la llegada de la pandemia, agradezco estar aquí porque no nos hemos infectado de COVID-19. Me siento segura y disfrutamos distrayéndonos al aire libre. Por lo tanto, este espacio ya no es igual que antes".*	*"Antes, este espacio era más bien para estar encerrados. Cuando comenzó la cuarentena y nos encerraron, me daba igual estar encerrado porque ya lo estábamos de por sí, no podíamos salir de aquí. Pero la situación ha cambiado; ahora, durante la cuarentena, este espacio nos brinda seguridad y lo vivo de manera más tranquila porque me siento protegido, y, además, el ambiente rural es mejor".*	*"Aquí nos encerraron debido a que estamos en una situación de vulnerabilidad, y cuando llegó la pandemia, encerraron a todo el mundo, por lo que ahora todos estamos en riesgo de contagiarnos. Antes, no veía con buenos ojos estar aquí en este espacio. Sin embargo, ahora agradezco estar aquí porque los profesores llegan y nos ofrecen talleres, los cuales realizamos al aire libre. Estamos aislados de muchas cosas y creo que no todas las personas en el mundo tienen acceso a espacios como este".*	*"Siempre hemos estado encerrados, llevamos aquí algunos meses antes de la pandemia. Ahora valoro la tranquilidad de este espacio y empecé a notar sus ventajas durante la cuarentena".*

Fuente: elaboración propia con datos de los participantes (Taller 2 de mayo de 2020).

Triangulación teórica

El análisis que se presenta aquí (Tabla 7) involucra la contratación de datos a través de la triangulación, donde se contrastaron las observaciones del investigador, las posturas de los participantes y los aportes de los autores, dando lugar a emergencias conceptuales que se discutieron más adelante. Se evidenció cómo la percepción del espacio habitado por parte de los individuos estuvo influenciada por la pandemia. Se destacó la evolución de esta percepción, pasando de considerar el espacio como un lugar habitado pero desapercibido, a reconocer su importancia, especialmente durante la crisis global de salud pública, lo que condujo a una transformación hacia verlo como un refugio y una conexión con la naturaleza. Esta reconfiguración resalta cómo los participantes estuvieron creando un nuevo espacio para habitar. Los autores también abordan cómo se generan procesos de adaptación en los espacios urbanos y habitables,

lo cual se alinea con la mirada interdisciplinaria ofrecida por los jóvenes, desde una perspectiva de gestión propia en un momento crítico a nivel global.

Tabla 7. Triangulación de la información

Postura de los participantes	**Observación del investigador**	**Autores**	**Emergencia conceptual**
Los participantes notaron que el espacio que habitaban, inicialmente percibido con apatía y como un encierro no deseado, se convirtió en su refugio durante la pandemia. Este encierro, que antes les parecía antinatural, era una realidad previa a la crisis sanitaria. Reconocieron esta dinámica y reconfiguraron el espacio, convirtiéndolo en su escudo protector. La cuarentena se convirtió en una herramienta vital para navegar en su entorno natural, permitiéndoles adaptarse y encontrar seguridad en medio de la incertidumbre.	Desde el punto de vista de esta investigación, se evidenció un cambio progresivo en la percepción de los participantes respecto al espacio que habitaban. Inicialmente, este espacio era percibido como un lugar en el que se encontraban debido a su vulnerabilidad, sin tener una conexión significativa con él. Sin embargo, a medida que la investigación avanzaba, este espacio se transformó en un refugio que también los protegía, especialmente durante la pandemia, ofreciéndoles una distancia segura de, posibles infecciones. Esta nueva percepción del espacio estuvo marcada por una conexión más profunda con el medio natural, lo que les permitió enfrentar la situación con condiciones diferentes a las de muchas otras personas.	Los estudios de Vanegas y Bustos revelan cómo la percepción del espacio evoluciona de apatía a considerarlo un refugio seguro y protector. Por otro lado, los estudios de Quijano y colaboradores muestran cómo el espacio público se reconfigura durante la pandemia, convirtiéndose en un lugar que proporciona protección y libertad frente al encierro impuesto. Estas investigaciones resaltan la importancia de entender cómo las circunstancias, como la vulnerabilidad o una crisis sanitaria, pueden influir en la forma en que percibimos y utilizamos los espacios que habitamos.	✓ Capacidad de adaptación de las personas en tiempos de crisis. ✓ Nueva percepción del espacio habitado. ✓ Volver habitar el espacio. ✓ Reconfiguración del espacio en la pandemia.

Fuente: elaboración propia

Discusiones

La presente discusión se inicia y se tendrá en cuenta desde las cuatro categorías emergentes detectadas dentro de esta investigación (Tabla 8). Estas categorías son: la capacidad de adaptación de las personas

en tiempos de crisis, la nueva percepción del espacio habitado, la idea de volver a habitar el espacio y la reconfiguración del espacio en la pandemia. Estas categorías permitieron profundizar en el tema y hacer un aporte significativo hacia la epistemología del espacio y la naturaleza desde un enfoque interdisciplinario y crítico. En primer lugar, se presentan las posturas de los autores sobre estas categorías; en segundo lugar, se realiza una interpelación desde la investigación para enriquecer el diálogo y la comprensión del tema.

Tabla 8. Discusión teórica

Categoría emergente	Discusión desde los autores
Capacidad de adaptación de las personas en tiempos de crisis.	Se hace referencia a la capacidad de los seres humanos para individualizarse y adaptarse ante las crisis. Además, se aborda desde una perspectiva filosófica que sostiene que tanto lo biológico como lo psicológico influyen en nuestras interacciones con el entorno (Builes-Roldán et al., 2017). El autor plantea Vargas-Tamez (2015) cómo las crisis redefinen la toma de decisiones individuales y moldean el imaginario global en el que operamos.
Nueva percepción del espacio habitado.	Los autores Sassen & Kourtit, (2021) propone una reinvención del espacio, nótese una ausencia en la crítica de ese mismo espacio que se está refinando y reconfigurando debido a los efectos de la pandemia. Propone, Fernández-Villalobos, (2021), un nuevo significado del espacio como resultado de la pandemia, en el cual el individuo debe asumir responsabilidades y buscar nuevas experiencias en la etapa posterior a la pandemia.
Volver habitar el espacio.	Los autores (Martínez & Carrillo, 2022) plantea la habitabilidad, que surge como respuesta a los tiempos de crisis. De acuerdo con Spíndola-Zago, (2016) estructuras de poder que crean fronteras simbólicas con cierto grado de permeabilidad, pero que al mismo tiempo influyen en la determinación del individuo.
Reconfiguración del espacio en la pandemia.	Para reconfigurar el espacio habitado hay que resguardarse en él precisamente eso con nota un significado de protección de política de poder y de Nueva producción del espacio (Pérez-Negrete, 2014).

Fuente: elaboración propia

La postura de la investigación: esta investigación adopta la postura de los autores Vargas Tamez, (2015); Builes-Roldán et al., (2017), dado que la pandemia y la cuarentena representaron un momento crucial dentro de la política colombiana y la sanidad del país, plantearon decisiones individuales y moldearon la conducta de los individuos para adherirse a ella. Esto se debió a la percepción global del riesgo asociado al evento epidémico; una percepción que fue aceptada en el grupo focal. Sin embargo, se observó un proceso de individualización del riesgo cuando se examinó desde la perspectiva interna del confinamiento. Es importante recordar que los jóvenes ya estaban habitando un lugar durante un

período prolongado y tenían pocas oportunidades para salir del mismo. Precisamente, esta se ajusta a lo planteado por Fernández-Villalobos, (2021); Sassen y Kourtit, (2021) considerando el espacio que habitaban los jóvenes antes de la pandemia estaba intrínsecamente ligado a sus vidas personales y su historia personal. Durante ese tiempo, no lo aceptaban plenamente. Sin embargo, durante la pandemia, ese espacio se convirtió en un refugio y un lugar que los protegía de ser vulnerables. Esto los llevó a conceptualizar el espacio habitado desde una perspectiva diferente, como aquel lugar que se puede aprovechar y disfrutar aún más, especialmente en tiempos de crisis. En contraposición, nos encontramos con Martínez y Carrillo, (2022), quienes, si bien hablan de un proceso de estructuración del poder y de habitabilidad; en el presente estudio estaba presenta la habitabilidad fue clave para comprender qué nuevos procesos de habitar el espacio se podían lograr y qué nuevas formas de interacción con el mismo eran posibles. No obstante, nos acogemos al postulado de Spíndola-Zago, (2016), la existencia de fronteras simbólicas dentro del territorio; en esta investigación la pandemia, fue limite imaginario que confinó a cada individuo en su propio espacio, obligándolo a rehabitarlo. Desde el enfoque de Pérez-Negrete, (2014), esta investigación consideró que bajo esos límites imaginarios impuestos por la pandemia, reproduce un nuevo espacio habitado que permitió a los jóvenes identificar la necesidad de habitarlo con un significado asociado a la protección y el refugio. Es decir, si bien existe un ejercicio de política y poder global que confina al individuo y lo lleva a la cuarentena, parece que esto se tradujo más bien en una adaptación del individuo para definir ese espacio según sus propias necesidades y percepciones.

Conclusiones

Esta investigación logra su objetivo parcialmente. Debido a los inconvenientes de la pandemia del COVID-19, se vio obligada a acelerar el proceso metodológico y de intervención. La inmersión en el campo fue breve, a pesar de la necesidad de que fuese profunda en el área de estudio. Sin embargo, reveló elementos importantes sobre la relación entre la pandemia, el individuo y el espacio, aunque queda pendiente una investigación más exhaustiva. Los participantes experimentaron una conexión con el espacio, inicialmente percibido como refugio debido a sus historias de vida y luego como protección contra el COVID-19. Esto fortaleció su vínculo con la naturaleza, lo que se reflejó en sus testimonios y promovió una reflexión sobre la conexión humana con el ambiente y el equilibrio necesario. Estos resultados fueron necesarios para decir, que hubo una aproximación a comprender el espacio habitado.

A partir de lo anterior, los participantes empezaron a transformar la percepción del espacio habitado, generando un cambio significativo en el entorno aquellos que lo habitaban. Esta transformación adquirió un valor vital, ya que estaba estrechamente ligada al bienestar de los participantes. Esta nueva conciencia se manifestó en una apertura hacia una realidad diferente, la cual debían abrazar, y en un cambio de perspectiva de la situación; encontraron un lugar saturado de naturaleza que previamente habían pasado por alto.

La conexión entre los participantes y su entorno natural fue profunda que muchos expresaron que la experiencia del confinamiento despertó en ellos simpatía y compasión hacia aquellos que no tenían el privilegio de disfrutar de un entorno natural. Esta dinámica entre los participantes fue reflexiva; también, una visión sobre la necesidad de relacionar su experiencia con la resiliencia. Querían llamar la atención sobre la importancia de la conciencia y la conexión con los recursos naturales, así como un uso más moderado de los mismos. A través de este proceso, comprendieron la importancia de conservar los recursos naturales y recalcaron la necesidad de reflexionar sobre lo que tenían en su propio espacio.

Además, la perspectiva de los participantes sobre su entorno habitado cambió significativamente. Experimentaron nuevas sensaciones y vivencias cuando los caminaron a pie limpio, lo cual los llevó a reconsiderar su estado de vulnerabilidad. Pasaron de dicha condición por las circunstancias externas a otra donde, a pesar de estar en cuarentena, descubrieron que su lugar de residencia era adecuado para afrontar la crisis. Para lograr este proceso, fue fundamental la planificación de intervenciones grupales, lo cual demandó un tiempo considerable durante la pandemia. Estas actividades, sin embargo, fomentaron un diálogo profundo y una mejor comprensión del entorno, permitiendo al grupo plasmar

sus realidades a través del mapa participativo, tanto en papel como en la práctica, al caminar sobre el espacio que constituía una parte integral de su experiencia colectiva.

Referencias

Agoglia, O., Gelman, M., & Maure, G. (2024). Reflexiones y disyuntivas sobre la cuestión socioambiental en tiempos fragmentados. *Prometeica - Revista de Filosofía y Ciencias*, *29*, 21-40. https://doi.org/10.34024/prometeica.2024.29.15499

Aguilar Gordón, F. del R. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *46*(3), 213-223. https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213

Aparicio, A. T. (2021). *Población en situación de calle en la Ciudad de México durante la pandemia por la COVID-19*. *40*.

Ayala-Colqui, J. (2022). El nacimiento del «liberfascismo» y los distintos modos de gestión de la pandemia en América Latina. *Prometeica - Revista de Filosofía y Ciencias*, *24*, Article 24. https://doi.org/10.34024/prometeica.2022.24.12956

Barabas, A. M. (2020). La autogestión de la pandemia COVID-19 en los pueblos originarios de Oaxaca, México. *Antropologías del Sur*, *7*(14), 1-13.

Blustein, D. L., & Guarino, P. A. (2020). Work and Unemployment in the Time of COVID-19: The Existential Experience of Loss and Fear. *Journal of Humanistic Psychology*, *60*(5), 702-709. https://doi.org/10.1177/0022167820934229

Builes Roldán, I., Manrique Tisnés, H., & Henao Galeano, C. M. (2017). Individuación y adaptación: Entre determinaciones y contingencias. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, *51*(2), 121-131. https://doi.org/10.5209/NOMA.55009

Campos, C. R., Perin, A. P., & Pita, A. P. G. (2022). Reflexões sobre o impacto da pandemia do covid-19 na educação. *Prometeica - Revista de Filosofía y Ciencias*, *24*, Article 24. https://doi.org/10.34024/prometeica.2022.24.13141

Cardona Castaño, J. C., Lamprea Zona, M. C., & Cubides Suárez, F. A. (2021). Significados y percepciones del ambiente por adolescentes: Reflexión en tiempos de pandemia. *Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas*, *4*(2), 2.

Cardona-Castaño, J. C. C., Cubides- Suárez, F., & Lamprea-Zona, M. (2021). Aproximaciones al Concepto de Ambiente: Percepciones de Adolescentes. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, *4*(1), 32-42. https://doi.org/10.46954/revistages.v4i1.52

Cucurachi, M. del S. A., & Ramírez, M. del C. M. (2021). Detrás de la ventana: Percibir los contextos urbanos y biodiversos durante el confinamiento voluntario, debido a la pandemia por COVID-19. *Sociedad y Ambiente*, *24*, Article 24. https://doi.org/10.31840/sya.vi24.2287

Espinosa, H. (2023). Lefebvre y el giro espacial en antropología urbana: Notas para una epistemología del espacio vivido. *Vibrant: Virtual Brazilian Anthropology*, *19*, e19601. https://doi.org/10.1590/1809-43412022v19e601

Fernández Villalobos, N. (2021). El tiempo en el espacio doméstico. Reflexiones durante una pandemia. *Anales de Investigación en Arquitectura*, *11*(2). https://doi.org/10.18861/ania.2021.11.2.3146

Gil-Fortoul, D. (2021). Impacto psicológico de la pandemia: Análisis temático de experiencias emocionales en Ecuador. *CienciAmérica*, *10*(1), Article 1. https://doi.org/10.33210/ca.v10i1.362

Hernández, M. C. (2020). De espacios y tramas: Re-pensar la espacialidad infantil en tiempos de pandemia. *DESIDADES: Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude*, *28*, 26-39.

Hernández Quirama, A., Rojas Betancur, H. M., Linares García, J., Hernández Quirama, A., Rojas Betancur, H. M., & Linares García, J. (2023). Aislamiento y confinamiento: La otra pandemia en el ámbito social. *Revista Cuidarte*, *14*(1). https://doi.org/10.15649/cuidarte.2124

Júnior, G. G., Vasconcelos, C. A., & Pivaro, G. F. (2022). Hiperparticularização de conceitos, negativismo científico e a natureza da ciência: Uma análise das respostas aos textos de disseminação científica. *Prometeica - Revista de Filosofía y Ciencias*, *24*, 113-130. https://doi.org/10.34024/prometeica.2022.24.13355

Langa, E. S., Massuanganhe, J. A., & Nhanala, G. A. (2022). O impacto do coronavírus (covid-19) e as mudanças climáticas na taxa de câmbio: Abordagem multivariada para Moçambique. *Prometeica*, *24*, 210-226.

Magliano, M. J., Arrieta, S., Magliano, M. J., & Arrieta, S. (2023). Los cuidados comunitarios en tiempos de pandemia Producción social del hábitat y sostenibilidad de la vida en Córdoba (Argentina). *Revista de Ciencias Sociales*, *36*(53), 175-198. https://doi.org/10.26489/rvs.v36i53.7

Mardones, R. E., Zunino, H. M., Mardones, R. E., & Zunino, H. M. (2021). Emplazando la utopía. Reinvenciones del sujeto, la comunidad y el espacio habitado en Chile. *Revista de geografía Norte Grande*, *78*, 49-69. https://doi.org/10.4067/S0718-34022021000100049

Marichelar, M. G., & Uranga De Simone, W. R. (2021). *La cuestión urbana post-pandemia*. Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, CEIL-CONICET y RIPPSO. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/120269

Martínez, J. E. D. H., & Carrillo, V. A. (2022). Habitabilidad un estudio desde la vivienda social en México como espacio habitado. *Vivienda y Comunidades Sustentables*, *11*, 51-61.

Melo-Letelier, G., Alfaro, N., Córdova, J. P., Manghi, D., Arancibia, F., Melo-Letelier, G., Alfaro, N., Córdova, J. P., Manghi, D., & Arancibia, F. (2022). Abriendo espacios de participación virtual multimodal a jóvenes durante la pandemia covid-19. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *20*(3), 23-45. https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.3.5528

Oriolani, F. A. (2023). Habitar durante la pandemia: Representaciones sociales sobre casa, barrio y ciudad en habitantes del periurbano de Mar del Plata. *Cuaderno Urbano*, *36*(36), Article 36. https://doi.org/10.30972/crn.36367226

Oyague, E., Yaja, A., & Franco, P. (2020). Efectos ambientales del confinamiento debido a la pandemia de COVID-19: Evaluación conceptual y análisis de datos empíricos en Tacna, marzo–abril 2020. *Ciencia & Desarrollo*, *26*, Article 26. https://doi.org/10.33326/26176033.2020.26.901

Pérez, J. F. (2020). De la libertad y el psicoanálisis: Anotaciones sobre algunos hechos que plantea la pandemia. *Estrategias: Psicoanálisis y salud mental*, *Extra 8*, 33-35.

Pérez Negrete, M. (2014). El habitar y la cultura: Perspectivas teóricas y de investigación. *Alteridades*, *24*(47), 123-125.

Rodríguez, C. M. R. (2021). Exposición virtual: Cartografía Doméstica, el confinamiento dibujado. *Designia*, *8*(2), Article 2. https://doi.org/10.24267/22564004.771

Sassen, S., & Kourtit, K. (2021). A Post-Corona Perspective for Smart Cities: 'Should I Stay or Should I Go?'. *Sustainability*, *13*(17), Article 17. https://doi.org/10.3390/su13179988

Seco González, J. (2020). *La paradoja de la pandemia del Covid 19 para el mundo rural*. https://dehesa.unex.es:8443/handle/10662/12734

Segura, R., & Caggiano, S. (2021). *La casa como proceso: Aislamiento y experiencia urbana durante la pandemia a través de la fotografía*. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/139385

Spíndola Zago, O. (2016). Espacio, territorio y territorialidad: Una aproximación teórica a la frontera. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, *61*(228), 27-55. https://doi.org/10.1016/S0185-1918(16)30039-3

Trimano, L., de Abrantes, L., Greene, R., Trimano, L., de Abrantes, L., & Greene, R. (2022). Gestión de la pandemia a múltiples escalas: Tensiones entre centro y periferia. *Bitácora Urbano Territorial*, *32*(2), 199-212. https://doi.org/10.15446/bitacora.v32n2.99215

Varela Jaramillo, P. A. (2024). Geografía de lo íntimo en la pandemia del SARS-CoV-2. *Anekumene; Núm 20(2020); 60-69*. http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/19471

Vargas Tamez, C. (2015). La adaptación y la transformación sociales como metas del aprendizaje a lo largo de la vida: La contribución de las organizaciones internacionales. *Sinéctica*, *45*, 01-24.

Verney, R. G., & Coello, A. A.-C. (2021). Huellas cotidianas: Una investigación educativa basada en las artes sobre la apropiación del cuerpo y el espacio habitado durante el confinamiento. *Tercio Creciente*, 7-24. https://doi.org/10.17561/rtc.20.6115

Vidal, J. P. (2021). Pandemia de COVID-19 y Estado: ¿Hacia una nueva la configuración administración-Estado. *Cadernos EBAPE.BR*, *18*, 924-935. https://doi.org/10.1590/1679-395120200098

https://doi.org/10.34024/prometeica.2024.30.16500

MIMOSA PÚDICA COMO MODELO PARA EL ESTUDIO DE LA SENSIBILIDAD Y COGNICIÓN EN PLANTAS

MIMOSA PUDICA AS A MODEL FOR THE STUDY OF SENSITIVITY AND COGNITION IN PLANTS

MIMOSA PUDICA COMO MODELO PARA ESTUDO DE SENSIBILIDADE E COGNIÇÃO EM PLANTAS

Lucas Hinojosa-López
(Universidad de Valparaíso, Chile)
lucas.hinojosalopez@gmail.com

Recibido: 25/03/2024
Aprobado: 22/05/2024

RESUMEN

La planta sensitiva *Mimosa Púdica* es un tipo particular de planta que cuenta con hojas capaces de responder al contacto en cuestión de segundos, provocando que estas se retraigan y aparenten estar marchitas. Ella es una de las pocas plantas que inician movimientos visualmente perceptibles por el ser humano. Respecto a las incipientes investigaciones sobre sensibilidad y cognición en plantas, Mimosa parece ser un organismo-modelo interesante para analizar estas posibilidades gracias a sus rápidas respuestas que pueden ser observadas de forma directa. De esta manera, *Mimosa Púdica* podría ser utilizada como modelo para el estudio del fenómeno de sensibilidad y cognición, no solo a nivel electrofisiológico, sino también a nivel comportamental y funcional. A partir de las evidencias científicas de la biología y neurociencia de los últimos 15 años, se defenderá que la planta sensitiva es un organismo-modelo adecuado para estudiar, no solo a nivel fisiológico-mecánico la capacidad de respuesta a estímulos que poseen las plantas, sino que también para evaluar que tantas habilidades cognitivas, como el aprendizaje y la memoria, son atribuibles a los organismos vegetales a partir de las respuestas observables en dicho modelo. Lo anterior es postulado en relación con la idea de que todos los organismos vegetales inician movimientos, pero no todos son observables por el ser humano: Mimosa sería entonces un modelo provechoso para el análisis, ya que presenta movimientos que pueden ser observados por los investigadores y permitiría evaluar distintas capacidades relativas a los fenómenos de la sensibilidad y la cognición.

Palabras clave: estímulo. respuesta. organismo-modelo. aprendizaje. memoria.

ABSTRACT

The sensitive plant *Mimosa Púdica* is a particular type of plant that has leaves capable of responding to contact in a matter of seconds, causing them to retract and appear to be withered. It is one of the few plants that initiate movements visually perceptible to humans. Regarding the incipient research on sensitivity and cognition in plants, Mimosa seems to be an interesting model organism to analyze these possibilities thanks to its rapid responses that can be observed directly. In this way, *Mimosa Púdica* could be used as a model for the study

of the phenomenon of sensitivity and cognition, not only at the electrophysiological level, but also at the behavioral and functional level. Based on the scientific evidence of biology and neuroscience of the last 15 years, it will be argued that the sensitive plant is a suitable model organism to study, not only at a physiological-mechanical level, the ability of plants to respond to stimuli, but also to evaluate that so many cognitive abilities, such as learning and memory, are attributable to plant organisms from the responses observable in said model. The above is postulated in relation to the idea that all plant organisms initiate movements, but not all of them are observable by humans: Mimosa would then be a useful model for analysis, since it presents movements that can be observed by researchers and It would allow the evaluation of different capacities related to the phenomena of sensitivity and cognition.

Keywords: stimulus. response. model organism. learning. memory.

RESUMO

A planta sensível *Mimosa Púdica* é um tipo particular de planta que possui folhas capazes de responder ao contato em questão de segundos, fazendo com que se retraiam e pareçam murchas. É uma das poucas plantas que iniciam movimentos visualmente perceptíveis ao ser humano. No que diz respeito às pesquisas incipientes sobre sensibilidade e cognição em plantas, a Mimosa parece ser um organismo modelo interessante para analisar essas possibilidades graças às suas respostas rápidas que podem ser observadas diretamente. Desta forma, a *Mimosa Púdica* poderá ser utilizada como modelo para o estudo do fenómeno da sensibilidade e da cognição, não só a nível eletrofisiológico, mas também a nível comportamental e funcional. Com base nas evidências científicas da biologia e da neurociência dos últimos 15 anos, argumentar-se-á que a planta sensível é um organismo modelo adequado para estudar, não apenas a nível fisiológico-mecânico, a capacidade das plantas em responder a estímulos, mas também também avaliar que tantas habilidades cognitivas, como aprendizagem e memória, são atribuíveis aos organismos vegetais a partir das respostas observáveis no referido modelo. O acima exposto é postulado em relação à ideia de que todos os organismos vegetais iniciam movimentos, mas nem todos são observáveis pelos humanos: a Mimosa seria então um modelo útil para análise, pois apresenta movimentos que podem ser observados pelos pesquisadores e permitiria a avaliação de diferentes capacidades relacionadas aos fenômenos de sensibilidade e cognição.

Palavras-chave: estímulo. resposta. organismo modelo. aprendizagem. memória.

1. Introducción: Sobre los organismos-modelo en estudio con plantas.

En la novedosa área de estudio sobre la cognición de las plantas, destinada a evaluar la posibilidad sobre si las plantas pueden ser agentes sensibles (e.g Bohm et al. 2016; Calvo et al. 2017; Dudley y File 2007) y cognitivas (e.g. Gagliano et al. 2016; Gagliano 2017; Segundo-Ortin y Calvo 2021), uno de los problemas que parecen suscitarse es relativo a la pregunta sobre cómo los investigadores, es decir, quienes observan y estudian a estos organismos, son capaces de presenciar las características y comportamientos que se identifican con la existencia de estos fenómenos biológicos. Lo habitual es que estos organismos no muestren comportamientos propios de organismos sensibles y cognoscentes como los animales, o más bien, parece que no los muestran debido a sus movimientos excesivamente lentos que pueden resultar imperceptibles para el ser humano (Calvo et al. 2017). Por ello, resulta relevante analizar con qué sujeto de estudio o con qué organismo-modelo se está evaluando la presencia del fenómeno sensitivo y cognitivo en plantas.

A este efecto, una forma particular de hacer investigación en ciencias es con los llamados organismos-modelo. Estos son definidos como “especies no humanas que se estudian ampliamente para comprender

una variedad de fenómenos biológicos" (Ankeny y Leonelli 2020, 2). Generalmente en biología, botánica o simplemente en estudios del reino vegetal, el organismo-modelo más utilizado es la hierba *Arabidopsis Thaliana.* Esta es utilizada debido a su baja estatura, lo que la hace fácilmente manipulable, y también por su rápido crecimiento o generación, lo cual facilita el estudio rápido de los genotipos (Meinke et al. 1998). Gracias a ella se han podido cartografiar diversas mutaciones fenotípicas y bioquímicas que permiten analizar a los organismos vegetales (Schmid et al. 2005). Otro organismo-modelo que resulta interesante en los estudios de genoma y herencia genética es la famosa *Pisum Sativum*, la planta de arvejas utilizada por Mendel (Weeden 2016). Dicha planta no solo ha participado como modelo en cuestiones relativas a la genética, sino que también ha participado en experimentos relativos al aprendizaje en plantas. En Gagliano et al. (2016) se evidencia como este modelo es capaz de aprender a través de asociación de estímulos, permitiendo postular que las plantas son organismos capaces de manipular información por ciertos periodos de tiempo en beneficio de su sobrevivencia.

Con los organismos-modelo se tiene la pretensión de proporcionar cierta comprensión sobre otros organismos de la misma especie (Ankeny y Leonelli 2020,2), por lo que, a partir de estudios como los de Gagliano et al. (2016) podríamos concluir que, en algún grado, todos los demás organismos vegetales cuentan con algún tipo de mecanismo que les permite recopilar información del medio y utilizarla para aprender de él y aumentar sus probabilidades de sobrevivencia.

En estudios sobre la sensibilidad y la cognición en plantas no parece existir un modelo acordado para estudiar estos fenómenos. Podría resultar sugerente plantear que algún proceso sensible o cognitivo es inexistente en plantas porque la mayoría de éstas parecen no moverse. Autores como Burdon-Sanderson (Shepherd 2012) plantean que solo las plantas que inician movimientos visibles para el ser humano, tales como *Mimosa Púdica* o *Dionaea Muscipula*, son plantas sensibles y, por lo tanto, ser potencialmente agentes cognitivas. Sin embargo, sabemos que todas las plantas inician movimientos, solo que no todas son observables por el ser humano (Calvo et al. 2017): esto es fácilmente contrastable mediante técnicas de aceleración de fotogramas llamadas *timelapse*.

Mimosa Púdica es una planta de movimientos rápidos que son directamente observables por el ser humano, por lo que parece ser un organismo-modelo viable para cumplir con el objetivo de evaluar si las plantas pueden ser organismos sensibles y cognoscentes. Esto porque facilitaría al científico la labor de reconocer en la planta ciertos procesos, tales como respuesta a estímulos, habituación, o aprendizajes por parte de ésta. No obstante, para poder confirmar la existencia de estas capacidades una condición aparentemente necesaria es encontrar mecanismos de transmisión de información similares a los sistemas neuronales (Animal Ethics s.f.): esto es evidenciado en Calvo et al. (2017), quienes dan cuenta de que todas las plantas vasculares tienen un mecanismo nervioso de transmisión de información basado en canales iónicos de calcio y en potenciales de acción, los que son, en último término, mecanismos generadores de señales eléctricas.

Los datos, información y teorías que se puedan generar a través del organismo-modelo debiesen ser aplicables a otros organismos, sobre todo a aquellos que podrían resultar más complejos en algún sentido (Ankeny y Leonelli 2020, 2). Por lo tanto, la información que se pueda desprender del estudio de *Mimosa Púdica* debiese ser aplicable a otros organismos que resultan ser más lentos o que inician movimientos no visibles para los humanos. La investigación observacional que se desprenda de Mimosa permitirá al investigador establecer una línea base de actividad y niveles de respuesta del modelo (Barnett, 1963). Según Abramson y Chicas-Mosier (2016, 2) la línea base proporciona pistas sobre métodos de recompensa, como los estímulos aversivos y discriminativos, los que pueden incorporarse a los paradigmas de aprendizaje y que pueden entonces ser utilizados para evaluar la existencia de procesos adquisitivos de información en plantas posiblemente mediados por algún tipo de estado mental desconocido (Gagliano 2017).

Analizar la posibilidad sobre si las plantas poseen capacidades sensibles y cognoscentes es una tarea particularmente difícil, ya que estos organismos parecen estar inactivos la mayor parte del tiempo debido principalmente a que los pequeños cambios de comportamiento son difíciles de ver y, por lo tanto,

complejizando la tarea de relacionar dichos comportamientos con las capacidades sensibles y cognitivas (Abramson y Chica-Mosier 2016, 2): por esto *Mimosa Púdica* podría ser un buen modelo, ya que facilita el reconocimiento de estos procesos desde la perspectiva del investigador. En este caso, la modelo *Mimosa Púdica* podrá ser utilizada para comprender a otros organismos vegetales a los que no resulta provechoso estudiar directamente a causa de sus respuestas poco accesibles desde la observación directa. Los estudios que puedan desprenderse de este modelo podrán entonces ser utilizados para proyectar la información obtenida más allá del contexto en el que estos fueron producidos (Ankeny y Leonelli 2020, 6) y ser empleados para una mejor comprensión de aquellas características existentes en las plantas que son reconocidas como aptitudes sensitivas y cognitivas.

En el presente trabajo argumentaremos que *Mimosa Púdica* es un organismo-modelo apropiado para estudiar comportalmente la sensibilidad y cognición en plantas debido a sus rápidos movimientos y cambios en su comportamiento, los que son, a diferencia de la mayoría de las plantas, directamente observables por el observador. Mimosa sería una modelo útil para estos fines pues facilitaría el trabajo del observador en la medición de estos procesos, que se evidenciarían en la respuesta a estímulos, habituación y aprendizaje (Kandel et al. 2014). Para lograr este objetivo, ofreceremos el siguiente recorrido argumentativo

(1) Se realizará un breve recorrido histórico sobre diversas investigaciones en biología, particularmente desde el área de la electrofisiología, las que han utilizado a *Mimosa Púdica* como organismo-modelo para estudiar la respuesta a estímulos de las plantas
(2) Se argumentará que la respuesta a estímulos es una capacidad propia de organismos sensibles, y que, si bien no todas las plantas inician movimientos visibles, todas son capaces de responder a estímulos debido a mecanismos de transmisión nerviosa (Bose 1926; Calvo et al. 2017).
(3) Y, por último, se postulará que los estudios con *Mimosa Púdica* han permitido evidenciar ciertos procesos relativos al aprendizaje y habituación a partir de su cambio comportamental y memoria celular (Abramson y Chicas-Mosier 2016), los que son, en último término, características propias de agentes cognitivos (Cisek 2019)

Esto nos permitirá concluir que estudiar estos procesos en nuestro organismo-modelo, tanto en un sentido mecanicista como funcionalista, resulta provechoso para evaluar la presencia de respuestas sensibles y estados cognitivos en plantas: la planta sensitiva permitiría comprender el funcionamiento sensible y cognitivo de las demás plantas

2. Sensibilidad y estudios de respuesta a estímulos con Mimosa.

Podemos definir sensibilidad como la capacidad de *sentir* (Calvo et al. 2017, 2859). La cual podemos entender como la capacidad de responder a estímulos. En este sentido, diremos que "responder a estímulos" y "sentir" son equivalentes. La postura de que las plantas son organismos sensibles debe ser defendida a través de estudios electrofisiológicos del análisis sobre las funciones que cumplen los potenciales de acción en organismos vegetales, y también a través de estudios del comportamiento. Respecto a la necesidad de analizar las funciones que tienen los potenciales de acción, esto se debe a que los potenciales de acción (i.e las señales eléctricas) son las encargadas de inducir señales de respuesta ante eventuales amenazas en plantas, y en algunos casos iniciar movimientos que sean visualmente detectables por el ojo humano (Calvo et al. 2017, 2858).

En animales, los potenciales de acción son transportados por las neuronas, las cuales emiten reportes al cerebro sobre el estado de los tejidos del cuerpo e informan sobre la detección de sustancias o situaciones peligrosas o potencialmente peligrosas, las que generan la sensación de dolor (Calvo et al. 2017, 2859). En el caso de las plantas esto puede resultar complejo, pues si bien sabemos que son capaces de emitir señales eléctricas o potenciales de acción (Calvo y Friston 2017), estas no son transmitidas a través de neuronas. No obstante, aquellas señales que en animal causan la sensación de dolor, en plantas inducen

potenciales de acción (Calvo et al. 2017), lo que permitiría al organismo activar algún tipo de mecanismo de defensa como los propuestos por Zavala (2010).

Bose y Guja (1922) descubrieron a través de distintos experimentos con plantas que los potenciales de acción son transportados a través del floema, uno de los dos tejidos vasculares del cuerpo vegetal. El floema, a diferencia del xilema (el otro tejido vascular), es capaz de transportar nutrientes en doble dirección, es decir, tanto desde arriba hacia abajo, como de abajo hacia arriba (Nabors 2006). No es de sorprenderse que estas señales sean transmitidas a través del floema si se toma en consideración que los potenciales de acción en plantas no finalizan su recorrido en un cerebro, sino que más bien se distribuyen a lo largo del sistema. Y eso no es todo, pues el floema, a diferencia del xilema, es un tejido con altos niveles de entrecruzamiento con otros tejidos no-vasculares, lo que es conocido como anastomosis. Esto explica, hasta cierto nivel, como es que las plantas serían capaces de responder a estímulos y generar respuestas, sin importar el lugar desde el que se percibe el estímulo y se inicia la señal (Calvo et al. 2017).

Ejemplos de respuesta a estímulos son presentados a través de distintas investigaciones. Alguno de ellos se presenta en la investigación de Puttonen et al. (2016), en donde se puede apreciar que las hojas de *una Betula Pendula* cesan sus movimientos al llegar la noche; también se ha visto que las plantas son capaces de responder a estímulos auditivos o vibraciones, aunque ellas no posean pabellón auricular. Es posible que esto se deba a algún tejido que actúe como receptor de vibraciones, como los tricomas (Gagliano et al. 2012). Existen otros casos más llamativos, los que pueden ser observados de manera directa, como el caso de *Dionaea muscipula*, una planta insectívora que posee una hoja trampa que caza insectos cuando estos se posan en sus hojas (Bohm et al. 2016) o el de *Mimosa Púdica*, la que cierra sus hojas rápidamente cuando ésta ha sido tocada (Hagihara et al. 2022).

Bose (1926) realizó experimentaciones electrofisiológicas con distintas especies de individuos vegetales, las que consistían en propinar descargas eléctricas a los sujetos de prueba. El autor descubrió que las plantas eran capaces de transmitir dicha descarga eléctrica a lo largo del sistema, y que además la planta generaba su propia señal eléctrica. Evidenció también que todas las plantas que participaron de la experimentación generaron señales eléctricas. Bose propone finalmente que las plantas cuentan con un mecanismo nervioso que permite responder a estímulos, el que funciona con transmisión de impulsos eléctricos. Esto es para Bose un tipo de sistema nervioso vegetal. En diferentes estudios (e.g. Calvo et al. 2017; Calvo y Friston 2017; Shepherd 2012; Volkov 2012; Zimmermann et al. 2016) se concluye que las señales eléctricas son las responsables de inducir respuestas a estímulos en plantas, tal como ocurre con los potenciales de acción en animales. No obstante, Bose fue ampliamente criticado por distintos científicos, especialmente por Burdon-Sanderson, quien afirmaba que solo las plantas capaces de iniciar movimientos visualmente perceptibles por el ser humano producían señales eléctricas (Shepherd 2012). La evidencia científica de los últimos años le ha dado la razón a Bose respecto a la cuestión sobre la generación de señales eléctricas en todo tipo de plantas sin importar si sus respuestas resultan visualmente perceptibles por un observador. Con relación a lo anterior, resulta sugerente postular que todas las plantas son capaces de responder a estímulos a través de este sistema nervioso.

Las críticas al estilo Burdon-Sanderson siguen presentándose en la actualidad por más que aparezcan diversas investigaciones novedosas dispuestas a argumentar a favor de la existencia de capacidades sensibles en plantas. En el blog de animal ethics (s.f) se argumenta que las plantas no se mueven y que por eso serían organismos no sensibles. En vistas a que 1) *Mimosa Púdica* presenta una respuesta a estímulos iniciada en un periodo corto de tiempo; 2) que puede ser diretamente observada en la disposición de sus hojas (Hagihara et al. 2022); y 3) que ya se ha defendido que las señales eléctricas son las encargadas de las respuestas del organismo; creemos que *Mimosa Púdica* resulta ser un organismo-modelo práctico para estudiar la sensibilidad en plantas y también un modelo útil para justificar la existencia de mecanismos sensibles en organismos vegetales. Debido a esto, los resultados obtenidos de ella pueden ser proyectables a otros tipos de organismos vegetales, lo que debiese convertir a Mimosa en un modelo apropiado (Ankeny y Leonelly 2020) para los fines que hemos establecido.

Es posible que el primer estudio sobre sensibilidad en plantas empleando una *Mimosa Púdica* como modelo sea el de Pfeffer (1873), quien evidenció que la estimulación mecánica repetida, tal como tocar repetidamente las hojas, conduce a una disminución de la sensibilidad y, por lo tanto, a una disminución en la cantidad de respuestas. Bose (1906) confirma el descubrimiento de Pfeffer, y aporta a su investigación añadiendo que no tan solo la estimulación mecánica disminuye la sensibilidad de Mimosa, también lo hace la estimulación eléctrica. Las descargas eléctricas propiciadas por Bose a las hojas de Mimosa iniciaban el cierre de sus hojas, y las descargas repetidas imposibilitaban una posterior respuesta. Con esto demostró que un periodo de descanso suficiente era necesario para provocar el cierre de las hojas y que, por lo tanto, el sistema bioeléctrico del organismo juega un rol vital en la señalización y respuestas (Bose 1926; Calvo et al. 2017)

Lo anterior sugiere la siguiente pregunta: ¿Es posible que Mimosa distinga entre tipos de estímulos? La respuesta a esta pregunta podemos encontrarla en Holmes y Gruenberg (1965), quienes realizan un experimento com Mimosa incluyendo una gota de agua y tactos con un dedo como estímulos. En dicho experimento, luego de que la planta se acostumbrara a las gotas de agua, ésta dejo de cerrarse. Una vez habituada, las hojas fueron tocadas con un dedo, y sus hojas se cerraron aun cuando no lo hicieron con las gotas de agua. Este experimento resulta relevante por dos razones (Abramson y Chicas-Mosier 2016, 2): en primer lugar, muestra que la habituación al cierre de las hojas no es producto de una fatiga electrofisiológica; si este fuese el caso, entonces mimosa no hubiese respondido al tacto del dedo. En segundo lugar, este estudio muestra que Mimosa es capaz de discriminar entre estímulos. Lo anterior llevó a Applewithe (1972) a estudiar si las variables que afectan la habituación en animales también afectan la habituación de Mimosa. Descubrió que, si se variaba el intervalo de estímulos, entonces aumentaba el tiempo necesario para la habituación (Abramson y Chicas-Mosier 2016)

De hecho, se ha visto que estímulos sucesivos de impulsos eléctricos en Mimosa reducen la transmisibilidad de los potenciales de acción como producto de la estimulación repetitiva (Calvo et al. 2017, 2863). En animales, esta reducción en la transmisibilidad es conocida como habituación (Kandel et al. 2014). Uno de los estudios más recientes sobre la habituación de Mimosa puede revisarse en Gagliano et al. (2014). En la investigación se utiliza el cierre de las hojas como variable dependiente y la caída vertical del prospecto como estimulo. Emplearon una técnica más controlada e investigaron más fenómenos, incluido el recuerdo a corto y largo plazo y el efecto de la intensidad de la luz (Abramson y Chicas-Mosier 2016): esto confirma los resultados de Holmes y Gruenberg (1965). Posiblemente esta habituación presenciada en Mimosa tenga una correlación directa con el cambio de estado del organismo. El estado de reposo de la planta se ve rápidamente alterado debido al gran procesamiento de estímulos, lo que genera un estado de estrés en la planta y provoca lo que reconocemos como habituación a estímulos. El cambio entre estos dos estados puede evidenciarse en la alteración de la transmisión de frecuencias bio-eléctricas (Bose 1926; Calvo et al. 2017).

Otros ejemplos de habituación pueden observarse en las investigaciones de Pfeffer (1906) con *Drosera*, o en experimentos realizados por Darwin con la planta *Passiflora*, citado en Applewhite (1975). Con estos métodos es posible estudiar los comportamientos de las plantas y como es que estas utilizan los potenciales bioeléctricos para producir respuestas a diferentes estímulos provocados por el medio (Abramson 2002).

Es posible que la evaluación de señales y estímulos, como también su priorización, sean producto del sistema excitable propiciado por el tejido vascular implicado: el floema. La red vascular de los organismos vegetales es un sistema complejo e interactivo, que tiene el potencial de evaluar a través de retroalimentaciones generadas a nivel fisicoquímico (Baluska 2010). Ya que las respuestas al estrés ambiental son propiciadas por el sistema vascular, todas las plantas vasculares serían entonces capaces de generar respuestas a estímulos, y *Mimosa Púdica* puede responder a esos estímulos rápidamente, de forma tal que puede ser observada por los investigadores en cuestión. Esto facilita la evaluación sobre posibilidad de que las plantas respondan a determinado estimulo, que se habitúen, se condicionen, aumenten o disminuyan la alteración de la transmisión de señales, entre otras aptitudes y procesos fisiológicos vegetales.

Hemos presentado hasta aquí diversos estudios que permiten evidenciar capacidades sensibles en plantas, en las que algunas de ellas aprenden, recuerdan, y producen diversos estímulos, pero ¿es esto evidencia de capacidades cognitivas en plantas? Intentaremos responder esto en el próximo apartado desde algunos enfoques cognitivistas.

3. Comportamiento y características cognitivas en plantas a partir de estudios sobre el aprendizaje y memoria.

La perspectiva tradicional de las ciencias cognitivas establece que el comportamiento puede descomponerse taxonómica y conceptualmente en tres partes (e.g Hurley 2001): percepción, cognición y acción. Estas permitirían construir lo que reconocemos como comportamiento (véase figura 1). La percepción utiliza un primer estadio; la cognición, por su parte, permitiría utilizar en un segundo estadio los datos otorgados por la percepción; y por último la acción, que es aquello que podemos observar de un comportamiento y que utiliza los dos estadios anteriores

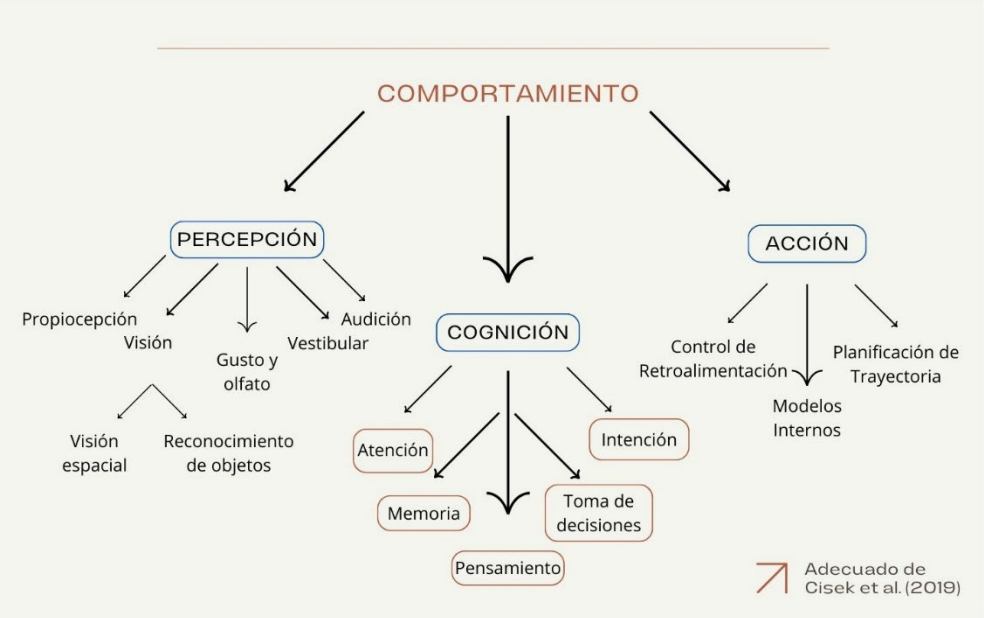


Figura 1. Bosquejo taxonómico conceptual parcial en ciencias cognitivas y neurociencias (Cisek 2019). Tres estadios permiten la aparición del comportamiento: la percepción, la cognición y la acción.

Para esta perspectiva, la percepción es todo aquello que el individuo puede recopilar del medio a través de los sentidos, y la acción es lo que el individuo realiza a partir de los datos ya mediados por la cognición o sus procesos (Cisek 2019, 2)

La cognición es, en un sentido amplio y deflacionario, aquello que permite distinguir entre procesos que utilizan representaciones explícitas del conocimiento y procesos que sencillamente no lo hacen (Cisek 2019, 2). En un sentido más estricto, la cognición se asocia a procesos que generan algún conocimiento a partir de un sustrato material definido: el cerebro (Hommel y Colzato 2015). Este requiere la identificación de cierto sistema a nivel cerebral, el que realiza un conjunto determinado de funciones. Para la perspectiva tradicional, este sistema se encuentra separado del aparato perceptual y de la acción: lo que se interpone entre ambos es lo que se suele llamar "proceso mental" (Hurley 2001; Cisek 2019). Generalmente a la cognición se le asocian diferentes procesos, tales como la toma de decisiones, la intencionalidad, la atención, la memoria y el aprendizaje (Cisek 2019; Abramson y Chicas-Mosier 2016; Kandel et al. 2014). A este propósito, nos centraremos en estudios psicologistas de aprendizaje y memoria en plantas, realizados principalmente en *Mimosa Púdica*. Estos permitirán argumentar que las plantas pueden ser comprendidas como agentes cognitivas al menos en algún grado.

En Bayne et al. (2019) la cognición se define, en su sentido más amplio, como un acto mental, proceso de conocimiento o habilidad de comprender. El aprendizaje puede ser definido, con relación a la cognición, como una habilidad de comprender que requiere de algún tipo de memoria, al menos de corto plazo: con esta se puede incorporar información externa a un conjunto de información interno (Kandel et al. 2014). Esto es posible en plantas porque, aún cuando no existe un cerebro, existen procesos que permiten la existencia de memoria a nivel celular y que puede ser utilizada por la planta para aprender sobre el medio en el que habita (Abramson y Chicas-Mosier 2016, 3). El aprendizaje es definido por Kandel et al. (2014) como el proceso biológico que permite adquirir nuevo conocimiento sobre el medio en el que habitan los organismos vivos, mientras que la memoria la definen como el proceso de retención de información y reconstrucción del conocimiento.

Se suele asumir que la base de la memoria en sistemas neuronales radica en campos bioeléctricos construidos por células nerviosas (Adey 2004), aunque más recientemente la explicación mecanicista basada en procesos sinápticos se ha vuelto más dominante (Kandel et al. 2014). El énfasis debe realizarse en la noción de "campo": un sistema integrado, compuesto de movimientos iónicos y cargas eléctricas en la membrana que se construyen a partir de actividades integradas por millones de células que cumplen un papel instructivo en los procesos de crecimiento del organismo y su desarrollo (Calvo et al. 2017, 2864). La construcción del campo implica la existencia de canales iónicos y bombas de membrana que eventualmente modifican el potencial de la membrana plasmática externa, mientras que las proteínas unidas a la membrana suelen asociarse a funciones individuales de la planta (Baluska y Mancuso 2013). Los gradientes bioeléctricos implicados en la transducción de señales son un instructivo epigenético fisiológico que impulsa el crecimiento y la diferenciación (Calvo et al. 2017), y estos están presentes en todas las plantas con sistema vascular (Bose 1926). De hecho, en el artículo de Calvo et al. (2017), se menciona y explica cómo es que las células de los tejidos vegetales pueden almacenar y procesar información si el potencial de la membrana cambia: bajo esta argumentación, podemos decir que las células de los tejidos vegetales actúan como células nerviosas animales y que tienen funcionalmente la misma capacidad.

En la década del 1960, los estudios psicologistas de aprendizaje en plantas se centraron en la posibilidad de aprendizaje sin un sistema nervioso (Holmes y Gruenberg 1965): esto es sumamente importante para los científicos del comportamiento, pues permite determinar si las mismas diferencias en el aprendizaje existentes en vertebrados e invertebrados existen también en plantas (Abramson et al. 2002). Tal como vimos en el apartado anterior, muchos de los estudios tempranos en plantas utilizaron la planta sensitiva como modelo para las investigaciones. De hecho, existen diversas razones para recomendarla como un organismo-modelo óptimo: se sabe sobre su historia natural, son fáciles de mantener y su respuesta (el cierre de las hojas) es fácilmente visible por el investigador.

Sin embargo, el largo tiempo de recuperación puede traer complicaciones, ya que algunas variables de entrenamiento que influyen en el aprendizaje y también el tiempo entre una respuesta y su consecuencia deben ser muy cortas para que pueda establecerse una asociación (Abramson y Chicas-Mosier 2016, 3). Lo anterior implica un segundo problema cuando se comparan las respuestas entre plantas y animales, ya que la velocidad de respuesta es considerablemente más lenta en plantas. Abramson y Chicas-Mosier (2016, 3) mencionan que los potenciales de acción en animales tardan milisegundos en ocurrir, cuando el cierre de las hojas en Mimosa tarda segundos. Debemos diferenciar aquí entre lo entendido como 'velocidad de la respuesta visible' (i.e el cierre de las hojas) y la 'velocidad en que viajan los potenciales de acción', diferencia que no fue realizada por Abramson y Chicas-Mosier. Un dato a considerar es la velocidad en que viajan las señales eléctricas, y otra es la velocidad en que se genera la respuesta: son dos niveles diferentes y Abramson y Chicas-Mosier los confunden sutilmente. En Volkov (2012) se ha evidenciado que la velocidad de transmisión de los potenciales de acción en plantas no presenta diferencias considerables respecto a la velocidad de transmisión de los potenciales de acción en animales. En este sentido, creemos que la respuesta visible es solo un factor por considerar y que sin duda presenta utilidades al momento de analizar los fenómenos, pero dicho fenómeno no debiese reducirse solo a la respuesta visible. No debemos confundir la velocidad de transmisión de un potencial de acción con la velocidad de generación de respuestas.

En estudios sobre aprendizaje no-asociativo, unos de los más interesantes pueden ser los casos de habituación y sensibilización. La habituación se refiere a una disminución en la respuesta a un estímulo que se presenta repetidamente. La sensibilización, por otro lado, puede considerarse lo opuesto a la habituación, ya que se refiere al aumento en la frecuencia o probabilidad de respuesta (Abramson y Chicas-Mosier 2016, 4). La habituación y la sensibilización resultan adecuadas para el estudio de aprendizaje de plantas: ya que la habituación y la sensibilización se encuentran ampliamente estudiadas en el reino animal, estas proporcionan un marco óptimo para comparar y contrastar los resultados obtenidos en el aprendizaje de las plantas. Lo más importante se desprende de acá, y es que la habituación y la sensibilización comparten muchas propiedades con el aprendizaje que podríamos llamar "más complejo", como el aprendizaje asociativo o condicionado (e.g Gagliano et al. 2016): esto genera oportunidades únicas para estudiar el comportamiento en plantas. Algunas capacidades, tales como cambios en los patrones de comportamiento, mejora del rendimiento y la sensibilización a partir de estimulación sucesivas (intensidad, frecuencia, capacidad de la respuesta para recuperarse con el tiempo, etc.) puede investigarse fácilmente en organismos vegetales, y la organismo-modelo *Mimosa Púdica* es, según los estudios presentados en el apartado anterior, una buena alternativa para estudiar estas capacidades.

No obstante, los datos disponibles a la fecha sobre la planta sensitiva no contienen estudios que analicen un amplio espectro de intervalos entre sesiones de entrenamiento. No es posible discriminar entre habituación y adaptación sensorial hasta que dichos datos se encuentren disponibles y correlacionados con los datos previos (Abramson y Chicas-Mosier 2016, 5), aunque investigaciones como la de Hagihara et al. (2022) permiten dar cuenta de que Mimosa es capaz de discriminar entre, por ejemplo, una gota de agua, el tacto de un dedo, y la mordida de un saltamontes. Es sugerente realizar una investigación a futuro que permita analizar y estudiar cómo Mimosa discrimina entre dichos estímulos y aprende a diferenciarlos. Dicha diferencia puede evidenciarse al observar el tipo de respuesta que produce la planta en función del tipo de estímulo (la gota de agua, el dedo o el saltamontes, por ejemplo).

Otro tipo de aprendizaje es el asociativo, y puede observarse en paradigmas de condicionamiento clásico. En éste, una señal conocida como EC (Estimulo condicionado) se entrelaza con un estímulo que provoca un reflejo conocido como EI (Estimulo incondicionado). Después de varios emparejamientos EC-EI, la respuesta provocada por el EI ahora es provocada por el EC (Abramson y Chicas-Mosier 2016, 5; Gagliano 2017; Gagliano et al. 2016). El condicionamiento clásico se demostraría, Según Abramson y Chicas-Mosier, si la planta modelo es capaz de discriminar entre estímulos en relación con su número y patrón de respuestas condicionadas: esto es lo que ocurre en la investigación de Gagliano et al. (2016) con la planta de arvejas o de guisantes *Pisum Sativum*.

Investigaciones recientes en otros organismos vegetales sustentan la idea de que las plantas puedan adquirir, recordar y procesar información. Un ejemplo podemos encontrarlo en Bohm et al. (2016), quienes realizan análisis bioeléctricos en la planta insectívora Venus Atrapamoscas: la planta es capaz de almacenar información bioelectricamente por periodos cortos de tiempo y puede discriminar entre distintas intensidades de la misma señal eléctrica. Otros ejemplos visualmente menos llamativos podemos encontrarlos en Gagliano (2017) y Gagliano et al. (2016), quienes realizan estudios con la planta de arvejas *Pisum Sativum* y evidencian la existencia de distintos tipos de aprendizajes, en este caso nos referimos al aprendizaje asociativo, el que implica un almacenamiento de memoria a largo plazo y utiliza distintos estímulos como medios para el aprendizaje. En Gagliano et al. (2016) se utiliza como EC un ventilador, y como EI una luz azul. Numerosos estudios argumentan que la luz azul y la luz violeta son señales deseadas por la planta ya que con ella la planta es capaz de realizar fotosíntesis, la que cumple un rol ecológico determinante para la sobrevivencia del organismo (Trewavas 2009).

Con todo lo anterior mencionado, defendemos que las capacidades cognitivas de las plantas, específicamente el aprendizaje y la memoria, se encuentran ampliamente estudiadas: las plantas serían agentes cognitivos ya que son capaces de aprender y recordar, aunque ello no las convierte en agentes igualmente cognitivas que otros organismos. El problema de afirmar que las plantas son agentes cognitivas reside en las condiciones que se establecen para poder definir un organismo como agente

cognitivo, como lo es con el caso de los animales y la identificación de neuronas. Los organismos vegetales no cuentan con neuronas, pero si con equivalentes funcionales, los que permiten cumplir las mismas funciones. Creemos que los mencionados estudios avalan la afirmación previa

4. *Mimosa Púdica* ¿Un buen modelo?

La pregunta que encabeza este apartado ha permitido discutir sobre el estatus epistemológico de varios tipos de modelos producidos por la intervención científica, sea teórica o práctica (Frigg y Hartmann 2018). Lo particular de determinado modelo radica (o debería radicar) en su capacidad representacional de circunstancias epistémicas. En este sentido, un modelo actúa como mediador entre la teoría, la práctica y el mundo (Ankeny y Leonelli 2020, 51). Un modelo puede ser defendido como un buen modelo en tanto herramienta epistémica que permite el acceso a un fenómeno especifico, lo que suele llamarse como "objetivo" o "sistema objetivo" (Target system). Dicha variable epistémica (i.e el acceso al conocimiento), específica del modelo en cuestión, permitiría la proyección de los resultados experimentales a los demás objetos con los que el modelo comparte propiedades.

La problemática radica en otra pregunta: ¿qué hace que tales proyecciones sean más (o menos) plausibles? Esta pregunta no es irrelevante, pues los modelos, y más específicamente los organismos-modelo, generalmente se usan para representar fenómenos que posiblemente no son directamente observables utilizando los propios organismos (Ankeny y Leonelli 2020, 52). Este es el caso de nuestro análisis, pues queremos evidenciar la existencia de sensibilidad y cognición en plantas, y esto no es posible a través de la observación directa en la mayoría de las plantas (el "propio organismo"). Como se adelantó brevemente en el primer apartado, una de las razones por las que se afirma que una planta no puede ser sensible y/o cognoscente, se debe a la información que podemos obtener visualmente de ellas. En este sentido, tenderemos a decir que las plantas no son sensibles ni cognoscentes debido a su nula capacidad de respuesta: concluimos esto debido a la aparente inexistencia de movimiento en ellas. Sin embargo, los mecanismos involucrados en las respuestas, como también en la señalización y mecanismos de defensa, se encuentran ampliamente estudiados y existen en todas las plantas vasculares, independientemente de sus respuestas visibles. De hecho, la evaluación de algunos filósofos de la ciencia sobre lo que constituye un "buen" modelo, se basa en el reconocimiento y articulación de los mecanismos implicados en el fenómeno de interés (Ankeny y Leonelli 2020, 55). Si consideramos que todas las plantas vasculares poseen mecanismos confiablemente similares para la respuesta a estímulos, entonces es posible postular que todas las plantas inician movimientos, pero la velocidad de ellos varía según individuo vegetal. Mimosa serviría para analizar los límites de dichas respuestas y los alcances de las señalizaciones a nivel celular. Si los organismos objetivo (i.e las plantas) comparten características mecanicistas con el modelo, entonces las probabilidades de replicar el fenómeno aumentan, pues las vías causales y sus respuestas ocurrirán de manera similar aún cuando estas vías se alteren levemente. Ankeny y Leonelli (2020, 56) argumentan que los mecanismos subyacentes compartidos por los organismos son la base para establecer lo que podríamos llamar 'un buen modelo'. La identificación de mecanismos comunes involucrados en el fenómeno de interés (e.g Lee y Calvo 2023) es una parte importante en la evaluación del modelo como un buen o mal modelo.

Algunos han argumentado que las inferencias que se obtienen de un organismo-modelo son extrapolaciones empíricas (Levy y Currie 2015): dichas extrapolaciones implican tratar al modelo como representativo de una clase más amplia de organismos (Bolker 2009), en este caso, apuntamos a las plantas vasculares a nivel general, pero buscamos un punto de facilitación en la evaluación de respuestas a estímulos. Para lo anterior, una planta de respuestas rápidas y visibles es útil, como Mimosa. Es posible proyectar y extrapolar los estudios de sensibilidad y cognición en mimosa al resto de organismos vegetales con sistema vascular debido a mecanismos comunes.

Para finalizar, debemos mencionar que uno de los grandes problemas de la práctica científica con organismos-modelo se debe a la poca explicitación por parte de los científicos del por qué y cuando los organismos-modelo se consideran útiles y apropiados para su uso en la práctica científica (Ankeny y Leonelli 2020, 56). Aquí hemos defendido que Mimosa es una planta modelo óptima para el estudio de

fenómenos sensibles y cognitivos, pues permite evaluar de forma visual y directa sus respuestas a estímulos, aunque esto no implica que no existan ciertas complicaciones en su utilización, tal como señalamos en el apartado anterior. Para comprender a Mimosa como un organismo-modelo apropiado para el estudio de la sensibilidad y cognición en plantas es requisito comprender los procesos comunes implicados en los fenómenos y en el objetivo. En este sentido, se vuelve necesario analizar las características que permiten esta respuesta y los procesos implicados en el fenómeno que se encuentran presentes en todas las plantas vasculares (e.g Abramson et al. 2002; Abramson y Chicas-Mosier 2016; Bohm et al. 2016; Bose 1926; Calvo et al. 2017; Gagliano 2017; Gagliano et al. 2016; Zimmermann et al. 2016), por lo que, en base a la evidencia aquí presentada, todas las plantas son organismos sensibles y agentes cognoscentes en algún grado. La ventaja de Mimosa es que facilita la observación del fenómeno, sin tener que utilizar técnicas de aceleración de fotogramas como los timelapses.

5. Consideraciones Finales

Se espera con este trabajo haber esclarecido, en algún grado, como ocurre la respuesta a estímulos en plantas y algunos procesos cognitivos, como el aprendizaje, a partir del estudio de *Mimosa Púdica* como organismo-modelo. Concluimos que *Mimosa Púdica* es útil como organismo-modelo porque facilita la observación de procesos y la medición de transducción de señales.

En lo que respecta a la sensibilidad, aprendizaje y memoria, no es descartable que el campo bioeléctrico de las plantas y sus tejidos puedan actuar como fuente primaria de aprendizaje y memoria. Calvo et al. (2017) mencionan que existe la posibilidad de que, con el tiempo y la experiencia, el floema en desarrollo se entrecruce cada vez más con otras partes del sistema y, por lo tanto, la memoria podría residir en las capacidades eléctricas determinadas por los números y las características del entrecruzamiento.

Si bien Mimosa puede conferir beneficios en los tipos de análisis que aquí hemos mencionado, existen inconvenientes en el uso de Mimosa. Por ejemplo, una hoja tarda unos 15 minutos en recuperarse (Holmes y Gruenberg, 1965) y no se sabe mucho sobre su genoma en contraste con especies modelo como Arabidopsis thaliana, cuyo genoma se conoce por completo (Abramson y Chicas-Mosier 2016, 3).

De momento podemos afirmar que Mimosa cumple con los propósitos para los que la hemos postulado como un buen modelo, sin embargo, más estudios son necesarios para recopilar y correlacionar información, lo que permitiría analizar diferentes casos y reevaluar el alcance que puedan tener los estudios sobre los fenómenos de sensibilidad y cognición utilizando a Mimosa como modelo.

Sospechamos que sus rápidas respuestas confieren facilidad en las investigaciones sobre los fenómenos de interés aquí presentados, pero dicha respuesta presente en Mimosa es posible debido a un mecanismo especifico que permite esa rápida y específica respuesta, mecanismo que solo está presente en Mimosa. No obstante, como ya adelantamos, la diferencia en las velocidades de respuesta no es un argumento concluyente para negar la sensibilidad y cognición en los demás organismos vegetales con sistema vascular.

Referencias bibliográficas

Abramson, C. I., & Chicas-Mosier, A. M. (2016). Learning in Plants: Lessons from *Mimosa Púdica*. Frontiers in Psychology, 7. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00417

Abramson, C.I., Garrido, D.J., Lawson, A.L., Browne, B.L., and Thomas, D. G. (2002). Bioelectrical potentials of Philodendroncordatum: a new method for the investigation of behavior in plants. Psychol. Rep. 91, 173–185. doi: 10.2466/pr0.2002.91.1.173

Adey, W. R. (2004). Potential therapeutic application of nonthermal electromagnetic fields: Ensemble organization of cells in tissue as a factor in biological tissue sensing. In P. J. Rosch, & M. S. Markov (Eds.), Bioelectromag. Med (pp. 1–15). New York: Marcel Dekker.

Animal Ethics (s.f.). What beings are not conscious. https://www.animal-ethics.org/beings-conscious/ Consultado: 09/10/2023.

Applewhite, P. B. (1975). "Learning in bacteria, fungi, and plants" in Invertebrate Learning. Cephalopods and Echinoderms, Vol. 3, eds W.C. Corning, J.A. Dyal, and A.O.D. Willows (New York, NY: Plenum), 179–186.

Applewhite, P. B. (1972). Behavioral plasticity in the sensitive plant, Mimosa. Behav. Biol. 7, 47–53. doi:10.1016/S0091-6773(72)80187-1

Ankeny, R., & Leonelli, S. (2020). Model organisms. Cambridge University Press.

Baluška, F. (2010). Recent surprising similarities between plant cells and neurons. Plant Signaling & Behavior, 5, 87–89.

Barnett,S.A. (1963). The Rat: A Study in Behavior. Chicago, IL: Aldine Publishing Company.

Bohm, J., Scherzer, S., Krol, E., Kreuzer, I., von Meyer, K., Lorey, C., Hedrich, R. (2016). The Venus fly trap Dioneaea muscipula counts prey-induced action potentials to induce sodium uptake. Current Biology, 26, 286-295.

Bolker, J. A. (2009). Exemplary and surrogate models: two modes of representation in biology. Perspectives in Biology and Medicine, 52(4), 485-499. https://doi.org/10.1353/pbm.0.0125

Bose, J. C. (1926). The nervous mechanism of plants. London: Longmans, Green and Co, Ltd.

Bose, J. C., & Guha, S. C. (1922). The diaheliotropic attitude of leaves as determined by transmitted nervous excitation. Proceedings of the Royal Society B, 93, 153–178.

Bose, J. C. (1906). Plant Response. London: Longmans.

Calvo, P., Sahi, V. P., & Trewavas, A. (2017). Are plants sentient? Plant Cell and Environment, 40(11), 2858-2869. https://doi.org/10.1111/pce.13065

Calvo, P., & Friston, K. (2017). Predicting green: Really radical (plant) predictive processing. Journal of the Royal Society Interface, 14, 20170096

Cisek, P. (2019). Resynthesizing behavior through phylogenetic refinement. Attention, Perception, & Psychophysics, 81(7), 2265-2287. https://doi.org/10.3758/s13414-019-01760-1

Dudley, S. A., & File, A. L. (2007). Kin recognition in an annual plant. Biology Letters, 3(4), 435-438. https://doi.org/10.1098/rsbl.2007.0232

Frigg, R., & Hartmann, S. (2018). 'Models in Science'. In The Stanford Encyclopedia of Philosophy, https://plato.stanford.edu/archives/sum2018/entries/models-science/.

Gagliano, M., Mancuso, S., & Robert, D. (2012). Towards understanding plant bioacoustics. Trends in Plant Science, 17(6), 323-325. https://doi.org/10.1016/j.tplants.2012.03.002

Gagliano, M., Renton, M., Depczynski, M., & Mancuso, S. (2014). Experience teaches plants to learn faster and forget slower in environments where it matters. Oecologia, 175(1), 63-72. https://doi.org/10.1007/s00442-013-2873-7

Gagliano, M., Vyazovskiy, V. V., Borbély, A. A., Grimonprez, M., & Depczynski, M. (2016). Learning by Association in Plants. Scientific Reports, 6(1). https://doi.org/10.1038/srep38427

Gagliano, M. (2017) The mind of plants: Thinking the unthinkable. Communicative & Integrative Biology, 10(2). https://doi.org/10.1080/19420889.2017.1288333

Guiguet, A. (2013). Plant Learning: An Unresolved Question. Master BioSciences. thesis, Ecole Normale Supérieure de Lyon, Lyon.

Hagihara, T., Matsubara, H., Miura, T., Hasebe, M., & Toyota, M. (2022). Calcium-mediated rapid movements defend against herbivorous insects in *Mimosa Púdica*. Nature Communications, 13(1). https://doi.org/10.1038/s41467-022-34106-x

Holmes, E.,and Gruenberg, G.(1965). Learning in plants. Worm Runner's Dig. 7, 9–12.

Hommel, B., & Colzato, L. S. (2015). Learning from history: The need for a synthetic approach to human cognition. Frontiers in Psychology, 6, 1435. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01435

Hurley, S. (2001). Perception and Action: Alternative views. Synthese, 129, 3–40.

Kandel, E. R., Dudai, Y., & Mayford, M. (2014). The Molecular and Systems Biology of Memory. Cell, 157(1), 163-186. https://doi.org/10.1016/j.cell.2014.03.001

Lee, J., & Calvo, P. (2023). The potential of plant action potentials. Synthese, 202(6). https://doi.org/10.1007/s11229-023-04398-7

Levy, A., & Currie, A. (2015). Model organisms are not (Theoretical) models. The British Journal for the Philosophy of Science, 66(2), 327-348. https://doi.org/10.1093/bjps/axt055

Meinke, D. W., Cherry, J. M., Dean, C., Rounsley, S., & Koornneef, M. (1998). Arabidopsis thaliana : A model plant for genome analysis. Science, 282(5389), 662-682. https://doi.org/10.1126/science.282.5389.662

Nabors, M. (2006). Introducción a la botánica. Boston, Massachusetts: Addison Wesley

Pfeffer, W. (1906). The Physiology of Plants, (A.J. Ewart, trans.). Oxford: Clarendon

Pfeffer, W. (1873). Physiologische Untersuchungen. Leipzig: W. Engelmann

https://doi.org/10.34024/prometeica.2024.30.18931

A COADJUVAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO EM CIDADANIA E A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NO FORTALECIMENTO DA CIDADANIA VACINAL

UMA REVISÃO DA LITERATURA SOBRE HESITAÇÃO E RECUSA VACINAL NO SÉCULO XX

THE INTERACTION BETWEEN CITIZENSHIP EDUCATION AND SCIENTIFIC EDUCATION IN STRENGTHENING VACCINE CITIZENSHIP

A review of the literature on vaccine hesitancy and refusal in the 20th century

LA COLABORACIÓN ENTRE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN CIENTÍFICA EN EL FORTALECIMIENTO DE LA CIUDADANÍA VACUNAL

Una revisión de la literatura sobre vacilación y rechazo de las vacunas en el siglo XX

Ivy Judensnaider
(Universidade Paulista, Universidade Estadual de Campinas, Brasil)
ivy.naider@gmail.com

Silvia Fernanda de Mendonça Figueirôa
(PECIM - Universidade Estadual de Campinas, Brasil)
silviamf@unicamp.br

Recibido: 21/06/2024
Aprobado: 27/06/2024

RESUMO

Em anos recentes, a conjunção das pautas da extrema direita com as do movimento antivax disseminou a descrença na ciência e estimulou o individualismo como uma forma de desgastar o tecido social. Neste texto, propomos discutir, por meio de revisão de literatura especializada, o fortalecimento da cidadania vacinal, fenômeno que envolve não apenas a construção e a consolidação da cidadania, mas também a confiança no conhecimento científico. São dois os eixos de nossa análise: a) a formação cidadã como forma de enfrentar a hesitação e a recusa vacinal; e b) a importância da coadjuvação entre a Educação em Cidadania e a Educação Científica para o desenvolvimento do espírito crítico e da capacidade de avaliar os efeitos do conhecimento científico na sociedade. Para identificar os trabalhos que investigaram a natureza social das decisões e das práticas relacionadas à vacinação, e aqueles que refletiram sobre as formas pelas quais os processos educativos têm sido capazes de fortalecer a cidadania vacinal, fizemos uso de pesquisa bibliográfica e documental como estratégias metodológicas. Como resultado de nossa análise, sugerimos que a práxis envolvida na cidadania vacinal faz com que a Educação em Cidadania, para sua concretização, demande literacia científica; da mesma forma, a Educação Científica exige o compromisso do conhecimento científico com a cidadania global para que possa se transformar em prática e ação no mundo real.

Palavras-chave: cidadania vacinal. educação para a cidadania. educação científica. cidadania.

ABSTRACT

In recent years, the conjunction of far-right agendas with those of the anti-vax movement has spread disbelief in science and turned the reinforcement of individualism into a way to erode the social fabric. In this text, by means of a review of specialized literature, we propose to discuss the strengthening of vaccine citizenship, a phenomenon that involves not only the construction of citizenship but also trust in scientific knowledge. Two are the axes of our analysis: a) civic education to address vaccine hesitancy and refusal, and b) the importance of cooperation between Citizenship Education and Scientific Education for the development of critical thinking and the ability to assess the effects of scientific knowledge on society. To identify studies that have investigated the social nature of vaccination-related decisions and practices and those that have identified ways in which educational processes have been able to strengthen vaccine citizenship, we used bibliographic and documentary research as methodological strategies. As final recommendations, we suggest that the praxis involved in vaccine citizenship requires Citizenship Education for its realization to demand scientific literacy, just as Scientific Education requires scientific knowledge's commitment to global citizenship so that it can be transformed into practice and action in the real world.

Keywords: vaccine citizenship. citizenship education. scientific education. citizenship.

RESUMEN

En los últimos años, la conjunción de las agendas de la extrema derecha con las del movimiento anti-vacunas ha extendido la incredulidad en la ciencia y ha alentado el individualismo como una forma de deshilachar el tejido social. En este texto nos proponemos discutir, a través de una revisión de la literatura especializada, el fortalecimiento de la ciudadanía vacunal, fenómeno que implica no sólo la construcción y consolidación de la ciudadanía, sino también la confianza en el conocimiento científico. Hay dos ejes de nuestro análisis: a) la formación ciudadana como forma de enfrentar las dudas y el rechazo a las vacunas; y b) la importancia de la colaboración entre Educación para la Ciudadanía y Educación Científica para el desarrollo del espíritu crítico y la capacidad de evaluar los efectos del conocimiento científico en la sociedad. Para identificar trabajos que investigaron el carácter social de las decisiones y prácticas relacionadas con la vacunación, y aquellos que reflexionaron sobre las formas en que los procesos educativos han podido fortalecer la ciudadanía vacunal, utilizamos como estrategias metodológicas la investigación bibliográfica y documental. Como resultado de nuestro análisis, sugerimos que la praxis involucrada en la vacunación ciudadana significa que la Educación para la Ciudadanía, para su implementación, requiere alfabetización científica; Asimismo, la Educación Científica requiere el compromiso del conocimiento científico con la ciudadanía global para que pueda transformarse en práctica y acción en el mundo real.

Palabras clave: ciudadanía vacunal. educación para la ciudadanía. educación científica. ciudadanía.

Introdução

Em anos recentes, pudemos observar os resultados da sinergia entre os movimentos políticos conservadores e o comportamento anticiência. Dentre outros efeitos, este fenômeno resultou no aumento da hesitação e da recusa vacinal, tanto no caso da pandemia de Covid-19 quanto na profilaxia de doenças já tidas como erradicadas no Brasil (por exemplo, a poliomielite, o sarampo, a rubéola e o tétano etc.).

A conjunção das pautas da extrema direita com as do movimento *antivax* não somente disseminou a descrença na ciência e no mundo científico, como também fez da apologia ao individualismo uma forma

de desgastar o tecido social. Neste texto, propomos discutir, a partir da revisão de literatura pertinente, o fortalecimento da cidadania vacinal, fenômeno que abarca a construção e a consolidação da cidadania e da confiança no conhecimento científico. São dois os eixos de nossa análise: a) a formação cidadã como forma de enfrentar a hesitação e a recusa vacinal; e b) a importância da coadjuvação entre a Educação em Cidadania e a Educação Científica para o desenvolvimento do espírito crítico e da capacidade de avaliar os efeitos do conhecimento científico na sociedade. No nosso trabalho, fizemos uso de pesquisa bibliográfica e documental para identificar os artigos que investigaram a natureza social das decisões e das práticas relacionadas à vacinação, bem como aqueles que refletiram sobre as formas pelas quais os processos educativos têm sido capazes de fortalecer a cidadania vacinal.

Este texto está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresentamos os conceitos de cidadania e cidadania vacinal; em seguida, analisamos os comportamentos vacinais e antivacinais; posteriormente, discutimos a coadjuvação entre a Educação em Cidadania e Educação Científica para o desenvolvimento de competências cognitivas críticas e sugerimos desenvolvimentos futuros para a implementação de uma educação crítica e cidadã junto aos nossos estudantes com o propósito de fortalecer a cidadania vacinal.

A cidadania vacinal

A noção de cidadania é uma herança da Antiguidade, mais especificamente da sociedade grega que se desenvolveu alguns séculos antes da era cristã. De acordo com Arendt (2007), o surgimento da *pólis* (a cidade-estado) determinou o instante em que a vida do indivíduo passou a ser constituída por duas distintas esferas: a privada, que era a do seu lar, e a política, associada ao que era comum a todos. A ação na *pólis* tinha como pressuposto que já haviam sido resolvidas as questões específicas da família, constituindo a persuasão e o diálogo os instrumentos adequados para resolver pendências e discordâncias entre *iguais*. Assim, estabelecia-se o vínculo entre o caráter democrático da vida social e a condição cidadã (Arendt, 2007).

Marshall (1967), sociólogo britânico, propôs dividir o conceito de cidadania em três componentes: o civil (relacionado aos direitos de liberdade individual, tais como o de se movimentar, o de se expressar livremente, o de ser proprietário, o de poder contar com o direito à justiça etc.); o político (associado ao exercício do poder político); e o social (referente ao direito ao bem-estar econômico). Para Habermas (2002), a cidadania tem como base a solidariedade que vincula todos os membros do grupo, identificando a dependência e a corresponsabilidade entre eles. Nesse sentido, a cidadania não se limita à identidade nacional: ela carrega, implícito, o exercício de direitos e deveres civis e políticos por meio das instituições que a sociedade constrói para que o indivíduo possa participar das decisões que afetam a vida do corpo social.

A cidadania exige o reconhecimento da dependência que existe entre todos os indivíduos e a confiança de que as estruturas sociais e materiais criadas pela sociedade são suficientes para garantir a vida em coletividade. Nesses termos, a cidadania vacinal nasce da percepção de que somos todos responsáveis, de forma solidária, pela proteção da saúde do grupo social, já que a adesão da comunidade é condição *sine qua non* para o sucesso de ações vacinais. “A humanidade é a única responsável por cuidar de si própria” e as vacinas já comprovaram funcionar como um método eficaz para o enfrentamento de doenças infecciosas e transmissíveis (Sippert, 2023, p. 2).

A cidadania vacinal assume que o medicamento não é apenas uma ferramenta de proteção à saúde, mas um instrumento que nos permite a vida em sociedade. Em outras palavras, a vacina emerge da condição social de nossa cidadania biológica, ou seja, do nosso pertencimento à espécie humana. Por conta disso, a imunização realizada por meio da vacina ultrapassa questões biológicas: ela é, também, um processo social (Fisayo, 2021).

Entre 2020 e 2021, tornou-se impossível à humanidade ignorar o caráter urgente da proteção da vida de toda a coletividade face à pandemia. Ao contrário de um cenário de equidade e solidariedade internacional que se deveria esperar face ao tamanho do desafio, a pandemia do coronavírus, no entanto,

mostrou que os países mais ricos tiveram prioridade no acesso à vacina e à imunização. Ao invés de políticas sanitárias globais, tornaram-se comuns os discursos marcados pelo auto interesse e pela indiferença aos problemas de outros povos (em geral, argumentos do tipo "*my country first*"). Ao invés da cidadania global vacinal, disseminou-se o nacionalismo vacinal (Peacock, 2022) e a busca de privilégio no acesso às vacinas (Zhou, 2022). Assim, a ausência de conectividade solidária global dificultou o enfrentamento da pandemia: os países mais ricos garantiram prioridade para o recebimento das vacinas que ainda estavam sendo desenvolvidas e, dada a capacidade limitada da produção global, tornaram impraticável o acesso ao medicamento por parte dos outros países (Zhou, 2022). Finalmente, é importante dizer que o cenário acima citado – e que corresponde ao que efetivamente ocorreu ao longo da pandemia, apesar dos esforços da OMS (Organização Mundial da Saúde) –, evidencia uma cruel combinação entre protecionismo, populismo, autoritarismo, racismo e xenofobia: afinal, nos países pobres estavam os "outros", diferentes de "nós", os que talvez "não merecessem a vacina" tanto quanto "nós".

A estratégia de vacinar o grupo se justifica, como é sabido, em função de existir relação entre a cobertura vacinal e a proteção coletiva: quanto mais indivíduos se vacinam, maior a segurança do grupo. Nesses termos, a vacinação exige que cada indivíduo se perceba responsável pelo bem-estar comum (Cardin; Nery, 2019). "Assim, a escolha pela adesão à vacinação não é apenas o cumprimento de uma regra legal, econômica e epidemiológica, mas também um respeito a princípios como o da solidariedade, da responsabilidade e da justiça social", já que o interesse coletivo na proteção do corpo social torna-se prioritário em relação ao interesse individual (Cardin; Nery, 2019, p. 231). A solidariedade e a cooperação global seriam as chaves do sucesso no combate à doença (Sippert, 2023, p. 2). Entretanto, apesar de ser imperiosa a vacinação coletiva para a contenção da pandemia de Covid-19, as estratégias para aplicar o medicamento no mundo tiveram que levar em consideração os antagonismos existentes entre direitos individuais e direitos coletivos e enfrentar os movimentos antivacinais, em geral caracterizados pela recusa ou pela hesitação vacinal.

As investigações sobre as variáveis determinantes da hesitação e da recusa vacinal

Embora o movimento antivacinal exista há tempos, é inegável que a pandemia de Covid-19 deu novo impulso às investigações focadas na análise de comportamentos favoráveis ou desfavoráveis às vacinas. Nas pesquisas que vêm sendo realizadas, a recusa vacinal tem sido definida como a não aceitação da vacina por parte do indivíduo; a hesitação vacinal, quando há aceitação de apenas algumas vacinas, ou atraso e indecisão na aceitação do medicamento (Cardin; Nery, 2019); a prontidão vacinal, como o conjunto de fatores que determinam a disposição do indivíduo para se vacinar (Geiger *et al.*, 2022).

No Quadro I a seguir, apresentamos as referências que nos serviram de guia quando da investigação sobre as variáveis determinantes da hesitação e da recusa vacinais.

Quadro I - Pesquisas sobre as variáveis determinantes da hesitação e da recusa vacinais

Estudo/Ano	Objetivos	Metodologia	Resultados
Goldman (2020)	Identificar motivações do comportamento *antivax.*	Análise de postagens em páginas selecionadas do Facebook; e análise de dados demográficos nas listas públicas de doadores associados aos movimentos *antivax* no Maine, Estados Unidos.	Identificou-se que a ênfase dos *antivaxxers* nos direitos dos pais pode ser visto como um reflexo dos princípios neoliberais/conservadores e da história tumultuada do Maine com opiáceos e a indústria farmacêutica.

Boas; Rosenthal; Davidovitch (2016)	Identificar formas de convencer as famílias a revacinarem as crianças contra a poliomielite.	Estudo qualitativo de observação participante, revisões de documentos e entrevistas com formuladores de políticas, pais, jornalistas, especialistas em saúde pública e líderes comunitários, em Israel.	A família como metáfora da solidariedade social foi o principal item discursivo da campanha pública.
Senderey; Ohana; Perchik; Erev; Balicer (2022).	Identificar o peso atribuído à percepção do ganho social por meio da vacinação e descobrir formas de convencer não vacinados contra Covid-19 a aceitar o medicamento.	Testagem de dois tipos diferentes de mensagens enviadas para estimular a procura pela vacina: uma, salientando os benefícios sociais do comportamento; outra, ressaltando os benefícios pessoais advindos da vacinação, em Israel.	Observou-se uma resposta significativamente maior dos usuários que haviam recebido a mensagem fazendo alusão aos benefícios pessoais da vacinação.
Geiger *et al*. (2022)	Validação de escala de prontidão vacinal.	Pesquisa quantitativa por meio de *survey*, na Dinamarca.	Os autores validaram a inclusão de dois novos componentes psicológicos nas respostas de prontidão vacinal (complacência e comportamento conspiratório) e de itens para mensurar, especificamente, traços de personalidade associados à honestidade, humildade e simpatia.
Danyliuk; Kurapov; Malysheva; Lytvyn (2023)	Validação de escala de prontidão vacinal.	Pesquisa quantitativa por meio de *survey*, na Ucrânia.	Os autores validaram a combinação entre uma escala de mensuração de cuidados com a própria saúde e outra escala por meio da qual são mensuradas cinco variáveis psicológicas relacionadas à prontidão vacinal: confiança, complacência, restrição, cálculo e responsabilidade coletiva.
Preston; Khan (2023)	Identificar a associação entre as atitudes pró-vacinais e as variáveis "humildade	Pesquisa quantitativa por meio de *survey*, no Canadá, nos Estados	Identificou-se uma forte correlação positiva entre a humildade intelectual e as atitudes pró-vacina em todos

	intelectual", "crença na ciência", "religiosidade" e "ideologia política".	Unidos e no Reino Unido	os países pesquisados. Em contrapartida, as atitudes antivacinais mostraram-se associadas ao conservadorismo político e à religiosidade.
Yu; Lau; Lau (2021)	Investigar variáveis associadas à "resistência à vacinação" e suas associações com o individualismo, a percepção de benefícios pessoais e a percepção de benefícios sociais.	Pesquisa quantitativa por meio de *survey*, na China.	O fator responsável pela maior parte do comportamento antivacinal foi o individualismo que, direta ou indiretamente, explicou de modo significativo a decisão de não se vacinar (Yu; Lau; Lau, 2021).
Card (2022)	Identificar as associações entre traços de personalidade (disposição para experiências, consciência, extroversão, afabilidade e neuroticismo), comportamentos individualistas ou coletivistas e comportamentos preventivos em relação à Covid-19 (lavagem das mãos, uso de máscaras, redução de interação social, distância física e isolamento social).	Pesquisa quantitativa por meio de *survey*, no Canadá.	Identificou-se que os comportamentos individualistas e coletivistas associavam-se a diferentes práticas de prevenção contra Covid-19, com a mediação de características pessoais e variáveis situacionais. Dos cinco traços de personalidade investigados, a afabilidade demonstrou ser o mais importante preditor quanto à adoção de comportamentos de prevenção contra o coronavírus.

A mobilização de moradores do Maine, nos Estados Unidos, em 2019, contrários a leis estaduais que obrigavam a apresentação de certificados de vacinas para a matrícula de crianças em escolas, reúne e exemplifica grande parte dos elementos que costumam estar presentes nas investigações sobre atitudes antivacinais. Ao pesquisar os motivos por trás do movimento antivacinal, Goldman (2020) percebeu uma característica singular nos discursos produzidos naquele contexto: não eram discursos contrários à vacinação, mas *a favor do direito de escolha da alternativa melhor para as suas famílias, sem a interferência do Estado*. Assim, em oposição à obrigação de vacinar os filhos e a si mesmos, os eleitores diziam defender a autonomia e a liberdade, rejeitando o caráter mandatório da vacinação. Sobre as características predominantes dos *antivaxxers*, Goldman (2020) percebeu alguns traços singulares já observados em outras pesquisas: a ausência de literacia científica[1], a predominância de crenças religiosas contrárias à ciência e o pertencimento a uma rede reduzida de conexões sociais. Ainda, Goldman (2020) notou uma forte ligação entre as atitudes antivacinais dos eleitores do Maine e o ideário neoliberal: se a globalização havia preconizado a ação limitada do Estado na oferta de serviços de saúde,

[1] Segundo Batistoni e Silva e Sasseron (2021), é comum o uso indistinto das expressões "alfabetização científica", "letramento científico" e "literacia científica" Embora existam diferenças conceituais entre elas, para efeito deste trabalho – e de acordo com os limites do recorte que fizemos – elas foram usadas como sinônimas.

por que então não aceitar que a responsabilidade pela decisão de se vacinar, ou de vacinar seus filhos, fosse transferida para o plano familiar? (Goldman, 2020).

Algumas das tensões entre a responsabilidade familiar e a responsabilidade do Estado também surgiram em pesquisa realizada em Israel em relação à vacina de poliomielite: durante o verão de 2013, o vírus da poliomielite foi encontrado em amostras de água do esgoto e as autoridades israelenses resolveram revacinar todas as crianças. A dificuldade era: como convencer as famílias a revacinarem as crianças em função da recomendação de um governo que havia declinado de prestar, gratuitamente, vários serviços de Saúde Pública? A solução encontrada foi utilizar, na campanha publicitária, o seguinte lema: *duas gotas e sua família estará protegida*. Considerando a dificuldade de convencer a população sobre o "ganho social" maior, as autoridades sanitárias obtiveram sucesso ao utilizar o argumento do "ganho" para o grupo menor, a família (Boas; Rosenthal; Davidovitch, 2016).

Evidências complementares a respeito do peso atribuído à percepção do ganho social por meio da vacinação surgiram em outro estudo, também em Israel, dessa vez em relação à campanha contra Covid-19: para convencer não vacinados a aceitarem o medicamento, foram testados dois tipos diferentes de mensagens enviadas para estimular a procura pela vacina. Um tipo ressaltava a importância das normas sociais e do agir conforme as expectativas do grupo; o outro fazia menção aos benefícios pessoais da vacinação. Depois de oito dias, observou-se uma resposta significativamente maior dos usuários que haviam recebido a mensagem fazendo alusão aos benefícios médicos (pessoais) da vacina (Senderey; Ohana; Perchik; Erev; Balicer, 2022).

A respeito da investigação sobre o comportamento vacinal, muitas pesquisas têm utilizado instrumentos psicométricos desenvolvidos pela Psicologia Social. Dentre esses instrumentos, destaca-se a construção de escalas para captar crenças, emoções e tendências de comportamento dos sujeitos (Pasquali, 2011). É o caso, por exemplo, das investigações que buscam entender os fatores psicológicos explicativos da prontidão vacinal (Geiger *et al.*, 2022). Danyliuk, Kurapov, Malysheva e Lytvyn (2023) validaram, na Ucrânia, a combinação entre uma escala de mensuração de cuidados com a própria saúde (a MHLC)[2] e outra escala, conhecida como "Cinco Cs da Vacinação", por meio da qual são mensuradas cinco variáveis psicológicas relacionadas à prontidão vacinal: confiança (*confidence*, a tendência para confiar na segurança e eficácia da vacina), complacência (*complacency*, a não percepção dos riscos associados a doenças infecciosas), restrição (*constraints*, a percepção quanto ao grau de dificuldade em acessar a vacina), cálculo (*calculation*, o balanço de custos e benefícios da vacinação) e responsabilidade coletiva (*collective responsibility*, que considera a proteção de quando da decisão de se vacinar) (Danyliuk; Kurapov; Malysheva; Lytvyn, 2023; Geiger et al., 2022).

Geiger *et al*. (2022), em pesquisa sobre a prontidão vacinal na Dinamarca, validaram outra escala, dessa vez acrescentando dois novos componentes psicológicos aos cinco investigados originalmente: conformidade (*compliance*, a tendência de monitorar e estimular a adesão a normas e regras), e comportamento conspiratório (*conspiracy*, associado à crença e à aceitação de teorias conspiratórias sobre vacinação). À escala dos agora 7 Cs[3], os autores também adicionaram quatro itens de uma escala elaborada para mensurar, especificamente, traços de personalidade associados à honestidade, humildade e simpatia. (Geiger *et al*., 2022).

Aspectos psicológicos relacionados à humildade também foram objeto de pesquisa de Preston e Khan (2023), que investigaram, junto a indivíduos no Canadá, nos Estados Unidos e no Reino Unido, a associação entre as atitudes pró-vacinais e as variáveis "humildade intelectual", "crença na ciência", "religiosidade" e "ideologia política". Definida como a capacidade de compreender os próprios limites cognitivos, a humildade intelectual mostrou uma forte correlação positiva com as atitudes pró-vacina

[2] Trata-se da Escala de Locus Multidimensional de Controle da Saúde. Várias versões da escala estão disponíveis em: <https://nursing.vanderbilt.edu/projects/wallstonk/index.php>. Acesso em 29 jan. 2024.
[3] A Escala dos 7 Cs, em diferentes idiomas, está disponível em: <https://www.vaccination-readiness.com>. Acesso em 30 jan. 2024.

em todos os países pesquisados. Em contrapartida, as atitudes antivacinais mostraram-se associadas ao conservadorismo político e à religiosidade.

Em investigação realizada na China, Yu, Lau e Lau (2021) entrevistaram quase 400 indivíduos não vacinados e que não pretendiam se vacinar contra Covid-19. As variáveis pesquisadas foram "resistência à vacinação" e suas associações com o individualismo, a percepção de benefícios pessoais e a percepção de benefícios sociais. O fator responsável pela maior parte do comportamento antivacinal foi o individualismo que, direta ou indiretamente, explicou de modo significativo a decisão de não se vacinar (Yu; Lau; Lau, 2021).

Os comportamentos individualistas e coletivistas têm sido frequentemente utilizados como variáveis preditoras da prontidão vacinal. No Canadá, Card (2022) investigou indivíduos com o objetivo de identificar as associações entre traços de personalidade (disposição para experiências, consciência, extroversão, afabilidade e neuroticismo), comportamentos individualistas ou coletivistas e comportamentos preventivos em relação à Covid-19 (lavagem das mãos, uso de máscaras, redução de interação social, distância física e isolamento social), além de variáveis demográficas e situacionais. Como resultados, Card (2022) identificou que os comportamentos individualistas e coletivistas associavam-se a diferentes práticas de prevenção contra Covid-19, com a mediação de características pessoais e variáveis situacionais. Dos cinco traços de personalidade investigados, a afabilidade demonstrou ser o mais importante preditor quanto à adoção de comportamentos de prevenção contra o coronavírus.

Entre a recusa a qualquer vacina e a disposição para testar vacinas em desenvolvimento, há um espectro imenso de crenças, valores, opiniões e predisposições para a ação (Fisayo, 2021). No campo do comportamento social, a Psicologia Social vem estudando, há décadas, os mecanismos de formação e de mudança de atitudes, seja por meio de intervenções junto aos componentes atitudinais de ordem cognitiva (quer dizer, promovendo mudanças naquilo que os indivíduos conhecem a respeito do objeto) aos de ordem afetiva (com relação aos afetos e sentimentos dos sujeitos sobre o objeto) e aos de ordem comportamental (materializados sob a forma de tendências e prontidão para ações) (Haddock; Maio, 2008). Configura-se, assim, um grande desafio: identificar estratégias para favorecer uma maior conscientização dos indivíduos em relação ao seu pertencimento a um mundo global e, portanto, à responsabilidade vacinal de cada um perante a sociedade. Afinal, é possível *aprender* a ser cidadão? É possível *apreender* a importância da cidadania vacinal? Pensamos que sim, e essa convicção passa pela Educação, em sentido amplo, e pelo Ensino de Ciências, de modo mais específico. Entretanto, de qual ciência falamos e como ela é/será ensinada? Certamente, não aquela de visões rígidas que reforçam a convicção de que o conhecimento é definitivo e imutável. Aqui, a Educação e o Ensino de Ciências são percebidos "como um fenômeno social complexo, (...) intrinsecamente ligada a diferentes setores da sociedade, o que implica numa não dicotomia entre ciência e sociedade, e sim numa relação de coprodução entre elas. E são justamente essas características e conexões que permitem que a ciência constantemente se questione, se revise e ofereça respostas vigorosas.

A *práxis* cidadã, os elementos cognitivos e o combate à hesitação e à recusa vacinal

Para Merrifield (2002), a Educação em Cidadania é um processo educativo que requer não apenas a transmissão de determinados conhecimentos. Devem ser dadas, também, oportunidades para o desenvolvimento de comportamentos em relação a grupos sociais e às suas demandas nos campos sociais. Em outras palavras, não se trata apenas de *saber como ser* um cidadão, mas de *agir como* cidadão (Merrifield, 2002).

Segundo Mutch (2005), o exercício crítico da cidadania exige que os indivíduos sejam capazes de abordar os problemas sob o ponto de vista de membros de um mundo global, trabalhar com outros de forma colaborativa, aceitar diferenças culturais, resolver conflitos de forma não violenta e mostrar sensibilidade a questões relacionadas à proteção ambiental e aos direitos humanos. Assim, cabe à Educação em Cidadania preparar os indivíduos no desenvolvimento dessas habilidades e competências,

tendo o ambiente escolar significativa responsabilidade na construção de valores e normas que contribuam para a formação cidadã de seus alunos (Mutch, 2005).

No Quadro II a seguir, apresentamos as referências que nos serviram de guia quando da investigação sobre *práxis* cidadã, cognição e combate à hesitação e à recusa vacinal.

Quadro II - Pesquisas sobre práxis cidadã, cognição e combate à hesitação e à recusa vacinal.

Estudo/Ano	Objetivos	Metodologia	Resultados
Pereima (2008)	Sensibilizar os jovens para doação de sangue.	Projeto desenvolvido em Santa Catarina, entre 1996 e 2005, envolvendo mais de cinquenta mil alunos de escolas públicas.	Em anos posteriores, observou-se significativo aumento do número de doadores jovens.
Apandie; Rahmelia (2022)	Investigar possíveis estratégias para o combate à recusa e à vacinação vacinal na Indonésia.	Estudo qualitativo com revisão de literatura.	Foram identificadas estratégias para o combate à hesitação e à recusa vacinal, tais como: construção de uma atitude otimista dos cidadãos em relação ao governo; educação por meio da divulgação de informações pelo governo nos principais meios de comunicação para melhorar a alfabetização digital pública; fortalecimento da democracia educacional com a participação cidadã para a implementação de políticas; apoio a práticas de diálogo entre segmentos da sociedade para enriquecer a perspectiva da Educação para a Cidadania.
Özden (2020)	Investigar a apropriação da literacia científica para que o cidadão possa agir de forma crítica e responsável em relação à vacinação.	Estudo qualitativo com revisão de literatura.	A literacia científica colabora para a própria práxis da cidadania à medida em que mobiliza aspectos cognitivos em conjunto com valores relacionados à vida democrática, à empatia pelos menos privilegiados e à solidariedade global
Morin; Dutreuil (2021)	Investigar o impacto de aulas de Biologia na discussão sobre a hesitação vacinal em relação à vacina contra o HPV.	Entrevistas com estudantes franceses entre 13 e 15 anos	A discussão sobre os desenvolvimentos científicos a partir de uma perspectiva social, em especial atentando para os possíveis erros, desvios e conflitos do processo de construção do saber, mostrou-

			se eficaz no fortalecimento da capacidade de problematizar e criticar as relações entre sociedade, tecnologia e ciência.
Miller; Ackerman; Laspra; Polino; Huffaker (2022).	Investigar a importância de competências cognitivas para a prontidão vacinal.	Entrevistas junto a uma amostra de norte-americanos.	Identificou-se que níveis de educação e literacia biológica eram responsáveis por 27% e 43%, respectivamente, da variabilidade das atitudes vacinais.
Kus; Mert (2023)	Investigar as percepções de docentes sobre as relações entre Educação em Cidadania e Educação Científica.	Entrevistas com docentes na Turquia.	Identificou-se que os docentes perceberam relações entre Educação em Cidadania e Educação Científica e o quanto cada uma poderia colaborar para o sucesso da outra.
Lee; Tran (2023)	Identificar relação entre o conhecimento de Biologia dos estudantes e suas habilidades de argumentação contra a hesitação no caso de vacinas de RNA mensageiro.	Entrevistas com alunos matriculados em uma universidade norte-americana com predominância de estudantes com ascendência hispânica e latina.	Identificou-se que mais da metade dos alunos não utilizava o conhecimento biológico como parte de suas argumentações, demonstrando existirem dificuldades na transposição e aplicação do conteúdo científico em situações e contextos reais.
Arede *et al.* (2019)	Estabelecer parâmetros para diminuir a hesitação vacinal entre crianças, por meio da comunicação e da transmissão de conhecimento.	Estudo qualitativo com revisão de literatura.	Identificou-se a necessidade de atuar em todas as frentes de comunicação e de mídia, em especial por conta do número de horas que crianças costumam ficar expostas à televisão e às redes sociais.

A questão da *práxis* norteou, por exemplo, o trabalho de Pereima (2008) no projeto desenvolvido em Santa Catarina, entre 1996 e 2005, com o objetivo de sensibilizar os jovens para doação de sangue, um ato de solidariedade, cidadania e preservação da vida humana. Para a autora, a principal preocupação das ações desenvolvidas junto aos alunos era "a construção da cidadania que requer uma prática educacional propícia à compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental" (Pereima, 2008, p. 114). Vale ressaltar que o projeto envolveu mais de cinquenta mil alunos de escolas públicas, resultando, em anos posteriores, no aumento do número de doadores jovens.

Tendo como cenário a pandemia de Covid-19, Apandie e Rahmelia (2022) sinalizaram o quão urgente tornou-se implantar mudanças significativas na Educação em Cidadania na Indonésia. Nesse país, a hesitação e a recusa vacinal foram grandes obstáculos à imunização da população, e muito se discutiu a respeito da necessidade de fortalecer os laços entre a comunidade e os agentes responsáveis por formular políticas públicas de saúde. Para os autores, caberia à Educação em Cidadania chamar para si a responsabilidade pelo empoderamento de cada indivíduo nas suas relações com o governo. Em outras

palavras, tratar-se-ia da apreensão, por parte dos cidadãos, de que as políticas públicas resultam de relações democraticamente estabelecidas entre a sociedade e o governo (Apandie; Rahmelia, 2022).

Outras investigações mostraram também que o desenvolvimento da solidariedade e da percepção de pertencimento a um mundo global era condição *necessária*, mas não *suficiente* para a diminuição da hesitação ou recusa vacinal. Afinal, o comportamento vacinal também depende da mobilização de competências cognitivas relacionadas à natureza do conhecimento científico envolvido no desenvolvimento e na aplicação da vacina. Segundo Özden (2020), trata-se aqui da necessária apropriação da literacia científica, ou seja, do conjunto de conhecimentos sobre ciência e tecnologia que é requerido para que o cidadão possa agir de forma crítica e responsável. As experiências recentes com a vacinação contra Covid-19 mostram que, dentre os argumentos utilizados pelos cidadãos para justificar a recusa à vacinação, são inúmeros os que têm a descrença na ciência ou o desconhecimento científico como base. Nesses termos, a literacia científica colabora para a própria *práxis* da cidadania à medida em que mobiliza aspectos cognitivos em conjunto com valores relacionados à vida democrática, à empatia pelos menos privilegiados e à solidariedade global (Özden, 2020).

Morin e Dutreuil (2021) investigaram, junto a uma amostra de estudantes franceses entre 13 e 15 anos, como as aulas de Biologia poderiam servir de instrumento para discutir a hesitação vacinal em relação à vacina contra o HPV. Com esse propósito, os pesquisadores entenderam ser fundamental a oferta de oportunidades aos alunos para o desenvolvimento do espírito crítico em relação às escolhas realizadas pela sociedade no tocante à ciência e às inovações tecnológicas. Ao final da pesquisa, Morin e Dutreuil (2021) consideraram que a discussão sobre os desenvolvimentos científicos a partir de uma perspectiva social, em especial atentando para os possíveis erros, desvios e conflitos do processo de construção do saber, havia se mostrado eficaz no fortalecimento da capacidade de problematizar e criticar as relações entre sociedade, tecnologia e ciência, bem como na construção de conhecimentos estáveis por parte dos alunos.

Nesse sentido, há cerca de três décadas o campo do Ensino de Ciências vem propondo alternativas visando promover uma educação crítica e emancipadora. Um desses movimentos surgiu como Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e, pouco depois, incorporou um 'A', de Ambiente, sendo hoje conhecido como CTSA. Outra abordagem bebeu nas fontes da História e da Filosofia das Ciências (HFC) para identificar as características definidoras e demarcadoras da construção das ciências e de suas práticas, constituindo no âmbito educacional o que se chama Natureza da Ciências (NdC) (Moura, 2014). A extensa literatura a respeito da Natureza da Ciência e do trabalho científico salienta, dentre outros aspectos: a importância dos contextos histórico e social na produção da ciência e da tecnologia; a natureza mutável e dinâmica – portanto, histórica – do desenvolvimento científico; as relações entre os processos de abstração, observação e experimentação na geração do conhecimento; a importância do pluralismo metodológico para a construção do conhecimento; o papel da imaginação, das crenças pessoais e da intuição no fazer científico; as negociações epistêmicas, entre grupos e interesses no estabelecimento do consenso pela comunidade científica. A ciência e a tecnologia, portanto, são marcadas pelas, e marcam as sociedades em que são produzidas, e fornecem respostas "cheias de mundo" (Guerra, 2023).

Tal compreensão do que é ciência é basilar para uma educação crítica e cidadã e para o desenvolvimento de diferentes competências cognitivas. A importância de competências cognitivas para a prontidão vacinal, por exemplo, também foi investigada por Miller, Ackerman, Laspra, Polino e Huffaker (2022). A partir de resultados anteriores de pesquisas nas quais o nível de instrução e entendimento haviam se mostrado variáveis determinantes do comportamento quando de discussões polarizadas e politizadas de assuntos científicos, os autores estudaram, junto a uma amostra de norte-americanos, a importância do grau de instrução e de literacia biológica para a prontidão vacinal contra a Covid-19. Como resultado, esses autores identificaram que níveis de educação e literacia biológica eram responsáveis por 27% e 43%, respectivamente, da variabilidade das atitudes vacinais.

Definindo a Educação Científica para a Cidadania como sendo a abordagem capaz de municiar os alunos de mecanismos que colaborem para a compreensão de questões científicas e, dessa forma, participar da vida social democrática e assumindo que a ausência desses instrumentos pode resultar em marginalização e exclusão social, Kus e Mert (2023) entrevistaram docentes na Turquia com o objetivo de investigar as suas percepções sobre as relações entre Educação em Cidadania e Educação Científica. Como resultado, apontaram que os docentes perceberam relações entre os dois processos, e o quanto cada um poderia colaborar para o sucesso de outro.

Lee e Tran (2023), por seu turno, pesquisaram a relação entre o conhecimento de Biologia dos estudantes e suas habilidades de argumentação contra a hesitação no caso de vacinas de RNA mensageiro. Os participantes da pesquisa foram alunos matriculados em uma universidade norte-americana na qual havia certa predominância de estudantes com ascendência hispânica e latina. O pré-requisito para a seleção da amostra era um significativo conhecimento biológico e bioquímico. Como resultado, os pesquisadores identificaram que mais da metade dos alunos não utilizava o conhecimento biológico como parte de suas argumentações, demonstrando existirem dificuldades na transposição e aplicação do conteúdo científico em situações e contextos *reais.*

Arede *et al.* (2019) realizaram extensa pesquisa bibliográfica com o objetivo de estabelecer parâmetros para diminuir a hesitação vacinal por meio da comunicação e da transmissão de conhecimento. Em especial, os pesquisadores mostraram-se interessados na construção de atitudes positivas em relação à vacinação entre crianças, menos reativas a novas informações e menos contaminadas por opiniões contrárias às vacinas e à Ciência de forma geral. Ainda, partiram da premissa de que as crianças seriam capazes de provocar mudanças atitudinais nos pais menos inclinados a vacinar seus filhos. Dentre as informações tidas como mais importantes para a criação de uma cultura vacinal, Arede *et al.* (2019) destacaram, em conclusão, o conceito de imunidade de rebanho. E, em termos de estratégias de comunicação, salientaram a necessidade de atuar em todas as frentes de comunicação e de mídia, em especial por conta do número de horas que crianças costumam ficar expostas à televisão e às redes sociais

De acordo com Han (2020), a pandemia de Covid-19 criou novos desafios para a cultura científica, já que tanto a Ciência quanto a tecnologia desempenharam importantes papéis nos processos de diagnóstico e tratamento da doença. Para Han (2020), a rapidez com que os cientistas chineses identificaram o vírus deveu-se, em grande parte, à disseminação do espírito de pesquisa científica no país, o que permitiu que se colocasse em ação, e de forma rápida, armas poderosas para o controle da pandemia. Mais: para o autor, a colaboração global entre cientistas permitiu que as pesquisas avançassem de forma rápida, tornando possível encontrar soluções imediatas para a situação então em curso. Para Han (2020), dois problemas foram enfrentados durante a pandemia e, ainda (de forma recorrente), serão enfrentados no futuro pelo ambiente acadêmico. Em primeiro, deve-se atentar para o comodismo das pesquisas que percorrem caminhos já conhecidos, o que torna raras inovações realmente originais. Em segundo, é necessário que os cientistas entendam ser importante desempenhar o papel de educadores da população, já que as mídias sociais e as tecnologias de comunicação disseminam grande quantidade de desinformação. Na verdade, a pandemia do coronavírus escancarou o atraso da comunidade científica na articulação de um diálogo profícuo com a comunidade de não especialistas, o que aumentou as dificuldades no controle e na extinção da doença. De fato, os cientistas viram não apenas suas atividades de pesquisa colocadas sob suspeição, mas também a legitimidade da Ciência por eles defendida posta à prova.

As investigações que sinalizam a importância de fatores cognitivos na formação da cidadania vacinal têm ensejado pesquisas sobre a sinergia entre a Educação em Cidadania e a Educação Científica. Essa, talvez, tenha sido a maior herança da pandemia de Covid-19: deixar evidente o papel da Educação Científica na formação cidadã, em especial num mundo marcado pela desinformação (Han, 2020) e pela insegurança derivada do desenvolvimento socioeconômico e da degradação ambiental (Pietrocola; Rodrigues; Bercot; Schnorr, 2021).

A educação e o fortalecimento da cidadania vacinal: considerações finais

Segundo Özden (2020), a Educação em Cidadania é o processo por meio do qual os estudantes adquirem responsabilidade moral, social e política. Para que isso possa ocorrer, é necessário considerar as relações entre a sociedade, o mundo natural e os artefatos tecnológicos desenvolvidos pelos seres humanos: não à toa, a perspectiva CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente) tem norteado grande parte das ações educacionais e tem se configurado como base para a formação de alunos críticos e cidadãos. Afinal, tanto a Educação em Cidadania quanto a Educação Científica – sob a forma de abordagem CTSA ou de outras semelhantes, como a HFC e as QSC – têm como principal preocupação municiar os alunos de condições para compreender ciência, tecnologia e questões sócio-científicas (Özden, 2020). Em outras palavras, ambas estão comprometidas com uma educação voltada para a vida democrática.

É necessário atentar para o fato de que o pensamento crítico diz respeito à reflexão sobre o que fazer (ou o que pensar) quando se é confrontado com problemas complexos em contextos específicos (Arede *et al.,* 2019). Dentre as competências que não surgem de forma natural e instintiva – e, portanto, precisam ser desenvolvidas –, destacam-se a literacia textual e a capacidade de fazer a distinção entre fatos e versões, a capacidade de produzir e usar o conhecimento científico, a compreensão de como os fenômenos ocorrem e de como a Ciência se desenvolve.

Assim, a formação científica, ao menos nos ambientes escolares, deve ir além do desenvolvimento de competências relacionados à resolução de problemas da forma comumente realizada, como defendido por um grande número de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas há já algumas décadas: é fundamental incluir, também, a compreensão do processo de construção do conhecimento e dos efeitos científicos e tecnológicos na vida em sociedade – isto é, aspectos metacientíficos. Para tanto, sugere-se que a Educação Científica faça uso de conteúdos do tipo QSC (questões sócio-científicas) como forma de gerar controvérsias e conflitos, ou seja, que inclua conteúdos que apresentem problemas ainda não resolvidos ou que permitam várias resoluções em função de diferentes pressupostos conceituais ou metodológicos (Reis, 2008; Dunlop; Veneu, 2019 *apud* Pietrocola; Rodrigues, Bercot; Schnorr, 2021).

Os temas controversos possibilitam debates de natureza epistemológica, moral, emocional, ética e cultural (ver, por exemplo, Sadler, 2010; Zeidler e Sadler, 2008). Podem ser definidos como aqueles para os quais não existe consenso na comunidade acadêmica e/ou por levantarem polêmicas ao mobilizarem sistemas de valores, considerações morais ou crenças (Hodson, 2013). Assim, as controvérsias tornam evidente o tecido político, ético e social da ciência, trazendo atores, métodos e materiais diversos, fazendo refletir sobre os caminhos dos produtos aos processos, ou dos conteúdos aos contextos. Entretanto, para a escolha dos temas a tratar, deve-se ter em mente que, embora todas as questões sócio-científicas sejam controversas, nem todas as questões controversas são necessariamente sócio-científicas.

O exercício pleno da cidadania pressupõe a capacidade de os indivíduos perceberem, de forma crítica, os aspectos relacionados à ciência e à tecnologia, e os impactos destas na sociedade. Portanto, *ser* cidadão e *agir* como cidadão implicam conhecimentos a respeito de como a natureza funciona, de como os efeitos das decisões da sociedade sobre os usos da tecnologia e da ciência podem afetar a vida de todos, de quais informações sobre a saúde são pertinentes ou não, de quais fontes são confiáveis ou não, e de quais intenções e interesses podem estar por trás dos discursos relacionados. O mundo moderno nos coloca em contato, diariamente, com um sem-número de fenômenos e de objetos: mudanças climáticas, efeitos adversos de medicação, práticas pseudocientíficas, alimentos geneticamente modificados, aspectos éticos ligados ao tratamento de dados pessoais, novas profissões advindas de inovações tecnológicas, antigas profissões tornadas desnecessárias em função das mesmas inovações etc.

Todas essas questões povoam o dia a dia das pessoas e requerem competências cognitivas para serem apreendidas, processadas e, eventualmente, servirem de base para escolhas individuais éticas e racionais (Özden, 2020). Morin e Dutreuil (2021), na mesma direção, utilizaram o termo *cidadania científica* para definir a área do conhecimento ocupada com a criação de oportunidades para que cidadãos não especialistas possam compreender questões científicas e seus efeitos na sociedade. A intensificação do

processo de globalização criou as condições para o surgimento de uma nova disciplina, a Educação em Cidadania Global (GCE, *Global Citizenship Education*) (Saperstein 2023). A pandemia, por sua vez, fez surgir no Canadá a Educação em Cidadania Pós-pandêmica (PPCE, *Post-pandemic Citizenship Education*), a princípio responsável por enfatizar, em especial nas disciplinas de Estudos Globais do Ensino Médio, os valores relacionados ao pertencimento e à responsabilidade global. Desse modo, ficaria a cargo da PPCE, desenvolver habilidades e atitudes associadas ao respeito pela diversidade, à preocupação com a desigualdade social, à disposição para proteger o ambiente, à capacidade de pensar de forma crítica, à demonstração de empatia pelos outros. ao fortalecimento da justiça social e à capacidade de resolver conflitos sem violência. Infelizmente, no Brasil e na maioria dos países, as matrizes curriculares ainda passam bem longe disso – o que não significa que não se possa trabalhar nessa direção.

Tanto no caso da Educação em Cidadania quanto em relação à Educação Científica, parece haver consenso, ao menos no nível teórico, no fato de ambas ensejarem processos capazes de desenvolver o espírito crítico dos alunos e a capacidade de se mover num mundo acintosamente marcado pelas injustiças sociais e pelos efeitos concretos da ciência e da tecnologia – embora, na prática, isso muitas vezes não ocorra. Assim, os processos educativos devem levar em consideração que essas competências, embora inicialmente construídas no ambiente escolar, devem ser colocadas em prática em situações reais, preparando as crianças e os adolescentes a se moverem num mundo em que a informação está em constante transformação. A cidadania vacinal se transforma em realidade quando se torna *práxis*, quando cognição, valores, crenças e comportamentos se dirigem à ação *real* em função de um problema *real*.

A pandemia de Covid-19 deixou evidente uma grande lacuna na população em termos de capacidade crítica e comportamento cidadão. Podemos elaborar algumas hipóteses sobre esse fenômeno: parece-nos que a sociedade não apenas carece de noções de cidadania, como também carece de literacia científica suficiente para orientá-la em situações em que ciência e tecnologia estão imbricadas com situações sociais. Da mesma forma que a *práxis* cidadã requer que a solidariedade, a empatia, a percepção da desigualdade social e a responsabilidade social possam ser traduzidas em *ação* no contexto da realidade social, é fundamental que o conhecimento científico e tecnológico também seja utilizado para a compreensão dos problemas do mundo real e para a intervenção por meio de práticas sociais.

Com base nessa percepção, defende-se a inclusão de temas de natureza sócio-científica a fim de colaborar para o desenvolvimento de competências críticas e racionais e, para que tal estratégia possa ser efetivamente colocada em prática no ambiente escolar, há muito a ser pesquisado. São necessárias ainda muitas investigações, tanto junto aos docentes quanto aos alunos, para que se possa encontrar os principais obstáculos à aceitação e à defesa de práticas vacinais. É preciso identificar quais aspectos da Ciência devem ser contemplados no ambiente escolar para que o desenvolvimento da cidadania científica ocorra de forma a contribuir para a promoção da cidadania vacinal. É urgente localizar as lacunas existentes na formação dos docentes que dificultam, ou mesmo os impedem, de trabalhar com questões sócio-cientificas junto aos seus estudantes.

O atual governo federal tem buscado reverter a queda na taxa de cobertura vacinal. No entanto, a recuperação da cobertura vacinal que havia sido conquistada ao final da primeira década do século XXI não depende apenas das ações do governo. Esperamos que nossa reflexão tenha contribuído para a formulação de algumas perguntas a serem respondidas no campo da investigação acadêmica e, em especial, que a cidadania vacinal passe a fazer parte do rol dos temas a serem discutidos em sala de aula no ambiente de uma educação científica crítica e contextualizada.

Referências

Apandie, C.; Rahmelia, S. (2022). Lessons for Citizens Regarding Government Efforts to Promote Covid-19 Vaccines: Responses and Challenges to Post-Pandemic Citizenship Education. In: *Annual Civic Education Conference (ACEC 2021)*. Atlantis Press. p. 56-64. Disponível em: <https://www.atlantis-press.com/proceedings/acec-21/125969017>. Acesso em 15 fev. 2024.

Arede, M.; Bravo-Araya, M.; Bouchard, É.; Gii, G. S.; Plajer, V.; Adiba Shehraj, A.; Shuaib, Y. A. (2019). Combating vaccine hesitancy: teaching the next generation to navigate through the post-truth era. *Frontiers in public health*, v. 6, p. 381.

Arendt, H. (2007). *A condição humana.* 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Silva, M. B., Sasseron, L. H. (2021). Alfabetização científica e domínios do conhecimento científico: proposições para uma perspectiva formativa comprometida com a transformação social. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências* (Belo Horizonte), 23, e34674. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/ZKp7zd9dBXTdJ5F37KC4XZM/>; acesso em: 23 jun. 2024.

Boas, H.; Rosenthal, A.; Davidovitch, N. (2016). Between individualism and social solidarity in vaccination policy: the case of the 2013 OPV campaign in Israel. *Israel Journal of Health Policy Research*, v. 5, p. 1-10. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1186/s13584-016-0119-y>. Acesso em 22 jan. 2024.

Card, K. G. (2022). Collectivism, individualism, and COVID-19 prevention: A cross-sectional study of personality, culture, and behavior among Canadians. *Health Psychology and Behavioral Medicine*, v. 10, n. 1, p. 415-438. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35528715/>. Acesso em 02 fev. 2024.

Cardin, V. S. G.; Nery, L. M. G. (2019). Hesitação vacinal: direito constitucional à autonomia individual ou um atentado à proteção coletiva? *Prisma Jurídico*, v. 18, n. 2, p. 224-240. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/934/93464984005/93464984005.pdf>. Acesso em 13 jan. 2024.

Danyliuk, I.; Kurapov, A.; Malysheva, K.; Lytvyn, S. (2023). Psychometric Properties of the Scale "5C Psychological Antecedents of Vaccination": Ukrainian Sample. *Insight: The Psychological Dimensions of Society,* n. 10, p. 13-39, 3. Disponível em: <https://insight.journal.kspu.edu/index.php/insight/article/view/147>. Acesso em 24 jan. 2024.

Fisayo, T. (2021). 'Anti-vaxxers' and vaccine citizenship: insights for medical education. *Medical Science Educator*, v. 31, n. 2, p. 879-883. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40670-020-01197-4>. Acesso em 16 jan. 2024.

Geiger, M; Rees, F.; Lillholt, L.; Santana, A. P.; Zettler, I.; Wilhem, O.; Betsch, C.; Böhm, R. (2022). Measuring the 7Cs of vaccination readiness. *European Journal of Psychological Assessment*, v. 38, n. 4, p. 261-269. Disponível em: <https://econtent.hogrefe.com/doi/full/10.1027/1015-5759/a000663>. Acesso em 24 jan. 2024.

Goldman L. (2020). *Give ME a Choice*: Perceptions of Freedom and the Anti-Vax Movement in Maine. Waterville, Maine: Colby College, American Studies Program. Disponível em: <https://digitalcommons.colby.edu/honorstheses/1008/>. Acesso em 22 jan. 2024.

Guerra, A. (2023). O que podemos aprender com a ciência? In: GURGEL, I. (org.) *Por que confiar nas Ciências? Epistemologias para o nosso tempo*. São Paulo, Editora Livraria da Física, 458 p.

Habermas, J. (2002). *A inclusão do outro*: estudos de teoria política. Edições Loyola: São Paulo.

Haddock, G.; Maio, G. R.. Attitudes: content, structure and functions. Hewstone, Miles, Stroebe, Wolfgang and Jonas, Klaus, eds. *Introduction to social psychology: a European perspective.* 4th ed., BPS textbooks in psychology, Oxford: Blackwell, pp. 112-133, 2008.

Han, Q. (2020). Introduction: The COVID-19 pandemic calls for the strengthening of scientific culture. *Cultures of Science*, v. 3, n. 4, p. 223-226. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2096608321100334>. Acesso em 06 mar. 2024.

Hodson, D. (2013). Don't Be Nervous, Don't Be Flustered, Don't Be Scared. Be Prepared. *Canadian Journal of Science, Mathematics And Technology Education*, [S.L.], v. 13, n. 4, p. 313-331. Springer Science and Business Media LLC. <http://dx.doi.org/10.1080/14926156.2013.845327>.

Kus, Z.; Mert, H. (2023). Does Science Education Contribute to Citizenship Education in Turkey? *Journal of International and Comparative Education (JICE)*, p. 69-86. Disponível em: <https://ojie.um.edu.my/index.php/JICE/article/view/47808>. Acesso em 28 fev. 2024.

Lee, S. W.; Tran, S. (2023). Students need more than content knowledge to counter vaccine hesitancy. *Journal of Microbiology & Biology Education,* v. 24, n. 2, p. e00047-23. Disponível em: <https://journals.asm.org/doi/full/10.1128/jmbe.00047-23>. Acesso em: 01 mar 2024.

Marshall, T. H. (1967). *Cidadania e classe social*. In: MARSHALL, T. H. Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar, p. 57- 114.

Merrifield, J. (2002). *Learning Citizenship*. England: Institute of Development Studies Participation Group/Society for Participatory Research in Asia (PRIA). Disponível em: <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/3937/Wp158.pdf>. Acesso em 12 fev 2024.

Miller, J. D.; Ackerman, M. S.; Laspra, B.; Polino, C.; Huffaker, J. (2022). Public attitude toward COVID-19 vaccination: The influence of education, partisanship, biological literacy, and coronavirus understanding. *The FASEB Journal*, v. 36, n. 7. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9328288/>. Acesso em 26 fev. 2024.

Morin, O.; Dutreuil, P. (2021). A model to analyze attempt of Science Education to coincide with Participatory Education by schooling SocioScientific Issue: Case study of French lesson dealing with Vaccine Hesitancy. In: *Transforming Science & Technology Education to cultivate Participatory Citizens*. Disponível em: <https://hal.science/hal-03807787/>. Acesso em 26 fev. 2024.

Moura, B. A. (2014). O que é natureza da Ciência e qual sua relação com a História e Filosofia da Ciência. *Revista Brasileira de História da Ciência*, v. 7, n. 1, p. 32–46. Disponível em: <https://www.sbhc.org.br/arquivo/download?ID_ARQUIVO=1932>. Acesso em 9 abr. 2024.

Mutch, C. (2005). Citizenship education: does it have a place in the curriculum? *Curriculum Matters*, v. 1, p. 49-70. Disponível em: <https://gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/Citizenship%20education.pdf>. Acesso em 07 fev. 2024.

Özden, M. (2020). Science Education for Citizenship: A Case Study. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, v. 10, n. 1, p. 150-188. Disponível em: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ajesi/issue/52151/682020>. Acesso em 01 mar 2024.

Pasquali, L. (2022). *Psicometria*: Teoria dos testes na Psicologia e na Educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.

PeACOCK, S. J. (2022). Vaccine nationalism will persist: global public goods need effective engagement of global citizens. *Globalization and health*, v. 18, n. 1, p. 1-11. Disponível em: <https://globalizationandhealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12992-022-00802-y>. Acesso em 16 jan. 2024.

Pereima, R. S. M. R. (2008). Projeto Escola–Hemosc: parceria entre saúde e educação na busca da doação de sangue como ato de solidariedade e cidadania. *Revista Linhas*, v. 9, n. 2, p./ 113–123, jul./dez. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1369>; acesso em: 19 fev. 2024.

Pietrocola, M.; Rodrigues, E. R.; Bercot, F.; Schnorr, S. (2021). Risk society and science education: Lessons from the Covid-19 Pandemic. *Science & Education*, v. 30, n. 2, p. 209-233. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11191-020-00176-w>. Acesso em 06 mar. 2024.

Preston, J. L.; Khan, A. (2023). Comparing the influence of intellectual humility, religiosity, and political conservatism on vaccine attitudes in the United States, Canada, and the United Kingdom. *Public Understanding of Science*, p. 1 - 10. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/09636625231191633>. Acesso em 23 jan. 2024.

Reis, P. R. dos. (2008). *A Escola e as controvérsias sociocientíficas*: perspectivas de alunos e professores. Lisboa: Escolar Editora,. 349p.

Sadler, T. D. (2009). Controversy in the classroom: the democratic power of discussion. *Science Education*, [S.L.], v. 94, n. 4, p. 760-762, 24 . Wiley. <http://dx.doi.org/10.1002/sce.20380>.

Saperstein, E. (2023) Post-pandemic citizenship: The next phase of global citizenship education. *Prospects*, v. 53, n. 3, p. 203-217. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-021-09594-2>. Acesso em 16 fev. 2024.

Senderey, A. B.; Ohana, R.; Perchik, S.; Erev, I.; Balicer, R. (2022). Encouraging COVID-19 vaccination through behaviorally informed reminders: Results from a national randomized field experiment in Israel**.** *Behavioral Science & Policy*, v. 8, n. 1, p. 25-32. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/237946152200800104>. Acesso em 25 jan. 2024.

Sippert, E. L. (2023) Vacinação, direito à saúde e a pandemia da Covid-19: reflexões sobre os novos delineamentos no contexto global. *Revista Direito em Debate*, v. 32, n. 59, p. e13719-e13719. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/view/13719>. Acesso em 13 jan. 2024.

Yu, Y.; Lau, M.; Lau, J. T. (2021). Positive association between individualism and vaccination resistance against COVID-19 vaccination among Chinese adults: mediations via perceived personal and societal benefits. *Vaccines,* v. 9, n. 11, p. 1225. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2076-393X/9/11/1225>. Acesso em 22 jan. 2024.

Zeidler, D. L.; Sadler, T. D. (2007). Social and Ethical Issues in Science Education: a prelude to action. *Science & Education*, [S.L.], v. 17, n. 8-9, p. 799-803. Springer Science and Business Media LLC. <http://dx.doi.org/10.1007/s11191-007-9130-6>.

Zhou, Y. R. (2022). Vaccine nationalism: contested relationships between COVID-19 and globalization. *Globalizations***,** v. 19, n. 3, p. 450-465. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14747731.2021.1963202>. Acesso em 19 fev. 2024.

https://doi.org/10.34024/prometeica.2024.30.16057

LA LLAMADA CRISIS TEÓRICA DE LA PSICOLOGÍA Y LAS ALTERNATIVAS PROPUESTAS PARA SORTEARLA

THE SO-CALLED THEORETICAL CRISIS OF PSYCHOLOGY AND THE ALTERNATIVES PROPOSED TO OVERCOME IT

A CHAMADA CRISE TEÓRICA DA PSICOLOGIA E AS ALTERNATIVAS PROPOSTAS PARA SUA SUPERAÇÃO

Nicolás Alejandro Vizioli
(Universidad de Buenos Aires - Facultad de Psicología, Argentina)
nicovizioli@gmail.com

Recibido: 24/12/2023
Aprobado: 28/06/2024

RESUMEN

La ciencia es la práctica que proporciona las afirmaciones más garantizadas epistémicamente que se pueden hacer, e implica la posibilidad de que eventualmente las teorías explicativas sean reemplazadas por otras mejores. En el caso de la Psicología, el proceso de formulación de teorías mediante el método científico ha sido dificultoso y ha generado la preocupación de los psicólogos científicos. Es así que en 1978 Meehl publicó un texto seminal acerca de la debilidad de las teorías psicológicas, que ha tenido una gran influencia hasta el día de hoy, con distintos autores describiendo una crisis teórica de la Psicología. El presente manuscrito realiza una revisión del panorama actual de la situación, caracterizando a la crisis, a los factores asociados y las propuestas para solucionarla. En relación con los factores asociados a la crisis, se reseñan la juventud de la Psicología, el énfasis en los datos, problemas en las definiciones de los constructos y en su medición, y dificultades para determinar la causalidad en la Psicología. Con respecto a las soluciones, se revisan a las propuestas de inclusión de formación en construcción de teorías en los planes de estudio, a la integración de habilidades interdisciplinarias, al ciclo de formación de teorías, y la formación de teorías. Se concluye acerca la necesidad de incluir a la formación teórica dentro de las currículas universitarias, así como en la posibilidad de que la Psicología Teórica sea una especialización viable para los psicólogos.

Palabras clave: teoría. fenómenos. constructos. predicción. modelos.

ABSTRACT

Science is the practice that provides the most epistemically warranted claims that can be made and involves the possibility that explanatory theories will eventually be replaced by better ones. In the case of Psychology, the process of formulating theories through the scientific method has been difficult and has generated concern among scientific psychologists. Thus, in 1978 Meehl published a seminal text about the weakness of psychological theories, which has had a great influence to this day, with different authors describing a theoretical crisis in Psychology. This manuscript reviews the current panorama of the situation, characterizing the crisis, the associated factors and the proposals to solve it. In relation to the factors associated with the crisis, the youth of Psychology, the emphasis on

data, problems in the definitions of constructs and their measurement, and difficulties in determining causality in Psychology are highlighted. With respect to the solutions, the proposals for including training in theory construction in the study plans, the integration of interdisciplinary skills, the theory formation cycle, and the formation of theories are reviewed. It is concluded about the need to include theoretical training within university curricula, as well as the possibility that Theoretical Psychology is a viable specialization for psychologists.

Keywords: theory. phenomena. constructs. prediction. models.

RESUMO

A ciência é a prática que fornece as afirmações mais epistemicamente justificadas que podem ser feitas e envolve a possibilidade de que teorias explicativas sejam eventualmente substituídas por outras melhores. No caso da Psicologia, o processo de formulação de teorias através do método científico tem sido difícil e tem gerado preocupação entre os psicólogos científicos. Assim, em 1978, Meehl publicou um texto seminal sobre a fragilidade das teorias psicológicas, que teve grande influência até hoje, com diferentes autores descrevendo uma crise teórica na Psicologia. Este manuscrito revisa o panorama atual da situação, caracterizando a crise, os fatores associados e as propostas para resolvê-la. Em relação aos fatores associados à crise, destacam-se a juventude da Psicologia, a ênfase nos dados, os problemas nas definições dos construtos e sua mensuração, e as dificuldades na determinação da causalidade na Psicologia. No que diz respeito às soluções, são revistas as propostas de inclusão nos planos de estudos da formação em construção de teorias, da integração de competências interdisciplinares, do ciclo de formação de teorias e da formação de teorias. Conclui-se sobre a necessidade de incluir a formação teórica nos currículos universitários, bem como a possibilidade de a Psicologia Teórica ser uma especialização viável para psicólogos.

Palavras-chave: teoria. fenômenos. construções. predição. modelos.

Introducción

La ciencia es la práctica que proporciona las afirmaciones más garantizadas epistémicamente que se pueden hacer, en un determinado momento, sobre la naturaleza, los seres humanos, las sociedades, las construcciones físicas y del pensamiento (Hansson, 2013). Es decir, que la ciencia proporciona conocimientos acerca de los fenómenos que rodean a los seres humanos. Por ejemplo, la propuesta de la teoría heliocéntrica marcó un cambio en la historia de la ciencia, promovió cambios en la cultura y le valió a Copérnico ser considerado una de las principales figuras de lo que se conoce como revolución científica (Bardi, 2023). Ahora bien, la ciencia no solo busca la explicación de los hechos y la verdad, sino que también tiene como objetivo el mejoramiento del medio natural y artificial de los seres humanos (Bunge, 2018). En este sentido, las teorías científicas se elaboran para explicar, predecir, planear o actuar, mediante la inclusión de elementos que hacen a cuerpos de conocimientos que permiten la planificación y la ejecución de acciones (Bunge, 2012). La ciencia, además, implica la posibilidad de que eventualmente las teorías sean reemplazadas por otras mejores (Akerlof & Michaillat, 2018; Bunge, 1984; Lakatos, 1970, 1978; Lilienfeld et al., 2014).

La psicología, a pesar de ser una ciencia joven, enfrenta una crisis teórica que afecta su progreso y replicabilidad. La falta de teorías fuertes y bien definidas ha generado preocupación entre los psicólogos científicos y los epistemólogos, quienes señalan la necesidad de abordar esta crisis para mejorar la fiabilidad y validez de los estudios psicológicos (Borsboom et al., 2021; Eronen & Bringmann, 2021; Meehl,1978). Este manuscrito pretende realizar una revisión exhaustiva del panorama actual, describiendo la crisis teórica, los factores asociados y las propuestas para solucionarla, con un enfoque

en la construcción y validación de teorías robustas. Si bien existen distintas publicaciones en español que dan cuenta de la crisis de replicabilidad en la Psicología (Centeno-Leyva & Dominguez-Lara Paniagua et al., 2022; Romo, 2021), no se han encontrado, a día de hoy, publicaciones en español acerca de la llamada crisis teórica de la Psicología.

La crisis teórica de la Psicología
Orígenes y críticas

En 1978 Paul Meehl publicó un texto seminal acerca de la debilidad de las teorías psicológicas, particularmente en las áreas "*blandas*" de la Psicología (Psicología Clínica, Orientación Psicológica, Psicología Social, Psicología de la Personalidad, Psicología Comunitaria y Psicología Escolar) y una lista de las dificultades asociadas a esta situación. Este trabajo fue citado 2784 veces en total (de acuerdo a Google Scholar en base a datos de Octubre de 2023) de las cuales 580 (el 20,83%) son de los últimos cinco años (desde 2018). Estos números hablan de la vigencia y del impacto que ha tenido el manuscrito para la académica reciente, donde distintos autores señalan la existencia de una crisis teoría de la Psicología (Borsboom et al., 2021; Oberauer & Lewandowsky, 2019; Robinaugh et al., 2021; Smaldino, 2019).

Meehl (1978) argumentó que las teorías de las áreas blandas de la Psicología rara vez avanzan, y que, en general, tienden a desvanecerse sin corroborarse o refutarse (Meehl, 1978; Robinaugh et al., 2021). Atribuyó este problema a la dependencia de la Psicología de las pruebas de significación estadística de Fisher (1956, 1966, 1967) como herramientas para la construcción de teorías (Meehl, 1978; Robinaugh, 2021). En este sentido, Meehl planteó que, al no contar con una buena teoría, se produce una dependencia de las pruebas de hipótesis como métodos de investigación, aunque se trate de un método de baja severidad y en algunos casos no penalice a hipótesis falsas (Meehl, 1978; Trout, 2004). Si bien esta crítica de Meehl se dirige exclusivamente a la "*Psicología blanda*" (Trout, 2004). Según explica Meehl (1978), la prueba de hipótesis permite únicamente trabajar con hipótesis direccionales (por ejemplo, que los adultos mayores utilizan más la reevaluación cognitiva que los jóvenes) pero no permiten tomar mayores riesgos a la hora de probar teorías (Lilienfeld, 2004; Meehl, 1978). Para Meehl, la prueba de hipótesis es una forma pobre de hacer ciencia y de corroborar teorías, y plantea que mientras a más métodos arriesgados sobreviva una teoría, mejor es (Meehl, 1978). En este sentido, para Meehl la prueba de hipótesis ofrece poca información acerca de la validez de una teoría (Robinaugh et al., 2021). Recientemente, distintos autores tomaron el llamado de atención de Meehl y realizaron aportes para caracterizar a las teorías fuertes y a las débiles.

Teorías fuertes y teorías débiles

A fin de caracterizar los rasgos que hacen a la crisis teórica de la Psicología, es preciso diferenciar a las teorías fuertes de las débiles. Para ello, primero se delimitará conceptualmente a los cuerpos teóricos, las teorías, los modelos, los fenómenos, las hipótesis y los datos. Los cuerpos teóricos son cuerpos amplios de teorías interconectadas (Muthukrishna & Henrich, 2019). Las teorías son cuerpos de conocimiento que tienen un alcance amplio y tienen como objetivo explicar fenómenos (Fried, 2020b). Los fenómenos son características del mundo que pueden ser abordadas a través del ajuste de modelos de datos (Fried, 2020a). Los datos son observaciones directas o reportes que permiten obtener evidencias acerca de los fenómenos, así como a sesgos y a errores (Boorsboom et al., 2021; Eronen & Bringmann, 2021; Woorward, 2011). En definitiva, las teorías permiten explicar fenómenos concretos y los datos aportan evidencias al respecto (Borsboom et al., 2021; Haslbeck et al., 2022; Millner et al., 2020). Con respecto a los modelos, son ejemplificaciones de teorías, de alcance más limitado, más concretos, comúnmente aplicados a un aspecto particular de una teoría, y permiten obtener una comprensión más delimitada de un fenómeno (Fried, 2020b).

El objetivo de una teoría es explicar, predecir y controlar un fenómeno (Fried, 2020a). Las teorías son explicaciones generales que permiten generar hipótesis susceptibles de ser falsadas y comprobadas,

como predicciones, que permitan excluir y distinguir entre teorías en competencia dentro de un cuerpo teórico (Muthukrishna & Henrich, 2019). Las hipótesis son propuestas por los investigadores dentro de un cuerpo teórico y son probadas por la experimentación. En este sentido, contar con teorías sólidas es fundamental para poder elaborar hipótesis valiosas (Scheel et al., 2021; van Rooij & Baggio, 2020).

Distintos autores han planteado que en Psicología las teorías suelen ser débiles (Fried, 2020a; Oberauer, & Lewandowsky, 2019; Smaldino, 2019; van Rooij & Baggio, 2020). Las teorías débiles se caracterizan por ser ambiguas, casi imposibles de probar o rechazar, y por presentarse como conjuntos imprecisos de hipótesis vulnerables que no permiten establecer la forma que las variables se relacionan entre sí, bajo qué condiciones ocurre un efecto, o su magnitud (Fried, 2020a; 2020b). Las teorías débiles se suelen valer de hipótesis ad hoc para defenderse de las críticas a poteriori (Gershman, 2019), haciéndolas no falsables (Harding, 1976; Popper, 1959).

Las teorías fuertes, por su parte, son formalizadas, explicativas, predictivas, independiente de sus autores y generan consecuencias para situaciones no reales (van Rooij & Baggio, 2020). Asimismo, crecen de ambigüedad, pueden someterse a prueba, presentan explicaciones a priori, y no se limitan a describir un fenómeno si no a explicarlo (Cummins, 2000; Fried, 2020a; 2020b; Rooij & Baggio, 2020).

Factores asociados a la crisis

La Psicología es una ciencia joven

Es posible que algunos de los problemas teóricos de la Psicología se deban a su juventud ya que algunos cuerpos teóricos aún se encuentran en desarrollo (Borsboom et al., 2021; van Rooij & Baggio, 2020). La Psicología no contó con una inserción formal como disciplina académica hasta que Willhelm Wundt propició la creación del Laboratorio de Psicología Experimental en 1879 en Leipzig, y de la revista *Philosophical Studies* en 1883 (Bunn, 2017; Kardas & Henley, 2019).). Esta inserción de la Psicología como disciplina científica se realizó con un énfasis muy fuerte en la experimentación y en la medición (Bunn, 2017; Jovanović, 2021). Inclusive, la posterior adopción de la Psicología como ciencia se dio en el marco de un sesgo empírico que en parte prescindió, en gran medida, de fundamentos filosóficos (Flis, 2019; Malich & Rehmann-Sutter, 2022).

El énfasis en los datos

La Psicología ha tenido grandes avances a nivel metodológico (Fried, 2020b; Smaldino, 2019), por lo que en general se ha promovido la generación de hipótesis a partir de datos, teniendo en cuenta que la estadística inferencial sirve para formalizar la inferencia inductiva de datos en hipótesis, por ejemplo, en la medida en que un efecto observado en una muestra sea significativo (Oberauer & Lewandowsky, 2019). De manera que se han hallado áreas de intervención para abordar la crisis de replicablidad en este nivel (Benjamin et al., 2018; Simmons et al., 2011; Wagenmakers, 2007; Wagenmakers et al., 2012).

Sin embargo, se ha discutido poco sobre la posibilidad de realizar inferencias a nivel teórico, que implica la utilización de teorías para derivar hipótesis (Oberauer & Lewandowsky, 2019), si bien es preciso mencionar que las generalizaciones empíricas permiten brindar apoyo a inferencias teóricas. En este sentido, distintos autores han llamado la atención acerca de que probablemente la crisis en la formulación de teorías es uno de los factores causales de la crisis de replicabilidad en Psicología (Borsboom et al., 2021; Eronen & Bringmann, 2021; Oberauer & Lewandowsky, 2019). El problema radica fundamentalmente en que para poder generar buenas hipótesis es preciso contar con teorías fuertes (Smaldino, 2019). Es decir, que por lo general el foco ha estado puesto en las pruebas de hipótesis, y se ha indagado poco acerca de la prueba de teorías (Oberauer & Lewandowsky, 2019; Smaldino, 2019). La ciencia psicológica se ha abocado a determinar las probabilidades de aceptar o rechazar hipótesis de efectos en una población determinada, con base en datos de una muestra. Pero en ausencia de una teoría sólida, existe el riesgo de realizar inferencias a partir de premisas incompletas o injustificadas,

suposiciones no explicadas, explicaciones poco claras, o la imposibilidad de distinguir modelos estadísticos y teóricos (van Rooij & Baggio, 2020).

En esta misma línea, la ciencia psicológica se ha preocupado por los resultados, aunque sean *explananda* o fenómenos a explicar y no explicaciones o *explanantia* (Cummins et al., 2000; Fried, 2020a; van Rooij & Baggio, 2021). De manera que existen muchas cosas a explicar y pocas explicaciones para ellas (Cummins et al., 2000; Fried, 2020a). Este hecho se debe en parte al foco que ha habido en los datos como fuentes para realizar inferencias. Sin embargo, los resultados pueden no ser las bases para la formulación de teorías (Fried, 2020a; van Rooij & Baggio, 2020). Además, las pruebas experimentales constituyen a la *explananda* secundaria, y en muchos casos son precedidas por *explananda* primaria, u observaciones de fenómenos que definen a los campos de estudio (van Rooij & Baggio, 2021). De manera que se ha planteado la necesidad de saber de antemano que teorías vale la pena probar en base a su verosimilitud y viabilidad, antes de ponerlas a prueba (Fried, 2020b; Scheel, 2020; Scheel et al., 2020; van Rooij & Baggio, 2020).

Las definiciones de los constructos y su medición

La Psicología tiene la particularidad de que se ocupa, en gran medida, de fenómenos intangibles o no observables, que no tienen definiciones unívocas, y a menudo requieren de autoinformes o de informes de terceros para indagarlos (Vaidyanathan, 2020). Así es que el término constructo se ha utilizado en relación a una amplia gama de fenómenos con mayor o menor definición, al mismo tiempo se utilizan para representar tanto a conceptos teóricos y como a los fenómenos designados por esos conceptos teóricos (Slaney & Garcia, 2015). Asimismo, los constructos de la Psicología pueden clasificarse en naturales, sociales, prácticos y complejos (Fried, 2017a), tal como se describen en la Tabla 1.

Tabla 1. *Clasificaciones de tipos de constructos*

Tipos de costructos	Características
Naturales	Entidades inmutables y ahistóricas que existen sea o no reconocidas de tal forma. Tienen propiedades intrínsecas que establecen un conjunto natural de miembros, convirtiéndolos en los lo que son.
Sociales	Son construidos a través de consensos sociales.
Prácticos	Tienen un sentido práctico y se usan debido a su utilidad para comprender la realidad.
Complejos	Consideran la naturaleza cambiante de los fenómenos, en relación a la manifestación de propiedades que podrían afectarse mutuamente.

Nota: La clasificación se basa en Fried (2017a)

Los fenómenos psicológicos investigados en la Psicología suelen ser variables latentes (o constructos), dado que suelen ser inobservables y por lo tanto se utilizan distintos instrumentos de medición (comprendido por observables o ítems) para dar cuenta de estas variables latentes (Flake et al., 2017). En este sentido, se ha planteado que la resolución de la crisis teórica en la Psicología requiere de una revisión de los fundamentos y las prácticascon los cuales se realizan mediciones y se obtienen indicadores relacionados con los constructos relacionados con las teorías (Flake & Fried, 2020; Lilienfeld & Strother, 2020; Paniagua et al., 2022; Widaman & Revelle, 2023). En este sentido, en Psicología, la medición resulta compleja dado que lo que se quiere medir muchas veces no es directamente observable, y además en general se trabaja con constructos que pueden ser complejos y pueden comprenderse de distintas maneras (Fried & Fluke, 2018; Hodson, 2021). Por ejemplo, en un estudio que realizó un análisis de contenido de los 52 síntomas evaluados por los 7 instrumentos de medición de la depresión más utilizados, se halló una baja superposición y una elevada heterogeneidad (Fried, 2017b), demostrando la existencia de distintos enfoques que existen para medir al constructo.

Asimismo, una investigación más reciente (Wall & Lee, 2022) llegó a un resultado similar al realizar un análisis de contenido de los 313 reactivos de los 13 instrumentos más utilizados para medir la ansiedad. Estos resultados en sí mismo no representan un problema, dado que probablemente miden aspectos distintivos de los constructos. De manera tal que, si coexisten distintas formas de conceptualizar y medir un constructo, posiblemente se deba a que en realidad se precisen distintas definiciones y teorías para un mismo fenómeno, más que la elaboración de una única teoría (Vaidyanathan, 2020). El problema más bien radica en que no es frecuente que se desarrollen estudios de validez de los constructos, de manera que en gran medida su validez es desconocida (Eronen & Bringmann, 2021; Flake et al., 2017; Fried & Flake, 2018; Hodson, 2021).

Dificultades para determinar causalidad en Psicología

Construir una teoría implica, en gran medida, determinar las causas de los fenómenos (Eronen, 2020; Eronen & Bringmann, 2021; Illari & Russo, 2014; Pearl & Mackenzie, 2018; Rescorla, 2018). Las relaciones causales permiten explicar que la variación en una variable Y es efecto de la manipulación o del cambio de una variable X (Eronen & Bringmann, 2021). Es decir, que en general la causalidad permitiría concluir con cierto grado de certeza que los cambios en una variable de interés se deben a la variación de otra variable. Sin embargo, en Psicología es muy difícil determinar la causalidad (Eronen, 2020). En este sentido, la causalidad es muy distinta de la mera correlación y es uno de los objetivos de la investigación en Psicología (Eronen, 2020; Pearl & Mackenzie, 2018; Rescorla, 2018).

La determinación de la causalidad en Psicología es compleja debido a la incidencia de distintas variables en las variables de interés. En este sentido, los cambios en una variable X pueden deberse a un conjunto de variables, de la misma manera que al manipular una variable se pueden producir cambios en distintas variables (Eronen, 2020). Asimismo, también es difícil manipular los valores o cambios en ciertas variables (Illari & Russo, 2014). Por ejemplo, en Psicología Clínica los ensayos clínicos aleatorizados son el *Gold Standard* para el estudio de la causalidad, para determinar los efectos de intervenciones sobre variables de interés (Eronen & Bringmann, 2021). Sin embargo, estos en general apuntan a un conjunto de variables y no una sola, en parte porque las variables son medidas de manera indirecta debido a que no son observables (Hughes et al., 2016).

¿Cómo superar la crisis?

Así como distintos autores han descripto la crisis teórica en Psicología, también ha habido contribuciones tendientes a generar propuestas para superar dicha crisis, que se describen a continuación. En general las distintas propuestas apuntan a definir bien los fenómenos de interés y a formular teorías a priori plausibles, considerando también la formación de los investigadores de la Psicología en la construcción de teorías (Borsboom et al., 2021; Fried, 2020a; Haslbeck et al., 2022; Muthukrishna & Henrich, 2019; Robinaugh et al., 2021; Smaldino, 2019; Smaldino & O'Connor, 2022; van Rooij & Baggio, 2021).

Incluir a la formación en construcción de teorías en los planes de estudio

Habitualmente no existe un área específica para la construcción de teorías en Psicología, y tampoco es un componente de los planes de estudio (Fried, 2020a; Conway et al., 2020; Muthukrishna & Henrich, 2019; (Proulx & Morey, 2021; Smaldino, 2020). El énfasis puesto en la metodología en las últimas décadas ha permitido que se desarrollen métodos novedosos y se incorporen a la Psicología (Smaldino, 2019). Las buenas teorías permiten elaborar mejores hipótesis que luego pueden probarse con métodos novedosos (Proulx & Morey, 2021, Smaldino, 2019). En este sentido, incluir la formación en construcción de teorías en las currículas con docentes especializados podría ser un avance hacia una mejor teorización en Psicología (Fried, 2020a; Muthukrishna & Henrich, 2019; Smaldino, 2019). Para eso, espreciso que el estudiantado conozca las diferencias entre datos, fenómenos y teorías, que pueda

elegir temas de interés con fenómenos robustos que requieran una explicación, y, finalmente, pueda construir y probar una teoría (Borsboom et al., 2021).

Integrar las habilidades necesarias para la construcción de teorías fuertes

La construcción de teorías sólidas requiere la integración y mejoras de habilidades como la interdisciplinariedad, la destreza técnica, y el escrutinio filosófico (Smaldino, 2020). En relación a la interdisciplinariedad, existen distintas disciplinas que tienen contactos entre sí (Smaldino & O'Connor, 2022) posibilitando que se compartan conocimientos (Bunge 1982, 1983, 1984, 1991). Cuando los desarrollos de las ciencias encuentran aplicaciones en campos externos a aquellos donde se desarrollaron se produce innovación (Fortunato et al., 2018; Leahy et al., 2017; Rzhetsky et al., 2015; Zeng et al., 2017). Las contribuciones de una disciplina pueden beneficiar a otras a través de la imitación o de la competencia (Smaldino & O'Connor, 2022). Un ejemplo dentro de la Psicología es la utilización de herramientas tomadas de la ciencia de redes (Brandes et al., 2013) a través del análisis psicométrico de redes (Epskamp, 2017). Las redes psicológicas consisten en nodos que representan variables observadas, conectados por bordes que representan relaciones estadísticas (Epskamp et al., 2018). Las redes se comenzaron a utilizar porque permiten conceptualizar a los trastornos como sistemas de síntomas conectados causalmente más que como efectos de un trastorno latente (Borsboom & Cramer, 2013).

Con respecto a la destreza técnica, es un punto que también tiene que ver con la formación en la construcción de teorías. La formalización de teorías, por ejemplo, requiere conocimiento de técnicas computacionales o matemáticas avanzadas específicas para la construcción de teorías (Haslbeck et al., 2022; Smaldino, 2020). Si bien los psicólogos se encuentran formados en modelos de datos, estos son distintos de los modelos teóricos que permiten que se puedan examinar las consecuencias de principios teóricos y desarrollar simulaciones (Fried, 2020b; Haslbeck et al., 2022; Smaldino, 2017, 2020). Por ejemplo, en el caso del suicidio se ha planteado que un paso relevante para la comprensión del fenómeno es la formalización teórica en expresiones matemáticas o computacionales (Millner et al., 2020).

El ciclo de construcción de teorías

Desde un punto de vista hipotético deductivo la construcción de teorías científicas puede implicar el seguimiento sistemático desde la perspectiva de la metodología de construcción de teorías (Borsboom et al., 2021) que incluye una serie de pasos (Tabla 2): identificación de un fenómeno de interés, formulación de una proto-teoría, desarrollo de un modelo formal, revisión de la adecuación del modelo formal y evaluación integral del valor de la teoría construida. En la tabla 3 se detallan los pasos posibles. Estos pasos se denominan *ciclo de construcción de teorías* y constituyen una estrategia constructiva que permite, desde un principio, cumplir con las restricciones clave de plausibilidad para descartar que tienen menos probabilidades de ser corroboradas (Bird, 2018; van Rooij & Baggio, 2021).

Tabla 2. *Metodología para la construcción de teorías*

Paso	Explicación
1. Identificación del fenómeno	Identificación del fenómeno relevante a explicar mediante la teoría.
2. Proto-teoría	Explicación inicial del fenómeno a partir de razonamientos abductivos que luego se contrastan con razonamientos inductivos e hipotético-deductivos.
3. Modelo formal	Articula los principios teóricos con una serie de reglas.
4. Revisión de la adecuación del modelo formal	Consiste en evaluar mediante simulaciones o pruebas si la teoría efectivamente explica al fenómeno.

5. Revisión integral del valor de la teoría	Consiste en evaluar sistemáticamente el valor de la teoría, por ejemplo, en relación a su capacidad explicativa (Haig, 2009) o en relación al cumplimiento de distintos criterios (Kuhn, 1977).

Nota: La tabla se confeccionó según los pasos propuestos por Borsboom et al. (2021)

La formalización de teorías

Como se menciona en el paso 3 de los pasos del ciclo de construcción de teorías (Tabla 2), en muchos casos las teorías precisas y bien formuladas se desarrollan a través de la formalización (Smaldino, 2017). En tanto las teorías pretenden explicar los fenómenos, lo hacen a través de representaciones de los componentes del mundo real y de sus interrelaciones. Estos componentes y sus relaciones pueden definirse como un sistema objetivo. Mientras que a los componentes de una teoría y a sus interrelaciones se los llama estructura de la teoría (Robinaugh et al., 2021). De manera que las teorías también permiten realizar representaciones de sistemas objetivos (Suárez & Pero, 2019) y elaborar predicciones y explicaciones siempre que las teorías sean los suficientemente buenas y representen correctamente a los sistemas objetivos (Robinaugh et al., 2021). Para algunos autores (Fried, 2020a; Smaldino, 2017; Robinaugh et al., 2021; van Rooij & Baggio, 2020),) distintas áreas de la Psicología tienen problemas para realizar predicciones sobre sistemas objetivos debido a que la mayoría de las teorías es verbal, y por ende se encuentra atada a las imprecisiones del lenguaje. Por esta razón, la formalización de teorías se ha planteado como una solución a este problema, dado que permite expresar a la estructura de una teoría en lenguaje matemático, lógico o computacional (Fried, 2020b; Haslbeck et al., 2022; Millner et al., 2020; Muthukrishna & Henrich, 2019; Oberauer & Lewandowsky, 2019; Robinaugh et al., 2021; Smaldino, 2020; van Rooij & Baggio, 2020), ganando precisión, reduciendo la ambigüedad y conociendo de antemano que datos se van a manejar (Fried, 2020b). De manera que los modelos formales pueden permitir la claridad en los procesos de pensamiento en el desarrollo de teorías, la evaluación de las explicaciones generadas, el escrutinio del desarrollo de una teoría, corroborar las formas de medición, y facilitar la cooperación entre distintas disciplinas (Robinaugh et al., 2021).

La utilización modelos de datos como disparadores de la construcción de teorías

Aprovechando los datos disponibles, las teorías pueden explicar los fenómenos a través de patrones sólidos que no se puedan atribuir a la forma particular en que se recopilaron los datos, por ejemplo, a través de modelos de datos que sinteticen la evidencia conocida (Haslbeck et al., 2022). Los modelos de datos pueden ser entendidos como elementos intermedios entre las teorías y el mundo real (Suppes, 1966) y refieren a representaciones canónicas (entendiendo como representar a la acción intencional de relacionar al menos dos objetos de acuerdo a conjuntos de objetivos y de criterios) construidas a partir de revisiones exhaustivas de datos (Kellen, 2019). Desde esta perspectiva, la investigación se lleva a cabo mediante la realización de estudios empíricos, estimando modelos de datos y usándolos para inferir características del sistema objetivo, conformando así el desarrollo de una teoría (Haslbeck et al., 2022).

Un caso que merece mención son los modelos de ecuaciones estructurales. Los modelos de ecuaciones estructurales en general podrían considerarse como una prueba de modelos de datos. Dentro de este abordaje, se utilizan factores para representar variables conceptuales no observadas que se forman a partir de las variables observadas en un conjunto de datos. Debido a que las representaciones se forman a partir de datos, comparten hasta cierto punto las fortalezas y debilidades de los datos (Rigdon, 2016). De manera que los factores no podrían considerarse equivalentes a variables conceptuales de los modelos teóricos. Sin embargo, si los fenómenos se interpretan como estructuras de covarianzas, si el espacio teórico se limita a incluir sólo sistemas de ecuaciones estructurales, y si la evaluación del ajuste interpreta como una indicación de la capacidad explicativa, los modelos de ecuaciones estructurales podrían considerarse como un ejercicio de construcción de la teoría (Borsboom et al., 2021). En este sentido, los modelos se relacionarían en términos de ajuste con los fenómenos empíricos.

Conclusión

En el presente trabajo se presentaron las características de la llamada crisis teórica de la Psicología, se realizó un recorrido sobre los factores asociados a dicha crisis y se revisaron las propuestas para sortearla. Con respecto a la crisis, se ha planteado que ha habido pocos avances desde las críticas realizadas por Meehl en 1978, con respecto a la formulación de teorías, aunque los progresos en lo que refiere a la metodología de la investigación y la estadística han sido significativos (Borsboom et al., 2021; Oberauer & Lewandowsky, 2019; Robinaugh et al., 2021; Smaldino, 2019). Sin embargo, es preciso señalar que la Psicología es una ciencia joven que se ha desarrollado en un contexto donde ha sido necesario poner el énfasis en los datos para dar cuenta de los fenómenos de interés, y por consiguiente su desarrollo teórico aún está sucediendo (Borsboom et al., 2021; Bunn, 2017; Jovanović, 2021; van Rooij & Baggio, 2020).

Distintos autores han planteado que para solucionar la crisis teórica y por consiguiente a la crisis de replicabilidad, se debe poner la atención inicialmente en la construcción de teorías y en la definición de los fenómenos (Borsboom et al., 2021; Fried, 2020a; Haslbeck et al., 2022; Muthukrishna & Henrich, 2019; Robinaugh et al., 2021; Smaldino, 2019; Smaldino & O'Connor, 2022; van Rooij & Baggio, 2021). Es decir que, previo a realizar investigaciones, se debe contar con una teoría a priori plausible, que permite realizar predicciones. De manera que se han propuestos distintos caminos para mejorar la relación entre las teorías y los datos, como podría ser servirse de los modelos de datos para la formulación de teorías. En definitiva, la fundamentación y robustecimiento de teorías depende también de los datos, dado que la replicabilidad y la falsabilidad permiten que la ciencia se corrija a si misma (Heino et al., 2017).

La formulación de teorías requiere de conocimientos de metodologías específicas como el ciclo de formulación de teorías, conocimientos acerca de formalización, así como saberes matemáticos e informáticos. Dado que se ha planteado a la formalización como una posible solución para evitar la multiplicidad de interpretaciones de una teoría y mejorar la definición de los fenómenos (Fried, 2020b; Haslbeck et al., 2022; Millner et al., 2020; Muthukrishna & Henrich, 2019; Oberauer & Lewandowsky, 2019; Robinaugh et al., 2021; Smaldino, 2020; van Rooij & Baggio, 2020). En este sentido, dado el carácter interdisciplinario inherente a la Psicología (Fried, 2020a), se ha llamado a integrar habilidades y conocimientos pertenecientes a distintas disciplinas para formular mejores teorías (Smaldino, 2019; Smaldino & O'Connor, 2022). Asimismo, dados los conocimientos específicos requeridos para la formualción y evaluación de teorías, se ha subrayado a la formación en los planes de estudio como un paso fundamental para que los investigadores de la Psicología puedan evaluar y construir teorías (Fried, 2020a; Conway et al., 2020; Muthukrishna & Henrich, 2019; (Proulx & Morey, 2021; Smaldino, 2020).

A fin de poder llegar a cumplir con estos objetivos, se proponen tres vías (Fried, 2020b): 1) incluir la formación en construcción de teorías en las currículas universitarias; 2) ofrecer a los psicólogos la posibilidad de formarse como expertos en Psicología Teórica, con formación en matemática y filosofía de la ciencia; y 3) fomentar canales interdisciplinarios para mejorar la calidad de las teorías. Es preciso tomar en cuenta también, que es probable que se precisen distintas definiciones y teorías que coexistan para un mismo fenómeno, más que elaborar una única teoría (Vaidyanathan, 2020).

En conclusión se propone la utilización de enfoque interdisciplinario para abordar la crisis teórica en la psicología, integrando metodologías cuantitativas como las ecuaciones estructurales o las derivadas de la ciencia de redes, y la formalización, para fortalecer las teorías psicológicas. La crisis teórica en la psicología se debe, en parte, a la dependencia excesiva de las pruebas de significación estadística y a la falta de teorías bien estructuradas (Meehl, 1978; Oberauer & Lewandowsky, 2019). Para superar esta crisis, es fundamental adoptar enfoques epistemológicos que no se limiten a la concepción enunciativa clásica de las teorías. Una teoría científica debe ser falsable y capaz de generar predicciones claras y verificables (Harding, 1976; Popper, 1959). La formalización matemática y la utilización de modelos de ecuaciones estructurales o de redes pueden ofrecer una estructura más robusta y clara para las teorías psicológicas, permitiendo una evaluación más precisa y rigurosa (Epskamp et al., 2018; Fried, 2020a).

De esta manera se mejorarían la precisión y la claridad de las teorías y se facilitaría la formulación de hipótesis comprobables. Para lograr este objetivo, es fundamental enseñar a los estudiantes a diferenciar entre datos, fenómenos y teorías, y a desarrollar y probar teorías robustas y plausibles (Fried, 2020a; Smaldino, 2019), mediante la integración de la construcción de teorías a las currículas de estudio.

Referencias

Akerlof, G. A., & Michaillat, P. (2018). Persistence of false paradigms in low-power sciences. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 115*(52), 13228–13233. https://doi.org/10.1073/pnas.1816454115

Bardi, A. (2023). The Archimedean Revolution of Nicolaus Copernicus. *Transversal: International Journal for the Historiography of Science,* (14), 1-11. https://doi.org/10.24117/2526-2270.2022.i14.09.

Benjamin, D. J., Berger, J. O., Johannesson, M., Nosek, B. A., Wagenmakers, E.-J., Berk, R., … Johnson, V. E. (2018). Redefine statistical significance. *Nature Human Behaviour, 2*, 6–10. https://doi.org/10.1038/s41562-017-0189-z

Borsboom, D., & Cramer, A. O. (2013). Network analysis: an integrative approach to the structure of psychopathology. *Annual review of clinical psychology, 9*, 91-121. https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185608

Borsboom, D., van der Maas, H. L. J., Dalege, J., Kievit, R. A., & Haig, B. D. (2021). Theory construction methodology: A practical framework for building theories in psychology. *Perspectives on Psychological Science, 16*(4), 756–766. https://doi.org/10.1177/1745691620969647

Brandes, U., Robins, G., McCranie, A., & Wasserman, S. (2013). What is network science?. *Network science, 1*(1), 1-15. https://doi.org/10.1017/nws.2013.2

Bird, A. (2021). Understanding the Replication Crisis as a Base Rate Fallacy. *The British Journal for the Philosophy of Science, 72*(4), 965-993. https://doi.org/10.1093/bjps/axy051

Bunge, M. (1982). Demarcating science from pseudoscience. *Fundamenta Scientiae, 3*(3/4), 369-388.

Bunge, M. (1983). *Treatise on basic philosophy: Volume 6: Epistemology & methodology II: Understanding the world* (Vol. 6). Springer Science & Business Media.

Bunge, M. (1984). What is pseudoscience? *The Skeptical Inquirer, 9*(1), 36-47.

Bunge, M. (1991). What is science? Does it matter to distinguish it from pseudoscience? A reply to my commentators. *New ideas in psychology, 9*(2), 245-283. https://doi.org/10.1016/0732-118X(91)90030-P

Bunge, M. (2012). *Scientific research II: The search for truth*. Springer Science & Business Media.

Bunge, M. (2018). *La ciencia: su método y su filosofía* (Vol. 1). Laetoli.

Bunn, G. C. (2017). Wilhelm Wundt and the emergence of scientific psychology. *Psychology Review, 22*(3), 10-12. https://e-space.mmu.ac.uk/617978/1/PsychRev%20proof2.pdf

Centeno-Leyva, S., & Dominguez-Lara, S. (2020). La replicabilidad en la investigación psicológica: una reflexión. *Interacciones, 6*(3), e172. http://dx.doi.org/10.24016/2020.v6n3.172

Conway, A. R., Kovacs, K., Hao, H., Goring, S. A., & Schmank, C. (2020). The Struggle is Real: Challenges and Solutions in Theory Building. *Psychological Inquiry, 31*(4), 302-309. https://doi.org/10.1080/1047840X.2020.1853468

Cummins, R. (2000). "How does it work?" versus "What are the laws?": Two conceptions of psychological explanation. En F. C. Keil & R. A. Wilson (Eds.), *Explanation and Cognition* (p. 117–144). The MIT Press.

Epskamp, S. (2017). *Network psychometrics*. University of Amsterdam.

Epskamp, S., Borsboom, D., & Fried, E. I. (2018). Estimating psychological networks and their accuracy: A tutorial paper. *Behavior research methods, 50*, 195-212. https://doi.org/10.3758/s13428-017-0862-1

Eronen, M. I. (2020). Causal discovery and the problem of psychological interventions. *New Ideas in Psychology, 59*, 100785. https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2020.100785

Eronen, M. I., & Bringmann, L. F. (2021). The Theory Crisis in Psychology: How to Move Forward. *Perspectives on psychological science: a journal of the Association for Psychological Science, 16*(4), 779–788. https://doi.org/10.1177/1745691620970586

Fabrigar, L. R., & Wegener, D. T. (2016). Conceptualizing and evaluating the replication of research results. Journal of Experimental Social Psychology, 66, 68-80.

Fisher, R. A. (1956). *Statistical methods and scientific inference.* Oliver & Boyd.

Fisher, R. A. (1966). *The design of experiments* (8th ed.). Oliver & Boyd.

Fisher, R. A. (1967). *Statistical methods for research workers* (13th ed). Oliver & Boyd.

Flake, J., & Fried, E. (2020). Measurement schmeasurement: Questionable measurement practices and how to avoid them. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science, 3*(4), 456-465. https://doi.org/10.1177/2515245920952393

Flake, J. K., Pek, J., & Hehman, E. (2017). Construct validation in social and personality research: Current practice and recommendations. *Social Psychological and Personality Science, 8*(4), 370-378. https://doi.org/10.1177/1948550617693063

Flis, I. (2019). Psychologists psychologizing scientific psychology: An epistemological reading of the replication crisis. *Theory & Psychology, 29*(2), 158-181. https://doi.org/10.1177/0959354319835322

Fortunato, S., Bergstrom, C. T., Börner, K., Evans, J. A., Helbing, D., Milojević, S., Petersen, A. M., Radicchi, F., Sinatra, R., Uzzi, B., Vespignani, A., Waltman, L., Wang, D., & Barabási, A. L. (2018). Science of science. *Science, 359*(6379), eaao0185. https://doi.org/10.1126/science.aao0185

Fried, E. I. (2017a). What are psychological constructs? On the nature and statistical modelling of emotions, intelligence, personality traits and mental disorders. *Health Psychology Review, 11*(2), 130–134. https://doi.org/10.1080/17437199.2017.1306718

Fried, E. I. (2017b). The 52 symptoms of major depression: Lack of content overlap among seven common depression scales. *Journal of Affective Disorders, 208*, 191–197. https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.10.019

Fried, E. I. (2020a). Lack of theory building and testing impedes progress in the factor and network literature. *Psychological Inquiry, 31*(4), 271–288. https://doi.org/10.1080/1047840X.2020.1853461

Fried, E. I. (2020b). Theories and models: What they are, what they are for, and what they are about. *Psychological Inquiry, 31*(4), 336-344. https://doi.org/10.1080/1047840X.2020.1854011

Fried E. I., Flake J. K. (2018). Measurement matters. *APS Observer, 31*(3), 29–30. https://www.psychologicalscience.org/observer/measurement-matters

Gershman S. J. (2019). How to never be wrong. *Psychonomic bulletin & review, 26*(1), 13–28. https://doi.org/10.3758/s13423-018-1488-8

Haig, B. D. (2009). Inference to the best explanation: A neglected approach to theory appraisal in psychology. *The American journal of psychology, 122*(2), 219-234.

Hansson, S. O. (2013). Defining pseudoscience and science. En M. Pigliucci, & M. Boudry (Eds.), *Philosophy of pseudoscience* (pp. 61–77). University of Chicago Press.

Harding, S. (1976). *Can theories be refuted? Essays on the Duhem–Quine thesis*. D. Reidel Publishing Company.

Haslbeck, J. M. B., Ryan, O., Robinaugh, D. J., Waldorp, L. J., & Borsboom, D. (2022). Modeling psychopathology: From data models to formal theories. *Psychological methods, 27*(6), 930–957. https://doi.org/10.1037/met0000303

Heino, M. T., Fried, E. I., & LeBel, E. P. (2017). Commentary: Reproducibility in psychological science: When do psychological phenomena exist?. *Frontiers in psychology, 1004*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01004

Hodson, G. (2021). Construct jangle or construct mangle? Thinking straight about (nonredundant) psychological constructs. *Journal of Theoretical Social Psychology, 5*(4), 576–590. https://doi.org/10.1002/jts5.120

Hughes, S., De Houwer, J., & Perugini, M. (2016). The functional-cognitive framework for psychological research: Controversies and resolutions. International journal of psychology : *Journal international de psychologie, 51*(1), 4–14. https://doi.org/10.1002/ijop.12239

Illari, P. M., & Russo, F. (2014). *Causality: Philosophical Theory Meets Scientific Practice*. Oxford University Press.

Jovanović, G. (2021). How psychology repressed its founding father Wilhelm Wundt. *Human Arenas, 4*(1), 32-47. https://doi.org/10.1007/s42087-021-00186-2

Kardas, E. P., & Henley, T. B. (2019). Introduction: What would Wundt think?. En Henley, T. B., Rossano, M. J., & Kardas, E. P. (Eds.) *Handbook of cognitive archaeology: Psychology in prehistory* (pp. 3-18). Routledge.

Kellen, D. (2019). A model hierarchy for psychological science. *Computational Brain & Behavior, 2*, 160-165. https://doi.org/10.1007/s42113-019-00037-y

Kuhn, T. S. (1977). *The essential tension*. University of Chicago Press.

Lakatos, I. (1970). Falsification and the methodology of scientific research programmes. En I. Lakatos & A. Musgrave (Eds.), *Criticism and the growth of knowledge* (pp. 91–195). New York: Cambridge University Press.

Lakatos, I. (1978). *The Methodology of Scientific Research Programmes: Volume 1: Philosophical Papers*. Cambridge University Press.

Leahey, E., Beckman, C. M., & Stanko, T. L. (2017). Prominent but less productive: The impact of interdisciplinarity on scientists' research. *Administrative Science Quarterly, 62*(1), 105–139. https://doi.org/10.1177/0001839216665364

Lilienfeld, S. O. (2004). Taking theoretical risks in a world of directional predictions. *Applied and Preventive Psychology, 11*(1), 47-51. https://doi.org/10.1016/j.appsy.2004.02.008

Lilienfeld, S. O., Lynn, S. J., & Ammirati, R. J. (2014). Science Versus Pseudoscience. *The Encyclopedia of Clinical Psychology*, 1-7. https://doi.org/10.1002/9781118625392.wbecp572

Lilienfeld, S. O., & Strother, A. N. (2020). Psychological measurement and the replication crisis: Four sacred cows. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne, 61*(4), 281–288. https://doi.org/10.1037/cap0000236

Malich, L., & Rehmann-Sutter, C. (2022). Metascience is not enough–a plea for psychological humanities in the wake of the replication crisis. *Review of General Psychology, 26*(2), 261-273. https://doi.org/10.1177/1089268022108387

Meehl, P. E. (1978). Theoretical risks and tabular asterisks: Sir Karl, Sir Ronald, and the slow progress of soft psychology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 46*(4), 806–834. https://doi.org/10.1037/0022-006X.46.4.806

Millner, A. J., Robinaugh, D. J., & Nock, M. K. (2020). Advancing the Understanding of Suicide: The Need for Formal Theory and Rigorous Descriptive Research. *Trends in cognitive sciences, 24*(9), 704–716. https://doi.org/10.1016/j.tics.2020.06.007

Mora Romo, J. F. (2021). Programas de intervención y replicabilidad: consideraciones sobre su evaluación en psicología. *Revista Iberoamericana de psicología, 14*(1), 93–104. https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.14108

Muthukrishna, M., & Henrich, J. (2019). A problem in theory. *Nature Human Behaviour, 3*(3), 221-229. https://doi.org/10.1038/s41562-018-0522-1

Oberauer, K., & Lewandowsky, S. (2019). Addressing the theory crisis in psychology. *Psychonomic Bulletin & Review, 26*(5), 1596–1618. https://doi.org/10.3758/s13423-019-01645-2

Paniagua, D., Sánchez-Iglesias, I., Miguel-Alvaro, A., Casas-Aragonez, N., Aparicio-Garcia, M. E., & Aguayo-Estremera, R. (2022). Prácticas Cuestionables en Estudios de Validez de Instrumentos de Medición Psicológica: Comunalidades y Unicidades de la Crisis de Replicabilidad en el Campo de la Psicometría. *Revista iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica, 5*(66), 23-34. https://doi.org/10.21865/RIDEP66.5.02

Pearl, J., & Mackenzie, D. (2018). *The book of why: the new science of cause and effect*. Basic books.

Popper, K. (1959). *The Logic of Scientific Discovery*. Harper & Row.

Proulx, T., & Morey, R. (2021). Beyond statistical ritual: theory in psychological science. *Perspectives on Psychological Science, 16*(4), 671-681.

Rescorla, M. (2018). An interventionist approach to psychological explanation. *Synthese, 195*(5), 1909-1940. https://doi.org/10.1007/s11229-017-1553-2

Rigdon, E. E. (2016). Choosing PLS path modeling as analytical method in European management research: A realist perspective. *European Management Journal, 34*(6), 598-605. https://doi.org/10.1016/j.emj.2016.05.006

Robinaugh, D. J., Haslbeck, J. M. B., Ryan, O., Fried, E. I., & Waldorp, L. J. (2021). Invisible hands and fine calipers: A call to use formal theory as a toolkit for theory construction. *Perspectives on Psychological Science, 16*(4), 725–743. https://doi.org/10.1177/1745691620974697

Rzhetsky, A., Foster, J. G., Foster, I. T., & Evans, J. A. (2015). Choosing experiments to accelerate collective discovery. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 112*(47), 14569–14574. https://doi.org/10.1073/pnas.1509757112

Scheel, A. M. (2022). Why most psychological research findings are not even wrong. *Infant and Child Development, 31*(1), e2295. https://doi.org/10.1002/icd.2295

Scheel, A. M., Tiokhin, L., Isager, P. M., & Lakens, D. (2021). Why Hypothesis Testers Should Spend Less Time Testing Hypotheses. *Perspectives on psychological science : a journal of the Association for Psychological Science, 16*(4), 744–755. https://doi.org/10.1177/1745691620966795

Simmons, J. P., Nelson, L. D., & Simonsohn, U. (2011). False-positive psychology: Undisclosed flexibility in data collection and analysis allows presenting anything as significant. *Psychological Science, 22*(11), 1359–1366. https://doi.org/10.1177/0956797611417632

Slaney, K. L., & Garcia, D. A. (2015). Constructing psychological objects: The rhetoric of constructs. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology, 35*(4), 244–259. https://doi.org/10.1037/teo0000025

Smaldino, P. E. (2017). Models are stupid, and we need more of them. En R. R. Vallacher, S. J. Read, & A. Nowak (Eds.), *Computational social psychology* (pp. 311–331). Routledge.

Smaldino P. (2019). Better methods can't make up for mediocre theory. *Nature, 575*(7781), 9. https://doi.org/10.1038/d41586-019-03350-5

Smaldino, P. E., & O'Connor, C. (2022). Interdisciplinarity can aid the spread of better methods between scientific communities. *Collective Intelligence, 1*(2). https://doi.org/10.1177/26339137221131816

Suárez, M., & Pero, F. (2019). The representational semantic conception. *Philosophy of Science, 86*(2), 344-365. https://doi.org/10.1086/702029

Suppes, P. (1966). Models of data. En Robinson, A. (1966). *Studies in Logic and the Foundations of Mathematics* (Vol. 44, pp. 252–261). Elsevier.

Trout, J. D. (2004). The philosophical legacy of Meehl (1978): confirmation theory, theory quality, and scientific epistemology. *Applied and Preventive Psychology, 11*(1), 73-76. https://doi.org/10.1016/j.appsy.2004.02.013

Vaidyanathan, U. (2020). Theory, in Practice. *Psychological Inquiry, 31*(4), 334-335. https://doi.org/10.1080/1047840X.2020.1853479

van Rooij, I., & Baggio, G. (2020). Theory development requires an epistemological sea change. *Psychological Inquiry, 31*(4), 321–325. https://doi.org/10.1080/1047840X.2020.1853477

van Rooij, I., & Baggio, G. (2021). Theory Before the Test: How to Build High-Verisimilitude Explanatory Theories in Psychological Science. *Perspectives on psychological science : a journal of the Association for Psychological Science, 16*(4), 682–697. https://doi.org/10.1177/1745691620970604

Wagenmakers E. J. (2007). A practical solution to the pervasive problems of p values. *Psychonomic bulletin & review, 14*(5), 779–804. https://doi.org/10.3758/bf03194105

Wagenmakers, E.-J., Wetzels, R., Borsboom, D., van der Maas, H. L. J., & Kievit, R. A. (2012). An Agenda for Purely Confirmatory Research. *Perspectives on Psychological Science, 7*(6), 632-638. https://doi.org/10.1177/1745691612463078

Widaman, K. F., & Revelle, W. (2023). Thinking thrice about sum scores, and then some more about measurement and analysis. *Behavior Research Methods, 55*(2), 788-806. https://doi.org/10.3758/s13428-022-01849-w

Woodward, J. F. (2011). Data and phenomena: A restatement and defense. *Synthese, 182*(1), 165–179. https://doi.org/10.1007/s11229-009-9618-5

Zeng, A., Shen, Z., Zhou, J., Wu, J., Fan, Y., Wang, Y., & Stanley, H. E. (2017). The science of science: From the perspective of complex systems. *Physics reports, 714*, 1-73. https://doi.org/10.1016/j.physrep.2017.10.001

https://doi.org/10.34024/prometeica.2024.30.18914

COMPREENSÃO DOCENTE SOBRE IMAGINAR E CRIAR

REFLEXÕES À LUZ DE VIGOTSKI E DO CÍRCULO DE BAKHTIN

TEACHERS' UNDERSTANDING OF IMAGINING AND CREATING

Reflections in the light of Vygotsky and Bakhtin's circle

LA COMPRENSIÓN DE LOS PROFESORES SOBRE IMAGINAR Y CREAR

Reflexiones a la luz de Vygotsky y del Círculo de Bakhtin

Maria Nizete de Azevedo
(Departamento Ciências Exatas e da Terra – UNIFESP Diadema, Brasil)
maria.nizete@unifesp.br

Lígia Dias da Silva
(Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática – UNIFESP, Brasil)
ligia.dias@unifesp.br

Priscila Maria de Souza
(Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática – UNIFESP, Brasil)
priscila.maria@unifesp.br

Recibido: 19/06/2024
Aprobado: 30/06/2024

RESUMO

Neste trabalho, pautamos a compreensão de um grupo de professoras acerca da imaginação e criação em suas atividades pedagógicas. Os três conceitos basilares do estudo – imaginação, criação e compreensão – são estudados à luz da Teoria Histórico-Cultural, com ênfase em Vigotski, Volóshinov e Bakhtin. A pesquisa foi realizada em uma das escolas que integram um projeto de parceria colaborativa entre universidade e escola. A análise de uma roda de conversa, mediada pela relação diálogo-compreensão, assumida como unidade de análise, permitiu compreender o coletivo docente como um constructo resultante de significações compartilhadas. Tal constructo pronuncia a cultura e a ideologia daquelas professoras e da escola na qual trabalham. Em seu cotidiano, imaginação e criação traduzem-se no deslocar-se temporalmente e espacialmente pela via da experiência história e alheia; advém de suas experiências pessoais e profissionais, cuja força motriz situa-se na relação e convivência com seus estudantes; essa força motriz gesta o poder de agir e o de resistir à atividade reprodutiva e as impele à autoria sobre seu trabalho. Supomos que há a busca por um lugar para a imaginação em suas atividades pedagógicas - um lugar de esperança e de resistência!

Palavras-chave: compreensão docente. imaginação e criação. atividade pedagógica. Vigotski. Círculo de Bakhtin.

ABSTRACT

This paper examines the understanding of a group of teachers about imagination and creation in their pedagogical activities. The three basic concepts — imagination, creation, and understanding— are studied in the light of Historical-Cultural Theory, with an emphasis on Vygotsky, Volóshinov, and Bakhtin. The research was conducted in one of the schools that are part of a collaborative partnership project with the university. The analysis of a conversation circle, mediated by the dialog-understanding relationship, was employed as the unit of analysis to elucidate the teaching collective as a construct resulting from shared meanings. This construct expresses the culture and ideology of the teachers and the school in which they work. In their daily lives, teachers engage in imaginative and creative activities that allow them to move temporally and spatially through historical and other people's experiences. These experiences are drawn from their personal and professional lives, which are shaped by their relationships and interactions with their students. This dynamic drives them to act and resist the reproduction of existing practices, motivating them to take ownership of their work. We posit that teachers seek to integrate imagination into their teaching activities, aiming to create a space for hope and resistance!

Keywords: understanding teaching. imagination and creation. pedagogical activity. Vygotsky. Bakhtin's circle.

RESUMEN

Este trabajo examina la comprensión de un grupo de profesores sobre la imaginación y la creación en sus actividades pedagógicas. Los tres conceptos básicos -imaginación, creación y comprensión- se estudian a la luz de la Teoría Histórico-Cultural, con énfasis en Vygotsky, Volóshinov y Bajtin. La investigación se llevó a cabo en una de las escuelas que forman parte de un proyecto de colaboración con la universidad. El análisis de un círculo de conversación mediado por la relación diálogo-entendimiento, empleado como unidad de análisis para dilucidar el colectivo docente como constructo de significados compartidos. Este constructo expresa la cultura y la ideología de los profesores y de la escuela en la que trabajan. En el cotidiano, los profesores realizan actividades imaginativas y creativas que les permiten moverse temporal y espacialmente a través de experiencias históricas y ajenas. Estas experiencias proceden de sus vidas personales y profesionales, moldeadas por las relaciones e interacciones con sus alumnos. Esta dinámica les impulsa a actuar y a resistir a la reproducción de las prácticas existentes, motivándoles a apropiarse de su trabajo. Postulamos que los profesores tratan de integrar la imaginación en sus actividades docentes, y crean un espacio para la esperanza y la resistencia!

Palabras clave: comprensión de los profesores. imaginación y creación. actividad pedagógica. Vygotsky. El Círculo de Bakhtin.

Introdução

O presente trabalho analisa a compreensão de professoras dos anos iniciais de escolarização sobre imaginação e criação em suas atividades pedagógicas. Os três conceitos basilares da discussão, imaginação, criação e compreensão são estudados a partir de referenciais da teoria histórico-cultural, com ênfase em Vigotski e em dois dos pensadores do Círculo de Bakhtin (Mikhail Bakhtin e Valentin Volóshinov).

Na perspectiva vigotskiana, a imaginação é mais que uma função psíquica. Considerada uma atividade complexa, constitui-se como um "sistema psicológico", por articular-se a várias outras funções mentais, tais como: percepção, memória, linguagem, pensamento, formação de conceitos, dentre outras. A

imaginação está na base da atividade criadora, explicitada por Vigotski (2009a, p. 14) como "aquela que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novos comportamentos". Nessa dimensão teórica, a criação torna-se "o destino de todos" (Vigotski, 2009a, p. 16) e não apenas de alguns privilegiados. Essa compreensão guarda a essência do pensamento desse autor, a de que todos, sem exceção, devem ser vistos a partir de suas potencialidades.

Ao nos referirmos à compreensão, assumimos à dimensão social, ideológica, dialógica e axiológica atribuída a esse conceito pelo Círculo de Bakhtin. Para Volóshinov (2017), a compreensão é construída na atividade comunicativa, em um movimento discursivo dialógico, portanto prenhe de significados e de juízo de valores. Como um constructo coletivo, a compreensão, embora reflita a consciência do enunciante (daquele que profere seu discurso), é sustentada por signos ideológicos materializados na conversa entre pares. A palavra, em seu papel de signo, é carregada de significado (Vigotski, 2009b), como tal pode "assumir qualquer função ideológica: científica, estética, moral, religiosa" (Volóshinov, 2017, p. 99). A compreensão, em si, não deixa de ser um processo de significação - um processo de produção de significados.

A relevância deste estudo ancora-se não apenas no importante referencial teórico adotado, mas, sobretudo na relação que estabelecemos entre atividade imaginativa e criadora com a autoria no trabalho docente. Estamos cientes da complexidade desta relação, a lembrar dos tempos difíceis que enfrentamos na atual conjuntura educacional: como imaginar e criar diante do alinhamento e padronização curricular impostos? Como construir significados e compreensões coletivas em tempos de tão forte culto ao individualismo no âmbito do fazer pedagógico? Imaginar e criar acabam por se tornar um ato de resistência na atividade docente, reflexão amparada pela premissa vigotskiana de que imaginamos e criamos a partir de nossas experiências forjadas nas condições materiais e concretas, nas quais, e por meio das quais, produzimos nossa vida diariamente.

Outra relação não menos relevante estabelece-se entre a intencionalidade docente e o lugar que a imaginação ocupa nas atividades didáticas, a saber do importante papel da imaginação no desenvolvimento cognitivo de crianças (Cruz, 2011; Mendonça, 2018, Francioli & Steinheuser, 2020). Nesse viés teórico, sobressai o status social e cultural da atividade pedagógica, tecida a várias mãos, muitas vezes carregadas de dificuldades e contradições, distante de qualquer neutralidade. Significa dizer que as compreensões docentes sobre essas atividades são nutridas por interesses e juízo de valores pessoais e interpessoais, cujas palavras de um constituem e são constituídas na relação com outros. Eis porque a discussão proposta é, para nós, tão cara.

Imaginação e criação à luz da teoria histórico-cultural

A criação do mundo humano, bem como a evolução da espécie humana, ambas mediadas pelo trabalho, como atividade humana, são marcadas pela imaginação e criação. Tudo que nos cerca tem sua gênese no processo de criação. A base desse pensamento está na máxima marxista sobre o conceito de trabalho social que delega ao trabalho o poder de transformar e autotransformar-se: o homem "Ao atuar, por meio desse movimento sobre a natureza externa a ela e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Marx, 1985, p. 145). Em outras palavras, Pino refere-se à mesma premissa:

> Numa perspectiva histórico-cultural, transformar a natureza significa conferir-lhe uma "forma" nova de existência material e simbólica (entendendo o termo "forma" no sentido aristotélico). Isso tanto vale para a natureza quanto para o homem, parte dessa natureza. Em outros termos, é a humanização do homem e da natureza (Pino, 2006, p. 50).

O que Vigotski busca nos dizer? qual a relação desse postulado com os processos imaginários e criadores? O mesmo que Marx e Pino nos disseram, imaginar e criar perfazem duas experiências, a de planejar (imaginar) e a de produzir (realizar o processo imaginado e consolidar o processo de criação).

Esses princípios materialistas e dialéticos são demarcados por Vigotski ao explicitar a inexorável relação entre imaginação e realidade. Segundo o autor, essa relação ocorre sob quatro formas: a experiência

anterior; experiências históricas e alheias; influência da emoção na imaginação e vice-versa; e o círculo completo da atividade criadora.

Na primeira, o autor destaca que toda e qualquer imaginação tem como fonte a realidade, a experiência anterior vivenciada pela pessoa. Por mais fantástica que seja uma criação, sua gênese situa-se nos elementos hauridos das experiências de cada pessoa. Por isso, quanto mais experiência, maior possibilidade de imaginar e criar com maior complexidade:

> A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. Eis por que a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência (Vigotski, 2009a, p. 20).

Daí atribuirmos tamanha importância ao processo educacional na formação intelectual dos estudantes, crianças, adolescentes e adultos. Quanto mais experiências vivenciadas na escola, quanto mais repertório conceitual, maior potencial imaginativo e criador. Essa relação também é estabelecida por Cruz (2011) e pelos autores Barbosa e Batista (2018) ao dizerem da articulação entre cognição, pensamento em conceitos e imaginação, numa relação de mutabilidade, em que uma função potencializa a outra.

A imaginação também se relaciona com a realidade por meio das experiências históricas e alheias, o que significa dizer que sempre nos apoiamos na experiência histórica da humanidade e na experiência de outras pessoas, respectivamente, para realizar nossos processos imaginários. Esse fundamento nos diz com muita força do caráter coletivo das atividades imaginativas e criadoras: estamos sempre alçando materiais de outras experiências para compor um ato criador, pois nem mesmo as obras de Shakespeare, ou de qualquer outro grande pensador da humanidade, perde o caráter coletivo. Imaginamos e criamos na relação com outrem.

Na terceira forma de relação, o autor destaca o quão importante é a mútua influência entre imaginação e emoção, isto é, imaginamos de modo diferente a depender de nossos estados de ânimo; ou nossos estados de ânimo são afetados, a depender do conteúdo de nossos processos imaginários. Em seu atributo de função psíquica, a emoção compõe o sistema psicológico da imaginação.

E, por fim, a última forma de relação consiste no movimento dialético circunscrito ao círculo completo da atividade criadora, cujos caminhos não prescindem de elementos percebidos da realidade, os quais, hauridos de experiências pessoais anteriores e de experiências históricas e alheias, são completados no plano mental e realizados em um objeto, material ou simbólico. Esse objeto, uma vez formado, fecha o círculo e volta a compor a realidade, modificados e fixados ou objetivados em novos objetos, frutos da produção humana. Vale ainda lembrar que essa objetivação consiste no "processo pelo qual a totalidade dos instrumentos produzidos (...) contém em si, a um só tempo, a objetivação imediata do trabalho de quem o produziu e a objetivação cumulativa das tantas gerações precedentes" (Azevedo & Smolka, 2023, p. 4).

Esses pressupostos não fogem dos princípios da teoria vigotskiana, os quais explicam a formação das funções psicológicas superiores (Vigotski, 2000; 2009b; 2018; 2021), o de que toda função mental tem sua gênese nas relações sociais em um movimento que segue o curso das relações interpessoais para a relação intrapessoal. Como já dissemos em outro trabalho, “não há imaginação e criação que não sejam frutos de processos sociais, culturais e históricos” (Azevedo & Smolka, 2023, p. 7).

Compreensão e significação à luz da teoria histórico-cultural

Em coerência com o destaque que demos ao lugar que a imaginação ocupa na escola, assumimos a importância de se discutir a compreensão das professoras, interlocutoras da pesquisa, sobre processos imaginários e criadores em suas atividades didáticas. De fato, imaginar e criar articulam-se com o

compreender docente e com a intenção docente de levar seus estudantes à compreensão dos objetos de estudos. Eis a essência das atividades didáticas: compreender e promover processos de compreensão.

Alguns postulados são pilares do entendimento dos processos de compreensão, como por exemplo, a natureza social do sujeito e a natureza social da linguagem e do signo. Essas premissas são caras tanto para Vigotski como para pensadores do Círculo de Bakhtin, enfatizados por autores como Pino (1993; 2000; 2006), Clot (2006), Smolka (1993, 2006, 2019), Lima (2020), entre outros.

Lima (2020, p. 299), com base em Bakhtin, afirma que "o sujeito para o Círculo, é, essencialmente, social, nesse sentido ocupa posições na sociedade, compõe grupos sociais, representa interesses individuais ou coletivos, enfim, não é inerte à dinâmica da sociedade, mas, ao contrário, produz e é produzido por ela". O próprio Bakhtin (1997, p. 312) elucida a essencialidade das interações entre pares como condição para a constituição do sujeito:

> Ser significa ser para o outro, e através do outro, para um mesmo. O homem não possui território soberano interno; está íntegra e permanentemente no limite; buscando-se a si mesmo, olha nos olhos ou através do outro (...). Não pode fazer sem o outro; não pode ser eu mesmo sem o outro; devo encontrar-me no outro, encontrando o outro em mim (em reflexo e percepção mútua).

Ives Clot (2006, p. 23), em suas interpretações acerca da teoria vigotskiana, nos ajuda a compreender o que é o social em Vigotski. Vejamos o que ele diz:

> Vygotski achava ingênuo olhar o social como um conjunto de pessoas, como uma coleção. Para ele, o social não era uma coleção de indivíduos. O social está lá, presente, mesmo quando estamos sozinhos; ele não está fora de nós mesmos, nem somente entre nós, ele está em nós, no espírito e no corpo de cada um de nós. Portanto, não é porque se diz “social” que a questão está resolvida.

Concordamos com Clot: a questão não está resolvida, a saber da singularidade do sujeito, a um só tempo, individual e social. Não é porque é individual que não é social, pois, como afirma o próprio Vigotski (1998) o indivíduo singular é social porque somos um conjunto de relações mediadas. Mesmo quando estamos sozinhos, estamos nos relacionando com outras pessoas, seja por meio de lembranças, seja na leitura silenciosa de um livro ou no ato de contemplar um quadro. Somos seres singulares e carregamos conosco muitos outros e muitas vozes. Por fim, Volóshinov (2017, p. 205) corrobora ao dizer que "O mundo interior e o pensamento de todo indivíduo possuem seu *auditório social estável*" (itálico no texto original).

Ao nos referirmos à natureza social da linguagem, queremos dizer da sua gênese constituída no desenvolvimento histórico da humanidade e de seu papel na mediatização desse desenvolvimento. Há quem diga ser a linguagem tão antiga quanto o primeiro ato mediado do *Homo sapiens* ao relacionar-se socialmente com outro *Homo sapiens*. Claro que não se tratou de um encontro casual, ao contrário, o aparecimento da linguagem está vinculado à necessidade de organização social para a busca de satisfações de necessidades conjuntas; de dizerem algo um ao outro em prol da busca de alimentos e de defesa. Sem dúvida, o trabalho socialmente dividido está por trás da formação da linguagem, pois apenas sob tais condições, tão-somente, tornou-se possível formar-se um sistema de signos linguísticos (Luria, 2001).

Azevedo (2013, p. 71), com base em Luria (2001), afirma que "a aparição da linguagem foi o fator determinante para que o homem passasse da conduta animal à atividade consciente". Tal premissa nos remete ao que Marx e Engels (2007, p. 34-35) disseram sobre a relação linguagem e consciência:

> A linguagem é tão antiga como a consciência, a linguagem é a consciência real, prática, que existe também para outros homens, que, portanto, também existe para mim mesmo; a linguagem nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens. Desde o início, portanto, a consciência, já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens.

Se a consciência é produto da atividade humana, a linguagem também o é e continuará sendo por todo o sempre. Referimo-nos à linguagem como um sistema de signos, no qual a palavra é a sua "célula", o

seu "elemento fundamental e central" por cumprir o papel de conter a generalização "como modo absolutamente original de representação da realidade na consciência" (Vigotski, 2009b, p. 407).

Em suas últimas palavras no capítulo "Pensamento e Palavra" do livro "A construção do pensamento e da linguagem", quiçá, algumas de suas últimas palavras escritas em sua breve vida, Vigotski enuncia que:

> Ela [a palavra] é a expressão mais direta na natureza histórica da consciência humana.
>
> A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é microcosmo da consciência humana (Vigotski, 2009b, p. 486, grifos nossos).

Por abrigar e representar a consciência, por ser o "microcosmo da consciência", a palavra consciente é mais que um signo, é um "signo ideológico", tal como diz Volóshinov (2017) em mais de uma passagem do livro "Marxismo e filosofia da linguagem". Volóshinov (2017, p. 95) continua e reforça esse posicionamento ao afirmar que "Uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto apenas no processo de interação social". E aqui estamos reiterando esse pressuposto ao dizermos que a palavra, como signo ideológico, materializa-se na comunicação, na interação entre pessoas, isto é, em um processo de compreensão.

A compreensão não se exime do diálogo exatamente por ser realizada na relação entre signos, na relação entre palavras, a lembrar que numa conversação a minha palavra ampara-se e ressoa-se na palavra do outro. O diálogo, compreendido como uma “forma básica de compreensão do outro e de si mesmo, bem como a forma mais importante da interação discursiva” (Grillo, 2017, p. 66), realiza-se na troca de enunciados entre o enunciante e o interlocutor proporcionada pela bilateralidade da palavra. Segundo Volóchinov:

> Enquanto palavra, ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte. Toda palavra serve de expressão ao "um" em relação ao "outro". Na palavra, eu dou forma a mim mesma do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor" (Volóchinov, 2017, p. 205).

O que é a compreensão senão esse constructo ideológico tecido por um conjunto de significados trocados e amparados nas palavras próprias e alheias? Senão um processo que se constitui no âmago das ambiguidades, das contradições, das concordâncias e dos esclarecimentos? O processo de compreensão é em si um movimento de produção e apropriação de significações, o qual "(...) não se dá de maneira passiva nem direta, pois o sujeito reelabora, imprime sentidos privados ao significado compartilhado na cultura" (Zanella e Andrada, 2002, p. 128).

E numa conversação (conjunto de atos discursivos) imprimimos na palavra, aliás, no signo, não apenas significados advindos de nossas experiências pessoais e sociais, mas de sistemas de significação "construídos ao longo da história social e cultural dos povos" (Pino, 1993, p.21). Eis, mais uma vez, a evocação de experiências pessoais, alheias e históricas na composição dos signos ideológicos que permeiam e constituem todo processo de compreensão.

Esse caráter ideológico impresso no signo, na palavra com significado, carrega ideologicamente e axiologicamente o processo de compreensão, o que o configura como “(...) conjunto de valores, crenças, conceitos, ideias compartilhadas por um determinado grupo social, que permite ao sujeito se posicionar frente ao objeto da compreensão (Lima, 2020, p. 303).

Esse posicionamento “frente ao objeto da compreensão” marca a presença do ato responsivo no processo de compreensão. Ao respondermos a um enunciado alheio, estamos buscando nos orientar em relação a ele, estamos adicionando nossas palavras a esse enunciado. Quanto mais réplicas, quanto mais palavras forem trocadas, quanto mais significados elas realizarem, “tanto mais profunda e essencial será a

compreensão" (Volóshinov, 2017, p. 232). Por isso, aludimos à compreensão como uma atividade comunicativa sem nos importar se o conteúdo dos enunciados e dos atos responsivos sejam assentimentos ou antagonismo, pois a sua essência é a realização do ato de comunicar algo a alguém. Por fim, interpretamos a compreensão como um constructo coletivo e colaborativo, cuja palavra transmite a cultura, ideologia e axiologia de seus pronunciantes.

Princípios metodológicos: aproximações com o materialismo histórico e dialético

Em coerência com a base teórica fundamentada, buscamos nos aproximar do método construído por Vigotski para suas pesquisas no campo do desenvolvimento humano (Vigotski, 2021, p. 129). Relembramos aqui três princípios básicos desse método justificados por esse autor: (1) análise de fatos dão lugar à análise de processos, o que nos leva à busca da gênese dos elementos contemplados nos enunciados; (2) privilegiar a explicação em oposição à pura descrição, para que nos aproximemos da essência do pensamento das professoras na tentativa de mostrar "relações e conexões" do fenômeno materializadas nos enunciados; (3) apreender o fenômeno processualmente a partir de sua historicidade.

Buscar aproximações com esses princípios implica olhar o objeto para além de sua aparência, desafio nada simples: no caso da conversação em análise, como considerar, por exemplo, a transitoriedade de cada significado enunciado para reconsiderá-lo nas réplicas e consensos? Como captar os elementos de historicidade inscritos nas experiências pessoais relatadas? O desafio está em conceber a compreensão docente não como um enunciado isolado, que se encerra nos sentidos pessoais atribuídos a um objeto, mas como um processo em discussão que constitui e é constituído no "drama" (Smolka, 2021) contínuo do trabalho docente, na dinâmica de suas relações, em seus afetos e desafetos diários, cuja historicidade assenta-se na própria trajetória de vida e profissional de cada professora.

O método de Vigotski prevê ainda a análise por unidades em detrimento do método que decompõe o todo em elementos isolados, tal como é proposto pela psicologia tradicional. Para o autor, a unidade seria a menor parte que contém os elementos característicos da totalidade, sendo esses elementos indecomponíveis. Um exemplo, próximo aos nossos conhecimentos, seria o estudo da água a partir de sua unidade - a molécula de água, por guardar toda e qualquer característica de qualquer quantidade de água, em qualquer um de seus estados físicos. Caso decompuséssemos essa molécula, separaríamos seus elementos químicos, teríamos dois gases e não mais a água.

Em consideração à complexidade desse método, vamos ilustrar com a unidade definida por Vigotski para estudar a influência do meio no desenvolvimento humano – a "Vivência". Por que Vivência seria uma unidade? Porque "**representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia** – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa -, **e, por outro lado, como eu vivencio isso**". Na vivência, há "**uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada**" (Vigotski, 2018, p. 78. Grifos no texto original).

Na busca por traçar caminhos metodológicos para o estudo das compreensões docentes no âmbito de uma conversação, optamos por organizar os dados em episódios e orientar a própria análise pela relação diálogo-compreensão, a nosso ver, indissociável - sem diálogo, não há compreensão, sem compreensão não há diálogo. Outra justificativa importante para essa escolha é que nesta relação residem elementos essenciais para o processo de comunicação, por conseguinte, de compreensão – discursos e significados em movimento. A relação diálogo-compreensão cumprirá o papel de mediar o nosso olhar para os enunciados e suas réplicas, de modo a buscar a essência – os significados que permeiam os discursos e configuram o processo de compreensão. Em coerência com o referencial teórico em pauta, pressupomos que os significados enunciados por cada professora advêm de suas experiências pessoais e profissionais, de seus pensamentos elaborados na escuta ativa de suas parceiras.

Fica aqui imanente o caráter social da relação diálogo-compreensão, pois, ainda que cada signo/significado seja proferido por cada professora em suas enunciações, nenhum deles é isento de seu

status ideológico e social. Enfim, nesse esforço analítico, interessa-nos a complexidade dos significados produzidos e compartilhados nessa busca por compreender o objeto em debate.

Contexto da pesquisa e organização da análise

A investigação, base deste trabalho, faz parte de uma pesquisa mais ampla vinculada a um projeto[1] de parceria colaborativa estabelecida entre pesquisadores de uma universidade pública e 05 escolas da educação básica que atendem os anos iniciais de escolarização e, uma delas, atende a Educação Infantil. O propósito geral dessa parceria foi buscar a melhoria do ensino nas instituições envolvidas a partir da formação inicial e continuada de professores, com atenção centrada na gestão escolar e nas relações de ensino, com ênfase em ciências e matemática. Para a discussão aqui proposta, privilegiamos o processo formativo centrado em uma das escolas, o qual envolve professoras da Educação Infantil e dos anos iniciais de escolarização. Focalizamos os processos imaginários e criadores das professoras, ao planejarem e desenvolverem projetos de ensino interdisciplinares, com ênfase em ciências. Os encontros formativos ocorrem, semanalmente, entre a coordenadora/formadora (uma das autoras deste trabalho) e pequenos grupos de professoras da Educação Infantil e dos anos iniciais de escolarização.

Dentre os dados empíricos produzidos, selecionamos uma roda de conversa realizada entre a coordenadora/formadora e quatro professoras dos anos iniciais, intitulada "como concebemos a imaginação e a criação em nossas atividades didáticas?". Para além deste título, anotações da pesquisadora em Diário de Campo (D.C.) nos falam do clima de empatia que permeou a conversa:

> "Encontram-se sentadas em círculo. Risos e brincadeiras fazem parte do momento, algo que é muito comum nesses encontros. Aliás a grande proximidade entre elas, o fato de se conhecerem há algum tempo e de compartilharem os trabalhos que realizam de forma constante, gerou dificuldades na transcrição da conversa. Muitas falas, afirmações ou lembranças apresentadas são completadas através de gestos e risos. As experiências descritas, por terem sido compartilhadas pelo grupo, muitas vezes não são concluídas ao serem narradas. Para as participantes, olhares, gracejos, expressões de espanto ou de afirmações parecem dar conta de preencher as lacunas deixadas por palavras não ditas, às vezes, apenas iniciadas. Como em qualquer outro grupo, há diferenças e peculiaridades nas vozes, cada professora tem um perfil próprio, umas falam mais, outras discordam ou concordam com o silêncio, muitas vezes com uma palavra ou até mesmo apenas sinalizam com o movimento da cabeça. O certo é que há muita empatia entre elas, cujo respeito à voz do outro é a marca do processo de compreensão" (D.C. 2024, p. 26).

A conversa foi videogravada e guardada no banco de dados da pesquisa em referência, alçada para o nosso cuidadoso estudo dos enunciados com os quais organizamos os seguintes episódios: 1. Primeiro olhar das professoras sobre a imaginação; 2. De onde vem a imaginação? Episódio 3: Imaginação e atividade educativa: Incentivo ou inibição? Episódio 4: Imaginação e autoria na atividade pedagógica. Para este trabalho, escolhemos os episódios 1, 2 e 4 por apresentarem uma grande riqueza de elementos constitutivos do processo de significação. Em tempo, esclarecemos que no decurso da discussão dos resultados, as participantes são identificadas com nomes fictícios.

O diálogo em uma roda de conversa: compreensão em movimento

Episódio I. Primeiro olhar das professoras sobre imaginação

1. **Lara**: Bom, primeira coisa, o que é imaginação para vocês?
2. **Luana**: A imaginação tem a ver com a criatividade.
3. **Kátia**: É, humm, a criação né?

[1] PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP:
Título da pesquisa: FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES E GESTÃO DEMOCRÁTICA: uma parceria universidade-escola para a melhoria do ensino público.
CAAE: 27414619.7.0000.5505. DADOS DO PARECER: Projeto CEP/UNIFESP: Número do Parecer: 3.977.680 – _17/04/2020 – _PROJETO APROVADO. Maiores informações: E-mail: cep@unifesp.br

4. **Luana**: O imaginar, o viajar.

5. **Lúcia**: Desvendar o desconhecido.

Alguns elementos são apresentados pelas professoras ao exporem os sentidos que atribuem ao processo de imaginação. O primeiro é a relação que Luana e Kátia estabelecem entre imaginação e criação/criatividade. Pelo diálogo apresentado, não é possível presumir o lugar que a imaginação ocupa em suas compreensões: será sinônimo de criação? Está na base do processo de criação? (Vigotski, 2009a). Seria algo fantasioso sem nenhuma relação com a realidade?

Mais adiante, nos turnos 4 e 5, Luana e Lúcia aproximam-se um pouco mais do pensamento vigotskiano ao imporem movimento ao conceito de imaginação: "o imaginar, o viajar", "desvendar o desconhecido", pois como afirma Vigotski (1998, p. 129) os processos imaginários requerem, em um movimento dialético, liberar-se para adentrar-se à realidade, uma vez que a "penetração mais profunda na realidade exige uma atitude mais livre da consciência para com os elementos dessa realidade". Para que consigamos "viajar", "desvendar o desconhecido", ou seja, visitarmos lugares ou povos nunca antes conhecidos e até mesmo visitar nossos antepassados ou projetarmos o futuro, precisamos, por princípio, nos desprendermos da realidade, libertarmos a nossa consciência das amarras, nos assegurarmos da experiência histórica e alheia, para depois voltarmos à realidade com um novo constructo. Apenas a imaginação nos transporta no tempo e no espaço… apenas a relação inexorável entre imaginação e realidade nos possibilita tamanha façanha.

São relações possíveis de se estabelecer a partir dos enunciados das professoras, mas sem nenhuma certeza da gênese desses posicionamentos: será que elas têm consciência de que estão falando do imaginar a partir da experiência histórica e alheia?

Sigamos para o próximo episódio:

Episódio 2: De onde vem a imaginação no contexto escolar?

10. Lara: Dentro do contexto escolar, como vocês definiriam a imaginação?

11. Luana: (...) a imaginação… ela vem muito da questão da leitura. Então, principalmente quando a gente pega qualquer história é para que eles se imaginem dentro dessa história. E a minha árvore é diferente da árvore que a Kátia imaginou, por exemplo. Então, dentro da sala de aula, a leitura favorece muito a imaginação.

12. Lara: Por que vocês acham que a árvore dela vai ser diferente da sua árvore?

13. Luana: Vivência. Eu fui criada no espaço, no campo e eram muitas árvores, então, se eu colocar detalhes de uma árvore aqui? Pode ser parecida, mas a minha árvore, talvez tenha um tronco mais largo. A da Kátia vai estar mais colorida, vai ter um gramado...

14. Lúcia: São vivências diferentes, né? (...) O imaginário te leva a vários lugares. Aí ele encanta, é o encantamento, né?

15. Kátia: Exatamente.

Nossa atenção está centrada no significado das palavras, isto é, nos signos trocados no diálogo estabelecido entre as enunciantes. Por isso, dizemos que estamos assistindo a um movimento dialógico justificado pelo encontro de enunciações. Os atos responsivos provocados pela pergunta da formadora, nos dizem do processo de compreensão acerca da gênese da imaginação. Embora a leitura apareça como um importante lócus de imaginação, parece ser consenso entre as professoras que sua origem se situa na experiência de vida de cada uma delas, expresso por elas como vivências. A professora Luana, no turno 13, compartilha o significado que explica por que a sua árvore é diferente da árvore da professora Kátia,

ao buscar essa diferença em suas experiências culturais no lugar onde vivia. Nos turnos 14 e 15, Kátia e Lúcia, movimentam-se em direção à Luana com palavras de anuência.

O processo de compreensão das professoras coaduna com a ideia de que a árvore que uma pessoa desenha tem em si materializada traços alçados de suas realidades, de experiências guardadas em suas memórias, reelaboradas em seus pensamentos a partir de suas escolhas: tamanho da árvore, coloração, formato das folhas e frutos, entre outros. A árvore desenhada é apenas o ato criativo, o qual "costuma ser apenas o ato catastrófico que ocorre como resultado de um longo período de gestação e desenvolvimento do feto" (Vigotski, 2009a, p. 35).

Possivelmente a compreensão das professoras sobre o conceito de vivência não é a mesma explicitada por Vigotski (2018). Como já dissemos, para o autor, a vivência não é apenas a experiência vivenciada, mas resulta da combinação entre particularidades da situação vivenciada e peculiaridades da pessoa que a vivenciou; depende dos sentidos pessoais, bem como do seu estágio de desenvolvimento. Portanto, a vivência é única para cada pessoa. Embora chamemos a atenção para o conceito de vivência, o significado compartilhado na troca de enunciados não desvaloriza o processo de compreensão, basta que consideremos que a interpretação docente é que vivência é sinônimo de experiências vividas ao longo da vida, ou seja, são sentidos pessoais não condizentes com a significação vigotskiana.

Episódio 4: Imaginação e autoria na atividade pedagógica

25. Lara: Quando o professor imagina? Professor, imagina ainda?

26. Kátia: Ai, eu imagino bastante, minha cabeça está até cansada (risos).

27. Luana: A gente imagina. E a gente imagina a partir do que a gente convive com eles [estudantes].

28. Kátia: Sim, a gente tem esse contato direto, né? E eles acabam aguçando na gente também essa vontade, né? (...). Eu sou super imaginativa!

29. Lara: o livro, o material didático, no geral, quando a gente pensa na docência. O material didático atrapalha a imaginação do professor?

30. Lúcia: Eu acho que nós podemos…Como nós somos imaginativas, podemos tirar dali [do livro] (...). Ele pode tanto atrapalhar, às vezes, dependendo do que vou trabalhar (...). Então, dali eu vou tirando de maneira imaginativa o que eu posso trabalhar, [fazer] diferente. Eu acho que pode ser colaborativo, (...) porque aqui [na escola, onde trabalha] nós temos essa liberdade, né, de trabalhar uma outra coisa em cima daquele tema, acho que não chega a atrapalhar.

31. Luana: Atrapalhar, não, mas é… Eu não posso viver em função deste livro. Então o ano passado, falando sobre as fases da Lua, do nada veio na minha cabeça, daquela caixa [projeto que a professora fez para ensinar aos alunos sobre as fases da lua usando uma caixa preta, uma bola de isopor e lanterna] para eu poder, e eu tinha aquela ideia da lua da traquinas [aula já executada por elas que usa o biscoito trakinas para ensinar as fases da lua, comendo o biscoito e formar as fases], e aí eu fiz uma caixa preta com isopor e aí fui buscando como melhorar aquilo e deu super certo. É a questão do professor pesquisador também.

32. Lara: Aquela caixa que era toda preta? Com quatro furos, um em cada lado da caixa e que você colocava a lanterna de um lado e eles deveriam observar do outro, né?

33. Lúcia: Fiz isso no segundo ano!!

34. Luana: Então a lanterna representava o Sol, então quando o Sol batia diretamente na lua, seria a Lua cheia.

35. Lara: Eles [estudantes] podiam observar nos 4 lados da caixa para observar as 4 fases da Lua nos espaços.

36. Luana: Outro exemplo... eu faço um exercício com eles justamente o da árvore. Eu penso assim: Ah, vamos lá, todo mundo pensa em uma árvore, vem um vento forte e uma folha se desprende do galho. E essa folha foi indo, foi indo, foi indo, o vento trouxe, trouxe para cá e a folha pousa vagarosamente no chão. E aí vem o vento e carrega ela para longe. Daí eu peço para que eles terminem essa história. Desse jeito, eu

consigo trazer deles a atenção a memorização de que eu não estou vendo, mas eu estou vendo essa (folha), vocês conseguiram ver a folha?

Todas: Eu consegui…(risos)

Vários elementos relevantes para a discussão proposta podem ser destacados no diálogo que estrutura este episódio. De antemão, ressaltamos a peculiaridade dos modos de mediação da formadora, sempre com questões abertas, autênticas e sem muitas enunciações afirmativas. Parece condizer com uma escuta ativa, intencional, própria de quem profere uma pergunta autêntica, aquela que é enunciada por quem não sabe a resposta e deseja saber (Werstch, 1999). Parece, conscientemente, respeitar a interação e imprevisibilidade características de qualquer diálogo (Milani, 2020). Essa peculiaridade aparece nas duas perguntas que marcam o início deste episódio... ela não sabe se o professor ainda imagina e nem quando, e deseja saber. Os atos responsivos foram também autênticos e surpreendentes, os quais confirmam a autenticidade da pergunta da mediadora.

Em resposta a essas primeiras perguntas, as professoras, além de se assumirem como imaginativas ("super imaginativas"), nos dizem, a um só tempo, do caráter coletivo de sua atividade criadora e dos motivos que as impelem a imaginar. O teor coletivo de suas ações aparece na voz da Luana, no turno 27, ao responder afirmativamente dizendo "a gente imagina" e na voz da Kátia, no turno 28, ao confirmar que são seus alunos o motivo, a fonte de inspiração para suas atividades imaginativas. O contato e a convivência com eles aguçam "na gente também essa vontade", as afetam e as constituem como professoras não apenas "super imaginativas", mas autoras de seus trabalhos.

Esses atos responsivos, ditos com bom humor, expressam os sentidos que cada professora atribui às relações sociais que permeiam o seu fazer pedagógico. A compreensão está em função desses sentidos, dos modos como concebem o outro, dos modos como compreendem a constituição dos seus alunos como sujeitos (Zanella e Andrada, 2002). Parece ser os estudantes a fonte de inspiração e de resistência às tensões contínuas presentes no trabalho das professoras.

Logo em seguida, podemos assistir um pouco dessas tensões nos enunciados das professoras em resposta à pergunta provocativa da formadora. Lara, no turno 29, muda o rumo da conversa ao indagar, propositadamente, se o "material didático atrapalha a imaginação do professor". Ela faz emergir uma forte contradição do trabalho docente, a tensão entre a atividade reprodutiva e a atividade criadora. Essa tensão explicita possíveis amarras que aprisionam o fazer docente e até podem impossibilitar a constituição da docência como práxis educativa – a associação entre o pensamento e a concepção (Azevedo, Abib & Testoni, 2018).

Sem dúvida, o livro e o material didático existem, prescrevem, exercem controle sobre as ações didáticas, tal como insinua a professora Lúcia ao dizer que "ele [livro] pode tanto atrapalhar (...)", complementado com o que disse Luana: "atrapalhar não, mas...". São frases incompletas, abertas, as quais nos mobilizam a imaginar seus complementos. Entretanto, em meio a essas frases incompletas, Lúcia pondera ao afirmar, que "pode ser colaborativo", que elas possuem "liberdade", que podem utilizar esse material como apoio e até como fonte de inspiração. Referem-se à possibilidade de autoria, de domínio sobre seu próprio trabalho, ainda que ditado por um determinado material didático ou por uma certa orientação curricular. Podemos interpretar que as professoras não negam os limites impostos pelo material didático, mas que as condições concretas de realização do trabalho docente na escola, onde atuam, abrem espaços de elaboração. Podemos dizer que esses espaços de elaboração são brechas que se abrem na atividade reprodutiva, da qual emergem a atividade criadora (Azevedo & Smolka, 2023). Outra interpretação pode ser a suposição de que esses espaços são criados a partir de condições e modos como o ensino é organizado na escola. E, claro, essas condições e esses modos de organização resultam de acordos estabelecidos entre os pares e que são regidos pelas relações ideológicas e de poder próprios da cultura daquele lugar.

A compreensão que ecoa no diálogo nos transmite esses acordos, aparentes nos enunciados das professoras. Lúcia e Luana, nos turnos 31, 33, 34 e 36, encontraram nas provocações da formadora

oportunidade para relatar suas experiências didáticas, seus processos de autoria, seus modos de driblar essas tensões e contradições que se estabelecem entre seguir o material prescrito ou usá-lo como apoio aos seus processos criativos. Mostram que a força para resistir, ou melhor, o poder de agir (Clot, 2006) que as mobiliza está em suas capacidades imaginativas sempre revigoradas nas relações que estabelecem entre si e com seus estudantes. A força motriz que as impelem a imaginar está também na busca por realizar a função social de sua docência – garantir a aprendizagem.

Notamos esse movimento sobretudo no último enunciado da Luana, o qual nos convida a entrar no movimento de imaginação que ela propõe aos seus estudantes. Não apenas nós aceitamos esse convite, mas também as demais professoras e formadora o aceitaram: a imaginação da professora foi transposta para nossos processos imaginários, captamos o movimento e nossos pensamentos voaram livres, pairando aqui e ali, seguindo o planar da folha ao vento...sentimos o vento e vimos a folha: e você, leitora ou leitor, aceitou o convite? viu a folha?

Considerações finais

O que a análise do diálogo imanente à roda de conversa, mediada pela unidade de análise "diálogo-compreensão" nos falam dos modos de compreender das professoras sobre imaginar e criar em suas atividades pedagógicas. Primeiro enfatizamos que há um modo próprio de compreensão do coletivo docente. As professoras falam de um determinado lugar, em nome de uma determinada cultura, cujos sentidos contemplam seus signos ideológicos, os quais, por sua vez, influenciam a constituição de suas consciências (Lima, 2020).

Não temos dúvida do teor ideológico de cada pergunta mediadora do diálogo – havia uma intenção em cada uma delas... ou várias intenções... podemos imaginar algumas: encontrar um lugar para a imaginação no trabalho docente; ressaltar a importância do imaginar na formação das professoras e, por conseguinte, na formação intelectual dos estudantes; potencializar os atos de criação/autoria das professoras... pronunciar uma compreensão, dentre outros. Todos os enunciados e "palavras responsivas", constituintes do diálogo, são respaldados por uma certa teoria, pelas tantas vozes que povoam as memórias das professoras, pelos tantos outros que as habitam (Volóshinov, 2017, p. 232).

Alguns objetos são representados na compreensão das docentes: imaginar e criar embrincam-se com o deslocar-se temporalmente e espacialmente pela via da experiência história e alheia; a gênese da imaginação está nas experiências pessoais e culturais do sujeito; a fonte de imaginação na escola situa-se em seu próprio trabalho docente, cuja força motriz está na relação e convivência com seus estudantes; essa força motriz, bem como suas experiências profissionais, gestam o poder de agir e o de resistir à atividade reprodutiva; a atividade criadora emerge nas brechas da contradição entre seguir o material didático ou criar a partir das atividades didáticas que propõe; emerge e as impele a serem autoras, donas de seus modos de produzir o seu trabalho cotidianamente.

Assistimos nos diálogos ocorridos em cada episódio que não há nenhuma neutralidade no modo de compreensão das professoras, pois reina no significado de cada palavra, nas significações construídas, a pronúncia da ideologia e da cultura escolar daquela escola, em detrimento de outros ambientes escolares e de outros docentes. Por fim, ousamos interpretar que, pelos menos para essas professoras, há um movimento de busca por um lugar para a imaginação em suas atividades pedagógicos, um lugar de esperança e de resistência!!!

Para finalizar, gostaríamos de dizer que escrever este artigo foi um processo de aprendizado sem limites, melhor dito, um processo de apropriação do conceito de compreensão… porque, sem dúvida, foi um grande desafio a nossa busca por aplicar socialmente esse conceito tão pouco explorado na literatura da área de ensino. Foi para nós um movimento de "dialogismo", um processo dado pela "emergência de várias vozes" (Scorsolini-Comin, 2014, p. 251), de nossas próprias vozes e de outros que nos povoam; um processo repleto de relações interpessoais, interpretações conjuntas, o qual ganha grande potencial

de incidência sobre nossas zonas de desenvolvimento iminentes (Vigotski, 2009b) e, talvez, fonte de nosso desenvolvimento como pesquisadoras que somos.

Referências bibliográficas

Azevedo, M. N. (2013). *Mediação discursiva em aulas de ciências: motivos e sentidos no desenvolvimento profissional docente*. Tese de doutorado. São Paulo: USP.

Azevedo, M. N.; Abib, M. L. S.; Testoni, L. A. (2018). Atividades investigativas de ensino: mediação entre ensino, aprendizagem e formação docente em ciências. *Ciênc. Educ*., Bauru, v. 24, n. 2, p. 319-335. doi: https://doi.org/10.1590/1516-731320180020005

Azevedo, M. N.; Smolka, A. L. B. (2023). Atividade criadora coletiva: unidade de resistência do trabalho docente. *Educação em Revista* Belo Horizonte |v.39| e40604|. https://doi.org/10.1590/0102-469840604

Barbosa, R. G.; Batista, I. L. (2018). Vygotsky: um referencial para analisar a aprendizagem e a criatividade no ensino de física. *Revista Brasileira de Pesquisas em Educação em Ciências*. 18 (1), 49-67, abril. doi: 10.28976/1984-2686rbpec201818149

Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal*. São Pulo: Martins Fontes.

Clot, Y. Vygotski para além da Psicologia Cognitiva. (2006). *Pro-Posições*, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643626/11145. Acesso em: 10/01/2024.

Cruz, M. N. (2011). Imaginação, linguagem e elaboração de conhecimento na perspectiva da psicologia histórico-cultural de Vigotski. In: Smolka.; Nogueira, A. L. (Org.). *Emoção, memória e imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura*. Campinas: Mercado das Letras, p. 85-103.

Francioli, F. A. S. Steinheuser, D. B. (2020). O desenho como atividade da imaginação e da criação na infância. *Revista da Faculdade de Educação* (Univ. Est. do Estado do Mato Grosso), Vol.33, Ano 18, Nº1, p. 29-52, jan/jun. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/4783/3669. Acesso em 20/02/24.

Grillo, S. (2017) Ensaio introdutório. In: Volóshinov, V. (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34.

Lima, G. S. (2020). O conceito de compreensão em Bakhtin e o Círculo: reflexões para pensar o processo educativo. *Bakhtiniana,* São Paulo, 15 (3): 297-317, jul./set. 2020. D.O.I. http://dx.doi.org/10.1590/2176-457348458.

Luria, A.R. (2001) *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Marx, Karl. (1985). *O Capital, Volume I*. São Paulo: Mova Cultural.

Marx, K.; Engels, F. (2007). *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo.

Mendonça, F. L. R. (2018). *Atividade criadora e a sua dimensão ontológica: significados partilhados e sentidos produzidos no trabalho docente*. Tese (Doutorado em Educação). Brasília-DF: Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

Milani, R. (2020). Diálogo em Educação Matemática e suas múltiplas interpretações. *Bolema*, Rio Claro

(SP), v. 34, n. 68, p. 1036-1055, dez. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v34n68a10

Pino, A. (1993). Processos de significação e constituição do sujeito. *Temas em Psicologia* 0, Nº I. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v1n1/v1n1a04.pdf. Acesso em 01/04/24.

Pino A. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, julho. https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200003

Pino, A. (2006). A produção imaginária e a formação do sentido estético: Reflexões úteis para uma educação humana. *Pro-Posições*, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643628/11147. Acesso em: 10/02/24

Scorsini-Comin, F. (2014). Diálogo e dialogismo em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: contribuições para a educação a distância. *Educação em Revista*. Belo Horizonte|v.30|n.03|p.245-265|Julho-Setembro. https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000300011

Smolka, A. L. B. (1995). A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. Temas em Psicologia, v. 3, nº 2, Ribeirão Preto, agosto. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200003. Acesso em: 20/02/24.

Smolka, A. L. B. Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. *Pro-Posições*, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago. 2006. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643630/11149. Acesso em: 21/11/23.

Smolka, A. L. B. (2019). Relações de ensino e desenvolvimento humano: reflexões sobre as (trans) formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever. *Revista Brasileira de Alfabetização* - ABAlf | ISSN: 2446-8584 Belo Horizonte, MG | v. 1 | n. 9 | p. 12-28 | jan./jun. DOI: https://doi.org/10.47249/rba2019314

Smolka, A. L. B. (2021). A perspectiva histórico-cultural como orientação para a análise do trabalho – desafios do trabalho pedagógico na contemporaneidade. *Periódico Horizontes* – _USF – _Itatiba, SP – _Brasil – _e021028, p.1-16. https://doi.org/10.24933/horizontes.v39i1.1202

Volóshinov, V. (Círculo Bakhtin). (2017). *Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34.

Vigotski, L. S. (1998). *Desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2000). Manuscritos de 1929. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, Julho. https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002

Vigotski, L. S. (2004). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2009a) *Imaginação e criação na infância*. São Paulo, Artmed.

Vigotski, L. S. (2009b) A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2018) *7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.* Rio de Janeiro, E-Papers.

Vigotski, L. S. (2021). História do desenvolvimento das funções mentais superiores. *Textos de Psicologia*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

Werstch, J. V. (1999). *La mente en ación*. Argentina: Aique.

Zanella, A. V.; Andrada, E. G. C. (2002). Processos de significação no brincar: problematizando a constituição do sujeito. *Psicologia em Estudo* 7 (2) • Dez. https://doi.org/10.1590/S1413-73722002000200015

https://doi.org/10.34024/prometeica.2024.30.18623

EL DANTE DE BORGES

LINEAMIENTOS PARA UNA EPISTEMOLOGÍA DE LA CREACIÓN POÉTICA

THE DANTE OF BORGES

Guidelines of an epistemology for the creation of poetry

O DANTE DE BORGES

Diretrizes de uma epistemologia para a criação da poesia

Patrizia Di Patre
(Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador)
pdipatre@puce.edu.ec

Carlos Hugo Aulestia Páez
(Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador)
chaulestia@puce.edu.ec

Recibido: 12/05/2024
Aprobado: 03/07/2024

RESUMEN

Borges pretende operar una identificación total entre el paradigma poético y las realizaciones artísticas de Dante. A esto obedece la deconstrucción sistemática de la creación dantesca, asimilada a la poética ideal en virtud de la misma conexión con la vida. Trabajando sobre el complejo de obras borgeanas dedicadas al examen de los lineamientos poéticos generales y específicamente dantescos, se mostrará cómo los dos conjuntos representados configuran dominios idénticos, reveladores de bases epistemológicas coincidentes. En el vértice de las especificaciones borgeanas relativas a Dante encontraremos por tanto la tentativa de fundar, basándose en productos decodificables, una verdadera epistemología creativa.

Palabras clave: Dante. Borges. crítica borgeana. arte poético. nueve ensayos dantescos.

ABSTRACT

Borges aims to operate a total identification between the poetic paradigm and Dante's artistic achievements. To this obeys the systematic deconstruction of the creations of Dante, assimilated to the ideal poetry by virtue of its connection with life. By working on the set of Borges essays dedicated to the analysis of the general and specifically of Dante's poetry guidelines, it will be shown in this work how the two represented sets that configure identical domains, revealing coincident epistemological bases. Ultimately, we find that Borges' scrutiny of Dante's work stems from an actual attempt to formulate an epistemology of artistic creation.

Keywords: Dante. Borges. Borgean critic. poetic art. nueve ensayos dantescos.

RESUMO

Borges pretende operar uma identificação total entre o paradigma poético e as realizações artísticas de Dante. Essa é a razão da desconstrução sistemática da criação dantesca, assimilada à poética ideal em virtude da mesma conexão com a vida. Trabalhando no complexo de obras borgesianas dedicadas ao exame de diretrizes poéticas gerais e especificamente dantescas, será mostrado como os dois conjuntos representados configuram domínios idênticos, revelando bases epistemológicas coincidentes. No ápice das especificações de Borges a respeito de Dante encontraremos, portanto, a tentativa de fundar, com base em produtos decodificáveis, uma verdadeira epistemologia criativa.

Palavras-chave: Dante. Borges. crítica borgesiana. arte poética. nove ensaios dantescos.

0.- Líneas fundamentales

Podríamos trazar de inmediato la siguiente identidad: la poesía de Dante es para Borges el equivalente de la poética ideal, en cuanto posee todos los rasgos que asimilan ésta a la vida. Borges va desmontando el mecanismo de la creación dantesca solo para mostrar cuáles son los lineamientos definitorios del arte como cifra de la vida. En el transcurso de la operación emergerán todos los componentes atribuidos por Borges a la poesía ideal, o en escritos específicos (*Arte poética*) o con referencia a poetas poseedores de características afines (como Shakespeare u Homero), aun bajo importantes limitaciones extensivas y por ende no al mismo nivel de representatividad. Entre diversas apariciones esporádicas, el paradigma ofrecido por Dante se muestra totalmente coincidente con los arquetipos de la creación poética, en orden principalmente a los siguientes postulados:

1. La poesía como cifra del mundo (objetiva compenetración);
2. la vida es sueño (subjetividad pensante) [1];
3. catarsis y *apate* (subjetividad actuante).

Cada uno de estos fundamentos se encuentra caracterizado por una serie de propiedades que examinaremos, ya sea en las figuraciones más genéricas o en lo específico autoral, con técnicas mixtas de ejemplificación y análisis, dirigidas a evidenciar una completa superposición factorial. El complejo argumentativo mostrará también cómo no hay ningún elemento que exceda, por una u otra parte, la entidad de las clases representadas, garantizando así el carácter legítimo de la asunción. Nuestros principales referentes textuales serán la primera y la quinta de las *Siete noches* borgeanas (1980), las que marcan el territorio del *Arte poética* (2001) y naturalmente los *Nueve ensayos dantescos* (1982).

1.- Infinitos sentidos, reescritura y eternidad

Hay al menos cuatro identificadores de la superposición entre la poesía y el mundo susceptible de operarse desde el universo imaginativo de Borges:

A. los infinitos sentidos (infinitas combinaciones) de ambos dominios, que se cifran en la imagen de la *biblioteca* [2];
B. la vida es para el arte, y viceversa (“todo para en un libro”);
C. el carácter abierto del itinerario poético y vital (reescritura perenne)
D. el eterno oxímoron.

[1] El rol del sueño (asimilable a la ficción gracias al común denominador existencial) está muy bien caracterizado en Marina Martín “Siguiendo tal línea de pensamiento, y manteniendo tanto su espíritu moderado como su ironía, crece en Borges el énfasis en la ficción como elemento constitutivo de nuestra vida. Ficción... o sueño” (Martín, 2023: 195).
[2] Cfr. Thiem,1988: 107-108.

Nuestro objetivo es el de mostrar que las propiedades inherentes a los cuatro niveles mencionados aparecen también en la primera de las *Siete noches* (conferencia enteramente dedicada a Dante), como marcas estratégicas del modelo compartido [3]. Clara señal de una epistemología que acabará por erigirse sobre las mismas bases.

1.1.- La sentencia de Escoto

"Empezaré con una metáfora", anuncia Borges en su conferencia sobre las metáforas de la poesía (Borges, 2001: 37). La figura está tomada del "lejano Oriente, de China"[4]. Consiste en atribuir al mundo diez mil y una "cosas" o, dependiendo de propensiones interlocutorias, diez mil y un "seres": esencias, evidentemente, en un sentido más bien cercano al platónico. De ahí que Borges localice, a través de un cálculo que simula escapar a sus posibilidades, un número n de resultantes metafóricos tendiente al infinito. "Evidentemente", dice, "la cantidad de posibles combinaciones no es infinita, pero asombra a la imaginación" (Borges, 2001: 37-38). Vayamos ahora a una de las aserciones que empiezan la primera de las *Siete Noches*: conferencia "dantesca" por excelencia. Inmediatamente después de las consideraciones introductorias, el autor de la charla sobre la *Divina Comedia* (Borges, 1980: 1-13) procede a reseñar una de sus propiedades a través de esta célebre afirmación: "Conviene recordar aquí a Escoto Erígena, que dijo que la Escritura es un texto que encierra infinitos sentidos y que puede ser comparado con el plumaje tornasolado del pavo real" (3).

Debemos seguir de cerca el desarrollo del razonamiento que lleva a asumir la cita, para comprender a cabalidad tanto su alcance como las interconexiones con la obra de Dante y nuestra propia asimilación conjetural [5]. Se está hablando de un texto pasible de múltiples lecturas: la *Comedia*, para ser más claros. Dante está comentando su propia obra en la *Epístola a Cangrande* objeto de las presentes reflexiones [6], le atribuye varios sentidos y otras tantas posturas interpretativas.

> La idea de un texto capaz de múltiples lecturas es característica de la Edad Media, esa Edad Media tan calumniada y compleja que nos ha dado la arquitectura gótica, las sagas de Islandia y la filosofía escolástica en la que todo está discutido. Que nos dio, sobre todo, la *Comedia*, que seguimos leyendo y que nos sigue asombrando, que durará más allá de nuestra vida, mucho más allá de nuestras vigilias y que será enriquecida por cada generación de lectores.
>
> Conviene recordar aquí a Escoto Erígena, que dijo que la Escritura es un texto que encierra …

Encierra todo lo expuesto anteriormente y según la cita señalada, o sea una infinidad de sentidos, un abanico completo de las potencialidades pictóricas presentes en el plumaje del pavo real, tan asombrosamente tornasolado [7]. Es fácil localizar aquí el paso inevitable del texto al mundo (dado el

[3] Se está hablando siempre de una correspondencia teórica, en línea con lo declarado por Cherchi, 2021: 95: "Es un logro epistemológico único, y nos damos cuenta en seguida de que, si Darío se acercó a la *Comedia* con ansias éticas e históricas, Borges la considera sobre todo bajo el aspecto intelectual y filosófico" y Núñez, 2015: 421: "Puede decirse que los aspectos que Borges destaca en su *Lectura Dantis* forman parte del repertorio poético y filosófico que anima su propia obra literaria", más que de las adquisiciones borgeanas ampliamente evidenciadas en su obra poética. En esta línea paralela, representada por las evidencias dantescas en los cuentos de Borges, se sitúa también una amplia tradición crítica: hay que remitir al menos, u obligatoriamente, a la obra de Paoli en sus varias etapas (*Borges. Percorsi*; *Borges* e gli scrittori), variamente reseñada o analizada: véanse Bonatti y Longo, así como Núñez Faraco, 2004; 2015.

[4] Es muy posible, y esto se dice en calidad de inciso, que Borges se deje llevar por la contigüidad con la primera conferencia ("El enigma de la poesía") y piense en enigmas, en adivinanzas, como la de la Esfinge tantas veces repetida (y tomada además de Schopenhauer), con el resultado de inspirarse en los enigmas de Turandot. No se pretende dar a esta hipótesis el carácter de conjetura académica, aunque no es fácil sustraerse a la sugestión.

[5] A veces este tipo de alusiones puede complicarse o estratificarse según las modalidades puestas de relieve por Montano. 2003: 315: "Curiosamente el uso de algunas de las mejores imágenes de su ficción para describir la obra de Dante sea quizá el reconocimiento más discreto de la deuda con la Comedia ya que a todas luces la admiración que Borges sintió para Dante se ha manifestado en algunos poemas, y especialmente en los ensayos, particularmente de la década de los 80".

[6] Di Patre, 2012: 261-262.

[7] Como escribe Cherchi, 2021: 5: "Lo affascinava [affascinava Borges] proprio il modo in cui Dante era riuscito a ridurre l'universo e la sua storia in un libro, e di avere riportato il molteplice all'Uno".

referente común apreciable en la anterior cita), a un ejemplo de textualidad ejemplarmente obediente a las categorías definitorias de la superposición[8].

1.2.- Bibliotecas, ríos, soledad sonora

D'Angelo (2003: 40) enuncia con gran precisión otra dimensión del referente evidenciado:

> En la biblioteca de Borges, el "divino poema" parece, algunas veces, el "libro", en que se encuentran multiplicados todos los libros posibles y las tentativas humanas de alcanzar la Verdad, como si la fórmula equivalente fuera *Comedia* = biblioteca. No es casual la descripción de la visión de todos los objetos del mundo, de todas las citas y de todos los libros en *El Aleph*, que ha sido curiosamente considerado como el texto que más difusamente contiene algunas interesantes referencias intertextuales con la *Divina Comedia.*

La imagen, por otra parte, viene directamente de Borges (Borges, 1982: 85):

> Imaginemos, en una biblioteca oriental, una lámina pintada hace muchos siglos […]. En el tumulto de sus formas, alguna […] nos llama la atención, y de ésa pasamos a otras. Declina el día, se fatiga la luz y a medida que nos internamos en el grabado, comprendemos que no hay cosa en la tierra que no esté ahí. Lo que fue, lo que es y lo que será, la historia del pasado y la del futuro, las cosas que he tenido y las que tendré, todo ello nos espera en algún lugar de ese laberinto tranquilo… He fantaseado una obra mágica, una lámina que también fuera un microcosmo; el poema de Dante es esa lámina de ámbito universal.

El infinito se obtiene también por interminable subdivisión: "Dante, en el verso precipitado, sugiere el color del Oriente por un zafiro en cuyo nombre está el Oriente. Insinúa así un juego recíproco que bien puede ser infinito" (Borges, 1982: 136); "El poeta dice de Elizabeth Barrett, que ha muerto, que es mitad ángel y mitad pájaro, pero el ángel ya es mitad pájaro, y se propone así una subdivisión, que puede ser interminable" (Borges, 1982: 138). Mas podría tratarse también de una reconversión perpetua: millas en vez de tiempo (Borges, 2001: 47): "La segunda vez −and miles to go before I sleep− se nos hace entender que las millas no solo se refieren al espacio, sino también al tiempo […]", o al fluir interminable del río, que comporta innumerables epifanías (Borges, 2001: 41, 46; 1980:36): pero esto ya atañe al capítulo de una reescritura a ultranza. "Leer y escribir", asevera Barnatán (57) en su Introducción a los *Nueve ensayos*, "dos ejercicios aparentemente opuestos, se confunden con la renovada experiencia del texto sometido al ojo cambiante del lector"[9]. Retornaremos sobre este punto, en el apartado que se dedica a la experiencia también inacabable de las refacciones universales[10].

Otro rasgo de la asimilación borgeana: como el mundo posee infinitos matices, y supone otras tantas posibilidades melódicas, asimismo la poesía no debe tener "una sola música" (Borges, 1980: 5):

> Se ha comparado a Milton con Dante, pero Milton tiene una sola música: es lo que se llama en inglés "un estilo sublime". Esa música es siempre la misma, más allá de las emociones de los personajes. En cambio en Dante, como en Shakespeare, la música va siguiendo las emociones. La entonación y la acentuación son lo principal, cada frase debe ser leída y es leída en voz alta.

Es muy probable que Borges siga inspirándose, en estas partes introductorias de las *Siete Noches*, en la definición de *Commedìa*[11] proporcionada por la *Epístola a Cangrande*[12], al lado de las consideraciones

---

[8] Esto le daría razón, por supuesto, a una estudiosa como Abreu, 2018: 373, cuando afirma: "É difícil reconhecer uma leitura inocente em um ensaio como 'Dante y los visionarios anglosajones', em que o autor, com sua rara erudição, traça paralelos entre Dante e Beda [...]".

[9] Es notoria la capacidad de Borges de "imaginar" lo descrito por otras personas, y adaptarlo al "motor de la cara, donde opera el alma" (Conv. III, VIII, 8). Al decir de González Martel, 2017: 166: "En la retina, la seguridad del caminar de Borges del brazo de Zamora Vicente, atento a todo aquello que le era contado, como si hubiese sido elaborado expresamente como una guía de la Real Academia para que el creativo literato la "imaginase" en sus pormenores".

[10] Inacabables las referencias a los complejos filosóficos asimilados o elaborados por Borges, ya sea mediante sutiles entramados exegéticos o bajo una modalidad variamente ficcional. Como indispensable referente en el campo pondríamos sin más Almeida, 2022. Véase su bien documentada reseña en las páginas de José María Gil, 2023.

[11] Así el título asumido por Lanza en sus ediciones de la Comedia, entre las cuales la más reciente, inclusiva por ahora del solo Inferno, se coloca en 2023.

[12] Véase la Epistola a Cangrande, capp. 28-29 (Alighieri 2021: 413-451). La elección de las ediciones responde al criterio de su asequibilidad para Borges.

ampliamente expuestas en el II libro del tratado *De Vulgari eloquentia*: una suma de estilos, artístico paralelo de la heterogeneidad inherente al mundo. Come bien lo explica Rodríguez Risquete (2005: 198): "El único valor transmisible de la *Comedia* […] será el de su carácter proteico, el de su dimensión universal". La transición la realiza el propio autor al citar seguidamente (Borges, 1980: 5) dos "frases" en confirmación de lo dicho: sentencias sacadas, emblemáticamente, de Homero y de un autor que lo replica con menor "acierto":

> Hay dos frases que lo confirman. Una es la de Homero o la de los griegos que llamamos Homero, que dice en la *Odisea*: "los dioses tejen desventuras para los hombres para que las generaciones venideras tengan algo que cantar". La otra, muy posterior, es de Mallarmé y repite lo que dijo Homero menos bellamente; "tout aboutit en un livre", "todo para en un libro". Aquí tenemos las dos diferencias; los griegos hablan de generaciones que cantan, Mallarmé habla de un objeto, de una cosa entre las cosas, un libro. Pero la idea es la misma, la idea de que nosotros estamos hechos para el arte, estamos hechos para la memoria, estamos hechos para la poesía o posiblemente estamos hechos para el olvido. Pero algo queda y ese algo es la historia o la poesía, que no son esencialmente distintas.

1.3.- Ocasiones para la poesía

Todo para en un libro… Es el mismo concepto explicado por Borges en el primer componente textual de su *Arte poética*: "Y la vida está, estoy seguro, hecha de poesía" (Borges, 2001: 17). "Ahora bien", prosigue el artífice de la propia *Ars*, "es fácil que incurramos en un error muy común. Pensamos, por ejemplo, que si estudiamos a Homero, la *Divina Comedia*, fray Luis de León o *Macbeth*, estudiamos la poesía. Pero los libros son sólo ocasiones para la poesía" (2000: 17). Es curioso notar cómo el conferenciante menciona a fray Luis de León y a Homero, pero se refiere a la *Divina Comedia* y a *Macbeth* −no a los respectivos autores− como cifras definitorias, con toda evidencia y por lo que se infiere de otros textos y fragmentos, de la propia poesía, de todo lo privativo e incomunicable anejo al verdadero arte de poetizar. Algo esencial, en otras palabras, como lo es el mundo:

> Esto significa que sabemos qué es la poesía. Lo sabemos tan bien que no podemos definirla con otras palabras, como somos incapaces de definir el sabor del café, el color rojo o amarillo o el significado de la ira, el amor, el odio, el amanecer, el atardecer o el amor por nuestro país. Estas cosas están tan arraigadas en nosotros que sólo pueden ser expresadas por esos símbolos comunes que compartimos. ¿Y por qué habríamos de necesitar más palabras? (Borges, 2001:34).

Hay algo insólito o por lo menos poco evidenciado en los pasajes paralelos de la primera *Noche* borgeana: el discurso no parece fluir de acuerdo con un orden lógico, sino por intermitencias íntimamente resueltas en nexos sobrentendidos. Citaremos solo los núcleos argumentales de los fragmentos involucrados, como en un silogismo:

> I.- Carlyle y otros críticos han observado que la intensidad es la característica más notable de Dante;
>
> II.- Quiero recordar otro rasgo: la delicadeza de Dante;
>
> III.- Hay dos frases que lo confirman. Una es la de Homero […] que dice: "los dioses tejen desventuras para los hombres", etcétera.

Este último es el pasaje referido *supra* a propósito de la identidad libro-mundo. Ahora, no parece pertinente o lógicamente conclusivo afirmar que tal identidad confirma la presencia en Dante de cualidades como la delicadeza o la intensidad, objeto explícito de las proposiciones anteriores. Pero todo cobra sentido cuando se piensa en la mera definición del cosmos borgeano y de su reflejo poético: algo supremamente complejo, hecho de todas las esencias posibles, con toda clase de combinaciones imaginables; expresión, en otros términos, del eterno oxímoron vital. La intensidad y la delicadeza son, en este sentido, una manifestación antinómica ejemplar, la imagen emblemática del mundo, en que se cifra la verdadera poesía. Tenemos aquí, por tanto, otra prueba contundente, aunque solo contextualmente implícita, de una asimilación en otras partes tan manifiestamente declarada por nuestro

autor. También la eternidad −pero esto sólo se anticipa o enuncia de pasada− juega un rol importante en la superposición descrita. "Todo sucede por primera vez, pero de modo eterno. El que lee mis palabras, está inventándolas" (Borges, 2011, III: 334). El concepto se remata en una famosa entrevista llevada a cabo por Charbonnier, 1967: 77): "Ahí habría un poco la idea de que no inventamos nada, de que se trabaja con la memoria, o para hablar de una manera más precisa, que se trabaja con el olvido". Una vez más, todo se encuentra escrito. A este propósito Borges se afana por demostrar también la importancia del personaje en la obra de Dante, el hecho de que el propio autor pueda convertirse en personaje, asimilando así las dos funciones de espectador y protagonista: "El poeta es cada uno de los hombres de su mundo ficticio, es cada soplo y cada pormenor. Una de sus tareas, no la más fácil, es ocultar o disimular esa omnipresencia" (Borges, 1982: 93-4). Retornaremos sobre el concepto a propósito de la catarsis y *apate*, estos dos polos de la subjetividad actuante. Por ahora importa evidenciar el rol ambivalente de lector/escritor, y la recreación incesante que supone en el inevitable proceso de lectoescritura existencial [13]: "En 1883 Carlyle observó que la historia universal es un infinito libro sagrado que todos los hombres escriben y leen y tratan de entender, y en el que también los escriben" (2011, II: 50)[14].

El carrusel de la infinidad se completa con un retorno estratégico a la Sagrada Escritura y a la sentencia de Escoto, muy oportunamente colocadas al comienzo de la primera *Noche* (3) y de la quinta (36), la cual no en balde versa, de forma genérica o absoluta, como queramos, sobre "la poesía". Sucesivamente la cinta poética de Möbius se volverá a abrir, prefigurando con otras inclusiones la clase de todas las clases privadas de finitud, en el conjunto circunstancial de la identidad revelada; le ha llegado el turno a la dilatación del momento, un eterno faustiano.

1.4.- Un momento en la historia

> Una novela contemporánea requiere quinientas o seiscientas páginas para hacernos conocer a alguien, si es que lo conocemos. A Dante le basta un solo momento. En ese momento el personaje está definido para siempre. Dante busca ese momento central inconscientemente. Yo he querido hacer lo mismo en muchos cuentos y he sido admirado por ese hallazgo, que es el hallazgo de Dante en la Edad Media, el de presentar un momento como cifra de una vida. En Dante tenemos esos personajes, cuya vida puede ser la de algunos tercetos y sin embargo esa vida es eterna. Viven en una palabra, en un acto, no se precisa más; son parte de un canto, pero esa parte es eterna. Siguen viviendo y renovándose en la memoria y en la imaginación de los hombres (Borges, 1980: 7)[15] .
>
> Le doy vueltas a una idea: la idea de que, a pesar de que la vida de un hombre se componga de miles y miles de momentos y días, esos muchos instantes y esos muchos días pueden ser reducidos a uno: el momento en que un hombre averigua quién es, cuando se ve cara a cara consigo mismo (Borges 2001: 121-2).

Mirarse en el espejo de la eternidad identitaria es lo que contempla el sincretismo descriptivo atribuido a Dante: casos como la mirada, proustianamente colocada más allá del tiempo, que sigue al beso entre los dos cuñados en el quinto canto del *Infierno*; unas elipsis prolongadas al infinito ("Ese día no leímos adelante": *Inf.* V., 138; "Después, más que el dolor, pudo el ayuno": *Inf.* XXXIII, 62-63), decretan el nexo vital, paradoja eternamente en acto, al que aspira también la poesía de Borges. Cuando Ulises exhorta a los compañeros de una aventura enigmática (*Inf.* XXVI, 118-120) con las mismas palabras que Primo Levi se dirá a sí mismo entre oleajes aún más turbulentos, es porque ese grito puede replicarse a ultranza, como en la vida; o la poesía logra perpetuarlo como un drama biológicamente compartido.

---

[13] Modalidades bien evidenciadas en Bellone-Gutiérrez, 2007: 563-582.

[14] El aspecto de la infinitud tan bien relevado por el Borges lector de la Comedia se manifiesta con mucha fuerza en García, 2018: 139-142.

[15] Acerca de las cualidades arquetípicas de la narración dantesca en versos, y de una prosa continuamente revisitada por la poesía, no se podrá recomendar suficientemente la lectura de Durante, 2006, quien enfatiza este recorrido cruzado indicándolo al mismo tiempo como una de las claves para comprender la obra borgeana filtrada por el propio Dante. Un estudio altamente emblemático y esclarecedor de las asunciones borgeanas en la praxis escritural, motivadas por una dependencia originariamente teórica.

Resulta por tanto esclarecedora la asimilación completa del ser humano al personaje descubierto por Dante, esa alegoría perpetua de la entidad viviente y pensante. "Todo sucede por primera vez, pero de un modo eterno. El que lee mis palabras, está inventándolas" (Borges 2011, III: 334). Con un salto aún más audaz, se llegará a la misma identidad Dante = personaje = ser humano:

> La noción panteísta de un Dios que también es el universo, de un Dios que es cada una de sus criaturas y el destino de esas criaturas, es quizá una herejía y un error si la aplicamos a la realidad, pero es indiscutible en su aplicación al poeta y a su obra. El poeta es cada uno de los hombres de su mundo ficticio, es cada soplo y cada pormenor. Una de sus tareas, no la más fácil, es ocultar o disimular esa omnipresencia. El problema era singularmente arduo en el caso de Dante, obligado por el carácter de su poema a adjudicar la gloria o la perdición, sin que pudieran advertir los lectores que la Justicia que emitía los fallos era, en último término, él mismo. Para conseguir ese fin, se incluyó como personaje de la *Comedia*, e hizo que sus reacciones no coincidieran, o sólo coincidieran alguna vez en el caso de Filippo Argenti, o en el de Judas con las decisiones divinas (Borges, 1982: 93-4).

Pronto se retornará, en un círculo mágico, a la noción de que el poeta-personaje ("el hombre Edipo, no el hombre en general, es la profunda solución del enigma de la Esfinge Tebana": Borges, 1982: 144) es, en realidad, todos los hombres:

> Un gran libro como la *Divina Comedia* no es el aislado o azaroso capricho de un individuo: muchos hombres y muchas generaciones tendieron hacia él. Investigar sus precursores no es incurrir en una miserable tarea de carácter jurídico o policial, es indagar los movimientos, los tanteos, las aventuras, las vislumbres y las premoniciones del espíritu humano (Borges, 1982: 134).

En estricta pero más audaz consonancia, la obra de arte perfecta, o infinita como recalca siempre el Borges intérprete de Dante, se vuelve imagen ideal de todas las potencialidades inherentes a la historia:

> En el tiempo real, en la historia, cada vez que un hombre real se enfrenta con diversas alternativas opta por una y elimina o pierde las otras; no así en el ambiguo tiempo del arte, que se parece al de la esperanza y al del olvido. Hamlet, en ese tiempo, es cuerdo y es loco. En la tiniebla de su Torre del Hambre, Ugolino devora y no devora los amados cadáveres, y esa ondulante imprecisión, es incertidumbre, es la extraña materia de que está hecho. Así, con dos posibles agonías, lo soñó Dante y así lo soñarán las generaciones (Borges, 1982: 110-111).
>
> Evidentemente, uno nunca sabe lo que traerá el futuro. Supongo que el futuro, a la larga, traerá todas las cosas, así que podemos imaginar un día en el que don Quijote y Sancho, Sherlock Holmes y el doctor Watson seguirán existiendo, aunque todas sus aventuras hayan sido olvidadas. Pero los hombres, en otros idiomas, seguirán inventando historias para atribuírselas a esos personajes: historias que serán espejos de los personajes. Es algo, a mi entender, posible (Borges, 2001:125-126) [16].

Nótese una vez más la identificabilidad completa de las nociones impartidas en los *Nueve ensayos dantescos* y mediante la generalidad del *Arte poética*. Aquí tenemos una experiencia doble −de expansión al límite o potencial absoluto− que se traduce en un revivir sin fin, transcripción ilimitada donde caben los interminables sentidos de todos los sueños [17]. Pero esto abre el capítulo sobre el libro como diálogo platónico, necesario preámbulo al contacto con un lector plasmado, a su vez, por el inevitable artífice de sueños, lectores, y mundos.

2.- Lector, traidor: subjetividad actuante

Hay una sentencia espectacular añadida a la que inaugura −prácticamente− las conferencias sobre la *Divina Comedia* (I de las *Siete noches*) y acerca de *La poesía* (V). Es necesario reiterarla aquí, en la doble versión señalada:

[16] También sobre la cuestión del tiempo en las reflexiones borgeanas la literatura a nuestra disposición tiene dimensiones exorbitantes. Evidenciaría una arista dilucidada por Mercedes Giuffré: analogías indudables con la cultura china (2023: 165).
[17] Acerca de esta noción borgeana, tan importante como compleja, véase Villarubia, 2003: 149-150.

> Conviene recordar aquí a Escoto Erígena, que dijo que la Escritura es un texto que encierra infinitos sentidos y que puede ser comparado con el plumaje tornasolado del pavo real. Los cabalistas hebreos sostuvieron que la Escritura ha sido escrita para cada uno de los fieles; lo cual no es increíble si pensamos que el autor del texto y el autor de los lectores es el mismo: Dios (Borges, 1980: 3).

> El panteísta irlandés Escoto Erígena dijo que la Sagrada Escritura encierra un número infinito de sentidos y la comparó con el plumaje tornasolado del pavo real. Siglos después un cabalista español dijo que Dios hizo la Escritura para cada uno de los hombres de Israel y por consiguiente hay tantas Biblias como lectores de la Biblia. Lo cual puede admitirse si pensamos que es autor de la Biblia y del destino de cada uno de sus lectores. Cabe pensar que estas dos sentencias, la del plumaje tornasolado del pavo real de Escoto Erígena, y la de tantas Escrituras como lectores del cabalista español, son dos pruebas, de la imaginación celta la primera y de la imaginación oriental la segunda. Pero me atrevo a decir que son exactas, no sólo en lo referente a la Escritura sino en lo referente a cualquier libro digno de ser releído (Borges, 1980*:* 37).

Con un comentario añadido, Borges revela su verdadera opinión sobre la sentencia formulada por Escoto: relativa a la Escritura, pero aplicable "a cualquier libro digno de ser releído": a los clásicos, en el sentido precisado en la I conf. del *Arte poética* o, que es lo mismo, al libro por antonomasia. La glosa borgeana se refiere al autor único de la Escritura y de los lectores: el propio Dios. Pero si el equivalente del gran Libro que es la Escritura encierra infinitos sentidos; si es pasible de múltiples lecturas y crece gracias a una dialéctica constante (está escrita para todos y por todos), es poesía hecha de vida, y al revés ("Todo para en un libro"): entonces no queda sino concluir que la Sagrada Escritura representa, a la par que cualquier otro prototipo del género libro, simplemente la creación, el mundo; que la lectura acrecienta su contenido porque le agrega una participación activa y modificadora; y que el acto de escribirlo comporta una reacción mediada por la copartícipe interrelación de lecturas compartidas, reescrituras similares, actuaciones inteligentes o reflejas. El patrimonio se vuelve común porque posee un idéntico subjeto/objeto. En este sentido tenemos que interpretar y encuentran fácil cabida las declaraciones relativas al libro como diálogo platónico, como proceso en acto, como vivencia poética:

> En uno de sus diálogos, Platón habla sobre los libros de una manera un tanto despectiva:"¿Qué es un libro? Un libro parece, como una pintura, un ser vivo; pero, si le hacemos una pregunta, no responde. Entonces vemos que está muerto". Para convertir al libro en algo vivo, Platón inventó −felizmente para nosotros− el diálogo platónico, que se anticipa a las dudas y preguntas del lector (Borges, 2001: 22).

> Así, podría decirse que la poesía es, cada vez, una experiencia nueva. Cada vez que leo un poema, la experiencia sucede. Y eso es la poesía (Borges, 2001: 21).

> Buscamos la poesía; buscamos la vida. Y la vida está, estoy seguro, hecha de poesía […]. Creo que Emerson escribió en alguna parte que una biblioteca es una especie de caverna mágica llena de difuntos. Y esos difuntos pueden renacer, pueden ser devueltos a la vida cuando abrimos sus páginas […]. Pues, ¿qué es un libro en sí mismo? Un libro es un objeto físico en un mundo de objetos físicos. Es un conjunto de símbolos muertos. Y entonces llega el lector adecuado, y las palabras −o, mejor, la poesía que ocultan las palabras, pues las palabras solas son meros símbolos− surgen a la vida, y asistimos a una resurrección del mundo (Borges, 2001: 17-18).

El libro, entonces, cifra del mundo (como en Homero y Shakespeare, mas en total simbiosis solo en Dante), dotado de infinitos sentidos, pero sueño individual. El poeta que camina en el mundo, lo sueña, lo realiza para otros infinitos sueños: un libro dúctil como el mismo universo, reintepretable, re-abrible. D'Angelo −intérprete anteriormente citado− recurre a una idea o práctica medieval muy oportuna para ilustrar este concepto borgeano, la del escolio:

> Para Borges la lectura de un libro, y aún más, del poema dantesco, es inagotable, así como se pensaba en la Edad Media: lo testimonia la constante utilización del escolio, un método de estratificación hermenéutica que también el poeta argentino apreciaba y del que algunas veces se había apropiado en su poesía. A este propósito, las primeras páginas de Siete noches, dedicadas a la Comedia, son una auténtica apología a la Edad Media: La idea de un texto capaz de múltiples lecturas es característica de la Edad Media, esa Edad Media tan calumniada y compleja que nos ha dado la arquitectura gótica, las sagas de Islandia y la filosofía escolástica en la que todo está discutido. (*Borges en el centro* 172).

Esto exige la mutación continua del texto, como quería Platón; pero también la transformación continua del lector que interactúa con el libro, que lo cambia y es cambiado por él:

> Emerson dijo que una biblioteca es un gabinete mágico en el que hay muchos espíritus hechizados. Despiertan cuando los llamamos; mientras no abrimos un libro, ese libro, literalmente, geométricamente, es un volumen, una cosa entre las cosas. Cuando lo abrimos, cuando el libro da con su lector, ocurre el hecho estético. Y aun para el mismo lector el mismo libro cambia, cabe agregar, ya que cambiamos, ya que somos (para volver a mi cita predilecta) el río de Heráclito, quien dijo que el hombre de ayer no es el hombre de hoy y el de hoy no será el de mañana. Cambiamos incesantemente y es dable afirmar que cada lectura de un libro, que cada relectura, cada recuerdo de esa relectura, renuevan el texto. También el texto es el cambiante río de Heráclito (Borges, 1980: 36) [18].

En este sentido es la intensidad atribuida a Dante, y el hecho de colocar al mismo poeta como personaje de la obra, que va viendo, soñando, interpretando el mundo. Dante se hace personaje para entrar en consonancia con su mundo, lo que suscita una reacción análoga a la que genera el hecho de vivir en él: es el inmenso libro del mundo que cobra vida en el proceso de escritura artística, en su múltiple dimensión receptiva.

Para colocarnos desde la óptica borgeano-dantesca con la serie de enunciados tomados, hasta aquí, del *Arte poética* y la quinta de las *Siete Noches,* empezaremos por emparejar dos pensamientos de la primera (en su prosecución del discurso platónico) y de los *Nueve ensayos dantescos*, respectivamente. Recordemos el rumbo del primer discurso: Platón detesta el libro como cosa muerta, Platón lo sustituye por el diálogo; pero también se inventa el diálogo movido por la nostalgia, por el deseo de volver a ver a su gran maestro, y hablarle:

> Pero podríamos decir también que Platón estaba triste por Sócrates. Después de la muerte de Sócrates, se diría a sí mismo: "¿Qué hubiera dicho Sócrates a propósito de esta duda mía?". Y entonces, para volver a oír la voz de su amado maestro, escribió los diálogos (Borges, 2001: 22).

> Retengamos un hecho incontrovertible, un solo hecho humildísimo: la escena ha sido *imaginada* por Dante. Para nosotros, es muy real; para él, lo fue menos (La realidad, para él, era que primero la vida y después la muerte le habían arrebatado a Beatriz). Ausente para siempre de Beatriz, solo y quizá humillado, imaginó la escena para imaginar que estaba con ella (Borges, 1982: 161).

También se identifica con Ulises[19], o quiere ser Paolo (como sabemos por otros puntos de los *Nueve ensayos*); y también puede ser la humanidad entera en los ríos de su transformación perpetua, o confundirse con el anonimato según pudimos ver, porque la poesía "surge del anonimato". Una obra infinita como el mundo, que lo plasma a imagen del creador de todos, no puede sino transformarse al compás de su ritmo: una sinfonía inacabable o inacabada. Pero ¿cómo es que en Dante, así como en Homero o Shakespeare, "la música va siguiendo siempre las emociones"? ¿Cómo logra darle el autor la ductilidad requerida, de qué manera se inserta el lector para conferirle una impronta personal? Vimos en parte los efectos sólidos de su proceder (el poeta-todos-todo, el confluyente eterno, el provocador universal, infinito en acto…); pero lo que hemos solo intuido hasta aquí, o anunciado sólo de pasada, es el primer motor de todo el engranaje: es nada menos que Dante personaje. Él actúa como el verdadero protagonista del mundo, entusiasta hijo de Manhattan; él les arranca a sus personajes los más diversos acordes, en registros insospechados y con las modulaciones más abiertas a intervenciones y lecturas heterodoxas: lo logra con intensidad y delicadeza, se identifica o censura, se abisma o eleva. Es el itinerante que no encuentra el camino definitivamente trazado, sino que lo esboza y propone. Toda su propuesta artística viene a ser a los ojos de Borges una propuesta vital, intercambio fecundo: es por eso que Borges siente la necesidad de introducir su *modus operandi*, como lector que asiste al mundo de Dante actuándolo con originalidad, sintiéndolo con empatía (la misma que le proporciona Dante), conferenciándolo para un nuevo aporte. Dante es el que vive su personal experiencia de admisión al mundo; Borges, quien recrea el mundo dantesco para su propia realización poética, y como cifra de exploraciones ulteriores (infinitas):

---

[18] Para las numerosas y reticuladas referencias filosóficas, entre las cuales la de Heráclito es la preferente de Borges, véase el trabajo de Scavino, 2023.

[19] Sobre las diferentes perspectivas que Borges asume en la declaración de este celebérrimo episodio, se puede consultar el artículo de Iglesias, 2012.

> En el caso de Dante, todo es tan vivido que llegamos a suponer que creyó en su otro mundo, de igual modo como bien pudo creer en la geografía geocéntrica o en la astronomía geocéntrica y no en otras astronomías. Conocemos profundamente a Dante por un hecho que fue señalado por Paul Groussac: porque la *Comedia* está escrita en primera persona. No es un mero artificio gramatical, no significa decir "vi" en lugar de "vieron" o de "fue". Significa algo más, significa que Dante es uno de los personajes de la *Comedia*. Según Groussac, fue un rasgo nuevo. Recordemos que, antes de Dante, San Agustín escribió sus *Confesiones*. Pero estas *Confesiones*, precisamente por su retórica espléndida, no están tan cerca de nosotros como lo está Dante, ya que la espléndida retórica del africano se interpone entre lo que quiere decir y lo que nosotros oímos (Borges, 1980: 6).

En esta edición (1980) resulta emblemático el error (ya que Borges pronuncia diversamente) entre "vivido" y "vívido": todo aparece vívido porque es vivido, proyectado interna y externamente, como en el *Quijote* (nota de Tonos). De aquí que figuren en el texto todas las cualidades inherentes al mundo: infinitud, multiplicidad, eternidad; incalculables matices y pasiones, al igual que el plumaje tornasolado… Porque "la vida está" seguramente, asevera Borges en *Ars*:17, "hecha de poesía".

> Cuando llegamos al canto quinto, Dante ha llegado a su gran descubrimiento: la posibilidad de un diálogo entre las almas de los muertos y el Dante que los sentirá y juzgará a su modo. No, no los juzgará: él sabe que no es el Juez, que el Juez es el Otro, un tercer interlocutor, la Divinidad (Borges 1980: 8).

Todo confluye, en esta obra que puede ser "infinita" como la Escritura ("Alcanzadas las páginas finales del *Paraíso* la *Comedia* puede ser muchas cosas, quizá todas las cosas": *S.N*. 96); pero desde el ojo de quien la vive como sujeto actuante, no en la mirada del que la piensa (Escritura y lectores) materializada en logos creador [20].

3.-Sueños de transformaciones: subjetividad pensante

"Sin una eternidad, sin un espejo delicado y secreto de lo que pasó por las almas, la historia universal es tiempo perdido". Así Borges en *Historia de la eternidad* (Borges 2011, I: 651). Esto no solo sugiere la noción, reiteradamente trabajada, de que la eternidad se define por instantes (los irrepetibles momentos de autoconciencia creadora), sino también que la existencia en sí misma se reduce a la percepción, y consiste en un acto interpretativo. El arte sucede. Cuando el libro da con su lector, ocurre el hecho estético. El mundo entero −de las ideas, de los seres vivientes, de los espejos y de los libros − revive en cada lectura o interpretación, porque el lector no se limita a transcribir su contenido: reanuda su propia historia como factor determinante del orden global, lo modifica e inspira. Esta coincidencia entre personaje e intérprete, acontecer circunstancial y un absoluto determinista, sólo queda explicada por la ulterior acotación acerca de las infinitas posibilidades o desemboques inherentes a una historia, la cual puede contenerlo todo, en cuanto se reabre a cada instante. "Clásico es aquel libro que una nación o un grupo de naciones o el largo tiempo han decidido leer como si en sus páginas todo fuera deliberado, fatal, profundo como el cosmos y capaz de interpretaciones sin término" (Borges 2011, II: 160).

Llegamos a la conclusión de que el libro puede ser eternamente reescrito gracias a la esencia indefinible del mundo, y a su manifestación única en el sueño (*Magias parciales*):

> ¿Por qué nos inquieta que don Quijote sea lector de Quijote y Hamlet espectador de Hamlet? Creo haber dado con la causa: tales inversiones sugieren que si los caracteres de una ficción pueden ser lectores o espectadores, nosotros sus lectores o espectadores podemos ser ficticios (Borges, 2011, II: 50).

Si el universo cambia ante la mirada de cualquiera, o sea por el solo hecho de observar, como en la cuántica; si esta posibilidad de intervención se reitera con ocasión de las distintas epifanías, que son sueños individuales, pero vivencias totalitarias, bien podríamos equiparar el universo de los libros (con su posibilidad de refacción a ultranza) a un dominio análogo de asimilaciones progresivas, o sea el

[20] El paralelismo de los *loci* tomados respectivamente de los ensayos sobre la poética en general y sobre la *Divina Comedia* en específico resultará evidente en los pasajes reseñados anteriormente (a partir de 1.1), con relación a la totalidad de puntos indicados.

cosmos. Veamos la similitud entre el final de *Las ruinas circulares* (Borges 2011, I: 749) y el ensayo dantesco titulado *El encuentro en un sueño*:

> Infinitamente existió Beatriz para Dante. Dante, muy poco, tal vez para nada, para Beatriz […]. Leo y releo los azares de su ilusorio encuentro en dos amantes que el Alighieri soñó en el huracán del segundo círculo y que son emblemas oscuros, aunque él no lo entendiera o no lo quisiera, de esa dicha que no logró. Pienso en Francesca y en Paolo, unidos para siempre en su Infierno ("Questi, che mai da me non fia diviso…").
>
> Con espantoso amor, con ansiedad, con admiración, con envidia (Borges, 1982: 153).
>
> Caminó contra los jirones de fuego. Éstos no mordieron su carne**,** éstos lo acariciaron y lo inundaron sin calor y sin combustión. Con alivio, con humillación, con terror, comprendió que él también era una apariencia, que otro estaba soñándolo (Borges, 2011, I: 749).

Podríamos ser también seres ficticios… En el mundo "real", como en los sueños de los libros [21].

> Alcanzadas las páginas finales del *Paraíso*, la *Comedia* puede ser muchas cosas, quizá todas las cosas; al principio, es notoriamente un sueño de Dante, y éste, por su parte, no es más que el sujeto de un sueño. Nos dice que no sabe cómo fue a dar en la selva oscura, "tant'era pieno di sonno a quel punto"; el *sonno* es metáfora de la ofuscación del alma pecadora, pero sugiere el indefinido comienzo del acto de soñar (Borges, 1982: 96).

La serie de conferencias sobre la poesía acaba con un sujeto ejemplar: *Credo de poeta*, con el cual, asegura Borges, se pretende "justificar" una vida autoral −más del sujeto Borges que del autor− y la confianza del público lector en ella (Borges, 2001: 35): se reenvía a esta conferencia paradigmática desde la primera de ellas, "torpe y titubeante"; y es altamente significativo el hecho de que la tajante conclusión al ciclo de charlas poéticas se concentre en el soneto a Espinoza, a su vez terminado en los siguientes vocablos o versos:

> Libre de la metáfora y el mito,
>
> labra un arduo cristal: el infinito
>
> mapa de Aquél que es todas sus estrellas (Borges, 2001: 145).

Como al final de cada cántica en la *Divina Comedia*, como todo buen experimento libre de metáforas, en cuanto representante único de la eterna metáfora vital.

4.- Conclusiones

La identidad entre la poética ideal[22]−es decir, los rasgos paradigmáticos que la componen− y las características sustanciales atribuidas por el lector de Borges al Dante real, o al personaje intérprete de su mundo, es a todas luces impresionante y completa [23]. Bastará para decretar los términos de una verdadera operación epistemológica, dirigida a mostrar la esencia, por así decirlo, de la poesía según fundamentos internos y el potencial de despliegue evidenciables en autores tan emblemáticos como Dante Alighieri. Si se retoman los cuatro referentes primordiales de la poesía, a saber: los infinitos sentidos en la imagen de la *biblioteca*; la vida como arte (o el arte como vida); el carácter abierto del itinerario poético y vital (reescritura perenne), y por último el eterno oxímoron, veremos fácilmente cómo se vuelven marcas no solo de la correspondencia estricta entre el arte y la vida, sino de su irrenunciable presencia en la obra de un referente genial. Si Borges hubiera escrito más sobre *Macbeth*, por lo menos de una forma comparable con la extensión de las páginas dedicadas a Dante, tal vez surgiría

---

[21] Como anota Di Pietro, "El mundo moral dantesco inmerso en el escenario de una naturaleza que acompaña a las almas condenadas ha desaparecido por completo y resta sólo en sueños" (Di Pietro, 2015: 5).

[22] Con relación al vasto problema de las elecciones estilísticas borgeanas, estrictamente asociable con la manera de representarse en el universo literario occidental, cfr. González Echevarría, 1977, sobre todo por el planteamiento original y novedoso de esta bipolaridad artística: inscripción en cierta tradición literaria y su legibilidad en términos de rasgos escriturales.

[23] Cfr. como antecedente teórico de estas líneas Di Patre, 2021: 256.

un paralelo análogo; pero así, o en ausencia de otro término apropiado, tenemos que propender por una asimilación específica, metódica y deliberada. El complejo metodológico borgeano apunta a Dante como cifra del arte y, en virtud del término intermedio, a la poesía de Dante como cifra vital. Analicemos de forma sucinta los términos clave de todo el proceso:

1. los infinitos sentidos en la imagen de la *biblioteca*;
2. la vida como arte y el arte como vida;
3. el carácter abierto del itinerario poético y vital (reescritura perenne);
4. el eterno oxímoron.

Son los referentes que enunciamos al comienzo de este trabajo. Borges asigna al primero un poder prácticamente inagotable de representación real, según directrices comunes también al arte: así como las esencias del mundo ascienden a diez mil más una (facultad de anexión a ultranza, como en los infinitos matemáticos), innumerables sentidos le pertenecen también a un modelo textual. El autor acaba por emplear una cita que encierra tanto el carácter inagotable de la "metáfora poética", como los resultados polivalentes de *la Divina Comedia*: "Conviene recordar aquí a Escoto Erígena, quien dijo que la Escritura es un texto que encierra infinitos sentidos y que puede ser comparado con el plumaje tornasolado del pavo real" (Borges, 1980: 1). ¿Cómo descifrar el segundo eje interpretativo a la luz de la identidad descrita? Todo para en un libro…; o, en un orden ligeramente invertido, "la vida está hecha de poesía" (Borges, 2001: 17). Bastará referirse a las propias afirmaciones borgeanas, formuladas, una vez más, en dirección a una síntesis entre el arte poético en sí y productos definitivamente emblemáticos: "[…] es fácil que incurramos en un error muy común. Pensamos, por ejemplo, que si estudiamos a Homero, la *Divina Comedia*, fray Luis de León o *Macbeth*, estudiamos la poesía. Pero los libros son sólo ocasiones para la poesía" (2000: 17). Esto nos transporta al tercer sentido vital, entre los cuatro preliminarmente evidenciados: una reescritura perenne, en simbiosis con la asimilación programática: "El poeta es cada uno de los hombres de su mundo ficticio, es cada soplo y cada pormenor. Una de sus tareas, no la más fácil, es ocultar o disimular esa omnipresencia. El problema era singularmente arduo en el caso de Dante, obligado por el carácter de su poema a adjudicar la gloria o la perdición, sin que pudieran advertir los lectores que la Justicia que emitía los fallos era, en último término, él mismo. Para conseguir ese fin, se incluyó como personaje de la *Comedia*, e hizo que sus reacciones no coincidieran, o solo coincidieran alguna vez en el caso de Filippo Argenti, o en el de Judas con las decisiones divinas" (Borges, 1982: 93-4). El carácter duplicable anejo a Dante-personaje se abre a la noción múltiple de un lector indefinidamente dantesco: semántica de infinita clonación, sueño individualmente replicable. El poeta que camina en el mundo lo sueña en un sentido real, lo realiza para otros infinitos sueños. Así sucede también, al decir de Borges, en la *Comedia* medio celestial, medio humana, escrita por Dante: libro dúctil como el mismo universo, reintepretable, re-abrible.

Una última inquietud, relacionable con el oxímoron existencial: ¿cómo se realiza la conquista literaria de un verbo en antítesis obligada? ¿De qué manera atrapar la paradoja implícita en el universo?

El hecho es que la eterna reescritura se liga a la esencia indefinible del mundo, es decir, depende de una inexhausta susceptibilidad a todos los contrarios: atributo común al sueño:

> Infinitamente existió Beatriz para Dante. Dante, muy poco, tal vez para nada, para Beatriz […]. Leo y releo los azares de su ilusorio encuentro en dos amantes que el Alighieri soñó en el huracán del segundo círculo y que son emblemas oscuros, aunque él no lo entendiera o no lo quisiera, de esa dicha que no logró. Pienso en Francesca y en Paolo, unidos para siempre en su Infierno ("Questi, che mai da me non fia diviso…"). Con espantoso amor, con ansiedad, con admiración, con envidia Borges, 1982: 153.

Pensemos en otro final extraordinario de la obra borgeana; en este que se escribe a continuación:

> Caminó contra los jirones de fuego. Éstos no mordieron su carne**,** éstos lo acariciaron y lo inundaron sin calor y sin combustión. Con alivio, con humillación, con terror, comprendió que él también era una apariencia, que otro estaba soñándolo (Borges, 2011, I: 749).

"Libre de la metáfora y el mito", podría glosar en este punto el mismo Borges: "labra un arduo cristal: el infinito mapa de Aquél que es todas sus estrellas" (Borges, 2001: 145). Como al final de cada cántica en la *Divina Comedia*, se observó anteriormente, "como todo buen experimento libre de metáforas, en cuanto representante único de la eterna metáfora vital".

Se puede formular entonces, resumiendo las instancias contenidas en estas páginas, un aserto que bien serviría de conclusión: más allá de representar "para Borges el autor máximo, el autor de los autores, el poeta que logra profundizar los misterios humanos", como resumió D'Angelo una impresión reiteradamente compartida (2005:162), el perfil borgeano de Dante consiente definir el conjunto representado por la poética en sí, la poesía por antonomasia. Resultado que trasciende la hipótesis: al final de las pesquisas dedicadas a Dante, tendremos una auténtica epistemología de la creación: tanto en los aspectos fundantes, como en los límites permitidos. Se ha prometido, justo al comienzo de este trabajo, mostrar un proceso de correspondencia que no excluya, desde la óptica de Borges, ninguno de los rasgos definitorios de la poética, y que tampoco admita algún excedente. El experimento puede efectuarse en todo momento y en su más amplia extensión empírica, aunque sería sumamente aburrido realizarlo de forma positivamente exhaustiva. Bastará con cotejar las líneas interpretativas centradas en cuestiones ajenas a los principios indicados, para probar su carácter accesorio o frívolo, cuando no, en algunos casos, decidida y extrañamente "antiborgeano" [24].

Referencias bibliográficas

Abreu de Lima, H. (2018). "Remate de males". *Campinas*. 38 (1). 370- 397. DOI:10.20396/remate.v38i1.8650122

Alighieri, D. (1921). *Epistole*. En *Dante Alighieri. Opere minori* (vol. 2). Bemporad. Firenze.

Alighieri, D. (2023). *Commedìa. Inferno.* A. Lanza (ed). Fabrizio Serra. Pisa-Roma.

Almeida, I. (2022). *La ilustre incertidumbre. Ensayos sobre Borges y la filosofía*. Borges Center. Pittsburgh.

Bellone, L. y Gutiérrez A. (2007). "Jorge Luis Borges: un guía en la travesía poética de Dante Alighieri". En: Bottiglieri, N. y Colque, T. (eds). *Dante en América Latina. Actas del I Congreso Internacional sobre Dante Alighieri en Latinoamérica*. Edizioni dell'Università degli Studi di Cassino.

Bonatti, M. (1977). "Dante en la lectura de Borges". *Revista Iberoamericana*. XLIII (100-101). 737-744. https://doi.org/10.5195/reviberoamer.1977.3579

Borges, J. L.(1980). *Siete noches*. Meló. México.

Borges, J. L. (1982). (*Nueve ensayos dantescos*. Espasa Calpe. Madrid.

Borges, J. L.(*Arte poética* (2001). Crítica. Barcelona.

Borges, J. L. (2001). *Obras completas*. Editorial Sudamericana. Buenos Aires.

Charbonnier, G. (1967). *El escritor y su obra*. Siglo XXI Editores. México.

Cherchi, P. (2021). "Dante en Rubén Darío y Borges". En: Di Patre, P. (ed.). *Entre epígonos y autoinspección. Actas del II Congreso Internacional de Estudios sobre Dante Alighieri en el Ecuador*.

[24] En realidad le está faltando algo a nuestro análisis: una observación relativa a la "ternura y rigor" (Borges 1980: 7), complemento necesario del binomio concomitante, delicadeza e intensidad. Pero esto no desmiente, sino más bien reafirma, el necesario atributo del oxímoron infinito, de una completitud ineluctablemente ambivalente.

EDIPUCE. Quito. https://edipuce.edu.ec/wp-content/uploads/2021/04/Entre-epigonos-y autoinspeccion.pdf

Cherchi, P. (2021). "Dante vivo". En: Perassi, E. (ed). *Dante nelle letterature straniere. Dialoghi e percorsi*. Di Segni. Milano. https://riviste.unimi.it/index.php/disegni/issue/view/1886/398

D'Angelo, B. (2003). "Borges en el laberinto de Dante". *Cuadernos literarios*. 1 (1). 38-49. https://doi.org/10.35626/cl.1.2003.226

D'Angelo, B. (2005). *Borges en el centro del infinito*. Fondo editorial. Lima.

Di Patre, P. (2021). "Il pensiero filosófico di Ennio De Giorgi". *Intersezioni.* 41 (2). 213-227. DOI: 10.1404/101354

Di Patre, P. (2021). "El problema del *cursus* dantesco (y la necesidad de un análisis funcional)". En: Di Patre, P. (ed.). *Entre epígonos y autoinspección. Actas del II Congreso Internacional de Estudios sobre Dante Alighieri en el Ecuador*. EDIPUCE. Quito. https://edipuce.edu.ec/wp-content/uploads/2021/04/Entre-epigonos-y autoinspeccion.pdf

Di Patre, P. (2021). "L'itinerario borgesiano della *Commedia*". En: Perassi, E. (ed.). *Dante nelle letterature straniere. Dialoghi e percorsi*. Di Segni. Milano.

Di Pietro, M. V. (2015). "Dos perspectivas modernas del Infierno dantesco en la poesía de Jorge Luis Borges y Amelia Biagioni". En *VII Jornadas de Estudios Clásicos y Medievales*. FAHCE-UNLP. La Plata. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7550/ev.7550.pdf

Durante, E. (2006). "La 'poétique conjecturale' de Dante selon Borges". *Révue de littérature comparée*. 320 (4). 447-457.

García Galiano, Á. (2018). "Borges dialoga con Dante: hacia una poética comparatista". *CELEHIS. Revista del Centro de Letras Hispanoamericanas* 27 (36). 139-153. ISSN 2313-9463

Gil, J. M.(2023). "Reseña del libro: Iván Almeida (2022). *La ilustre incertidumbre*. Centro Borges: Universidad de Pittsburgh". *Prometeica* (26). 236-239. DOI: https://doi.org/10.34024/prometeica.2023.26.14842

Giuffré, M. (2023). "El oriente en Jorge Luis Borges: China". *Prometeica* (26). 163-173. DOI: https://doi.org/10.34024/prometeica.2023.26.14770

González Echevarría, R. (1977). "Borges, Carpentier y Ortega. Notas sobre dos textos olvidados". *Iberoamericana* (100/101). 697-704. ISSN 0211-6111

González Martel, J. M. (2017*). "La primera vez que, en abril de 1973, Jorge Luis* Borges visitó la sede de la Real Academia Española y 'compartió' con los académicos españoles, según AZV, Secretario Perpetuo de la Institución". *Revista de Filología Románica* (34). 163-170. http://dx.doi.org/10.5209/RFRM.58167

Hofstadter, D. R. (1979*). Gödel, Escher, Bach: an Eternal Golden Braid*. Basic Books. New York.

Iglesias Source, M. C. (2012). "Borges y sus tres interpretaciones del canto de Ulises en el *Infierno de Dante*". *MLN*. 127 (2). 282-301. DOI: 10.1353/mln.2012.0060

Larson, G. y Robert Th. (1967): *El escritor y su obra: entrevistas de Georges Charbonnier con Jorge Luis Borges*. Siglo XXI Editores. Madrid.

Longo, N. (2007). "La poesia di Dante secondo Jorge Luis Borges". *Dante: rivista internazionale di studi su Dante Alighieri* (4). 89-114.

Martín, M. (2023). "En diálogo con la ilustración". *Prometeica* (26). 192-201. DOI: https://doi.org/10.34024/prometeica.2023.26.14787

Montano, R. (2003). "El Aleph. Dante y los dos Borges". *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos* (27). 307-325. *DOI*: 10.2307/27763832

Núñez Faraco, H. (2004). "Dante, Borges and Barbusse A Contribution Towards Comparative Reading". *Variaciones Borges: revista del Centro de Estudios y Documentación Jorge Luis Borges* (17). 199-212. ISSN 1396-0482

Núñez Faraco, H. (2015). "Dante precursor de Borges". *Neophilologus* (99). 419-432. DOI 10.1007/s11061-014-9409-1

Paoli, R. (1977). *Borges. Percorsi di significato*. D'Anna. Firenze.

Paoli, R. (1977). *Borges e gli scrittori italiani*. Liguori Editori. Napoli.

Rodríguez Risquete, F. J. (2005). "Fervor de Dante". *Quaderns d'Italià* (1). 195-218.

Scavino, D. (2026). "Esa mudez de los libros". *Prometeica* (26). 103-116. DOI: 10.34024/prometeica.2023.26.14773

Thiem, J. (1988). "Borges, Dante, and the Poetics of Total Vision". *Comparative Literature.* 40 (2). 97-121. DOI: https://doi.org/10.15366/actionova2022.6.010

Villarubia, M. (2003). "Jorge Luis Borges: ¿lector ingenuo o estudioso de la *Commedia*?", en *Actas AEPE* (vol. 38). Publicaciones AEPE. Santander.

https://doi.org/10.34024/prometeica.2024.30.18743

CONHECIMENTO, CIÊNCIA ABERTA E JUSTIÇA SOCIAL

KNOWLEDGE, OPEN SCIENCE AND SOCIAL JUSTICE

CONOCIMIENTO, CIENCIA ABIERTA Y JUSTICIA SOCIAL

Em tempos de ações predatórias nas publicações científicas, em tempos de ciência restrita a alguns grupos, em tempos de conflitos ideológicos, conflitos sociais, religiosos, de gênero e tantos outros, em tempos de injustiças sociais tão demarcadas a chamada "ciência aberta" vem como veículo de justiça social, vem como uma luz que clareia e possibilita o conhecimento que gera mudanças. Foi o fogo e sua luz que Prometeu, contrariando o todo poderoso Zeus, levou aos mortais e possibilitou que esses se libertassem das trevas.

Em setembro de 2023 o Programa de Mestrado Profissional em Práticas Institucionais em Saúde Mental, juntamente com a Vice-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Paulista – UNIP, realizou o II Encontro Internacional de Práticas Psicossociais em Saúde Mental, com a temática "Saúde Mental com Justiça Social". O evento se constituiu em um espaço para o encontro de pesquisadores e profissionais da área de ciências humanas e sociais, em especial da Psicologia, um encontro para uma reflexão crítica, trazendo luz a diversos assuntos que acometem a saúde mental da população e com isso atender a seu intuito de contribuir para a promoção da justiça social.

A Prometeica, Revista de Filosofia e Ciências, tem como escopo, explorar os limites das relações entre a Filosofia e a Ciência, levando o leitor à compreensão do mundo a partir de uma posição, ao mesmo tempo, de objeto e de reflexão da realidade e o II Encontro Internacional de Práticas Psicossociais em Saúde Mental teve como escopo levar os participantes a reflexão crítica, contribuindo para novos posicionamentos frente às questões de justiça social. Assim, estabeleceu-se um encontro entre a produção de ciência crítica e da luz advinda da ciência aberta.

Reunindo oradores de cinco países, Inglaterra, Portugal, Chile, Uruguai, Argentina e Brasil, todos de renomadas instituições voltadas à pesquisa e prática em saúde mental, o II Encontro Internacional de Práticas Psicossociais em Saúde Mental, promoveu o debate sobre ações psicossociais fundamentadas na ciência e no pensamento reflexivo. Para apresentação no evento foram recebidas 82 propostas, provenientes de instituições de ensino e pesquisa dos estados de Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, São Paulo, Roraima, Rio de Janeiro e outros. Foram aprovadas, após avaliação duplo cega, um total de 79 propostas e 77 foram apresentadas, durante a realização do evento, no formato pôster presencial.

Para a participação neste dossiê da Revista Prometeica, os trabalhos, quando de sua apresentação, foram avaliados por pareceristas externos ao grupo realizador e organizador do Encontro Internacional, pareceristas que tinham títulos de mestre ou doutor e que faziam parte do corpo acadêmico de diferentes instituições de ensino público e privado. Todo o processo de avaliação foi criteriosamente acompanhado e auditado por representantes discentes da graduação em Psicologia da UNIP (Campus Ribeirão Preto - SP) e do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Institucionais em Saúde Mental da UNIP. Dos 30 manuscritos selecionados, 25 retornaram e 22 desses apresentaram todos os critérios necessários para

a publicação na revista. Este número da Revista Prometeica apresenta 11 manuscritos e, junto ao número anterior, completa a publicação relativa ao evento.

A luz tem o poder de expor aos olhos aquilo que está oculto na escuridão, as ciências sociais e abertas têm o poder de trazer à luz o que está nas trevas e ao fazê-lo promove justiça social. O "encontro" entre a Prometeica, Revista de Filosofia e Ciências e o II Encontro Internacional de Práticas Psicossociais em Saúde Mental traz a "luz" necessária a promoção da justiça social.

Paulo Eduardo Benzoni
Universidade Paulista – UNIP
paulo.benzoni@docente.unip.br

https://doi.org/10.34024/prometeica.2024.30.18847

A ATUAÇÃO PSICANALÍTICA EM INSTITUIÇÕES DE SAÚDE MENTAL

O IMAGINÁRIO COLETIVO DOS PROFISSIONAIS

PSYCHOANALYTIC WORK IN MENTAL HEALTH INSTITUTIONS

Professionals' collective imagination

EL TRABAJO PSICOANALÍTICO EN LAS INSTITUCIONES DE SALUD MENTAL

El imaginario colectivo de los profesionales

Naiara Regina Alves da Silveira
(Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil)
naiararegina.silveira@hotmail.com

Kenia Maisa Peres
(Centro Universitário Municipal de Franca, Brasil)
keniaperes@uol.com.br

Recebido: 14/06/2024
Aprovado: 14/06/2024

RESUMO

O presente artigo investigou o profissional que utiliza a abordagem psicanalítica em serviços de saúde mental e seu imaginário sobre a própria atuação, focalizando na visibilidade da utilização da psicanálise em instituições. Trata-se de uma pesquisa qualitativa-exploratória com aplicação de questionário aberto para sete psicólogos que atuam com a prática psicanalítica em serviços de saúde mental de duas cidades paulistas. Para análise de dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo temática. Nos relatos, o desafio mais notório foi a interposição da postura profissional do analista em sua prática com a própria avaliação de seu trabalho, considerando como ele se identifica com a psicanálise, como fundamenta e avalia sua atuação e como se apresenta perante os sujeitos e da instituição, ou seja, como o profissional se relaciona com os inconscientes. Como resultados, foi possível obter quatro unidades temáticas, a saber: 1) "A identificação pela psicanálise: o lugar que a psicanálise ocupa na vida do profissional"; 2) "A teoria junto a prática: que psicanálise é essa?"; 3) "O profissional pelo profissional: construindo sua própria imagem" e 4) "Desafios da prática institucional: as diferentes nuances". Assim, a prática psicanalítica em instituições é uma área em expansão que merece mais pesquisas. A prática também apresentou aceitação entre os profissionais envolvidos, destacando que o imaginário coletivo do próprio profissional sobre sua atuação pode influenciar em sua postura psicanalítica na instituição.

Palavras-chave: psicologia. psicanálise. serviços de saúde mental. saúde mental.

ABSTRACT

This article investigated the professional who uses the psychoanalytic approach in mental health services and their imagination about their own performance, focusing on the visibility of the use of psychoanalysis in institutions. This is a qualitative-exploratory research using an open questionnaire for seven psychologists who work with psychoanalytic practice in mental health services in two cities in São Paulo. For data analysis, the thematic content analysis technique was used. In the reports, the most notable challenge was the interposition of the analyst's professional stance in his practice with the evaluation of his work, considering how he identifies with psychoanalysis, how he bases and evaluates his performance and how he presents himself to the subjects and the institution, in other words, how the professional relates to the unconscious. As results, it was possible to obtain four thematic units, namely: 1) "Identification through psychoanalysis: the place that psychoanalysis occupies in the professional's life"; 2) "Theory together with practice: what psychoanalysis is this?"; 3) "The professional for the professional: building your own image" and 4) "Challenges of institutional practice: the different nuances". Thus, psychoanalytic practice in institutions is an expanding area that deserves more research. The practice also showed acceptance among the professionals involved, highlighting that the professional's own collective imagination about their performance can influence their psychoanalytic stance in the institution.

Keywords: psychology. psychoanalysis. mental health services. mental health.

RESUMEN

Este artículo investigó al profesional que utiliza el enfoque psicoanalítico en los servicios de salud mental y su imaginación sobre su propio desempeño, centrándose en la visibilización del uso del psicoanálisis en las instituciones. Se trata de una investigación cualitativa-exploratoria que utilizó un cuestionario abierto para siete psicólogos que actúan con la práctica psicoanalítica en servicios de salud mental en dos ciudades de São Paulo. Para el análisis de los datos se utilizó la técnica de análisis de contenido temático. En los relatos, el desafío más notable fue la interposición de la postura profesional del analista en su práctica con su propia evaluación de su trabajo, considerando cómo se identifica con el psicoanálisis, cómo fundamenta y evalúa su actuación y cómo se presenta ante los sujetos y la comunidad, la institución, es decir, cómo el profesional se relaciona con el inconsciente. Como resultados se logró obtener cuatro unidades temáticas, a saber: 1) "Identificación a través del psicoanálisis: el lugar que ocupa el psicoanálisis en la vida del profesional"; 2) "Teoría junto con práctica: ¿qué psicoanálisis es esto?"; 3) "El profesional para el profesional: construyendo su propia imagen" y 4) "Desafíos de la práctica institucional: los diferentes matices". Por tanto, la práctica psicoanalítica en instituciones es un área en expansión que merece más investigación. La práctica también mostró aceptación entre los profesionales involucrados, destacando que el propio imaginario colectivo del profesional sobre su actuación puede influir en su postura psicoanalítica en la institución.

Palabras clave: psicología. psicoanálisis. servicios de salud mental. salud mental.

Introdução

A prática psicanalítica vivenciou em toda sua história, mudanças e adaptações para os diferentes contextos de atuação, principalmente a respeito das atuações psicanalíticas fora do contexto tradicional do consultório. Em sua coletânea de textos psicanalíticos, Freud determinou alguns requisitos para a técnica ideal, mas também, reconheceu a possibilidade de criar-se outras formas de se praticar a psicanálise, tanto em função das diferenças entre os profissionais, quanto pela consciência da capacidade

da psicanálise se adaptar às exigências de cada contexto sociocultural e continuar evoluindo junto com a humanidade (Freud, 1919/2010a).

Seguidores de Freud e estudiosos de cada época foram percebendo a importância da adaptação do método psicanalítico, sem desconsiderar as recomendações da técnica, pois ambas são complementares e não excludentes, como Winnicott (1962/1983) que diante desse panorama propôs fazer 'alguma outra coisa' quando a análise tradicional não pareceu encaixar na demanda do paciente, como na técnica com crianças e adolescentes. Com a passagem do tempo e as mudanças de cada época, Freud construiu uma quebra de paradigmas na atuação psicanalítica, entendendo que a técnica precisa se adequar aos pacientes e suas demandas.

Com essa mesma linha adaptativa e o advento da Reforma Psiquiátrica, ocorreu um crescimento considerável de instituições que precisavam de profissionais da área "psi" para atuar em seus serviços, assim os psicanalistas foram incluídos em diferentes linhas de atuação. Freud (1919/2010a) fez uma previsão sobre a criação das instituições ditas públicas ou filantrópicas, a entrada da psicanálise nessas instituições e ainda pontuou sobre a adaptação da técnica psicanalítica, a fim de alcançar as pessoas que antes não tinham acesso devido a dificuldades sociais, interrogando de forma crítica sobre a qualidade dessa possível adaptação.

Diversos conflitos se instalaram, e permanecem, sobre a prática psicanalítica nas instituições: um grupo de psicanalistas não acredita ser possível essa prática e elaboram críticas fundamentadas; ao mesmo tempo, vêm aumentando o número de pesquisas realizadas e com isso, atualmente existem muitos profissionais que usam da psicanálise como fundamento de sua prática em instituições. A partir desse panorama, questionamos: como é vista a prática psicanalítica em instituições de saúde mental e como os próprios profissionais envolvidos vivem e percebem sua prática?

Mesmo com toda capacidade adaptativa e evolutiva do método psicanalítico, sem desconsiderar os princípios éticos, a prática institucional ainda é um dado instigante dentro do imaginário coletivo do meio psicanalítico, até mesmo pelos profissionais protagonistas. A crença acerca da própria atuação relaciona-se não somente com questões pessoais, mas também, com vivências profissionais que ao serem colocadas em voga, podem proporcionar discussões e aperfeiçoamentos. Pontua-se a importância de obter maior compreensão desse cenário na perspectiva dos profissionais envolvidos, possibilitando identificar as diferentes formas de conceber e realizar essa prática.

Assim, o presente artigo teve como objetivo investigar a atuação do profissional que utiliza os fundamentos da psicanálise em serviços de saúde mental e seu imaginário acerca de sua própria atuação profissional, focando na visibilidade da utilização da psicanálise em instituições. Sabe-se do crescimento e avanço da psicanálise, sabe-se também das inúmeras compreensões distorcidas da técnica psicanalítica, a partir disso, conhecer tais práticas, através do que é realmente vivenciado na prática cotidiana das instituições, abre espaço para novas construções da contemporaneidade.

Para isso, foram convidados profissionais graduados em psicologia que utilizavam dos fundamentos psicanalíticos em sua prática dentro de instituições de saúde mental, pública e/ou privada, de diferentes níveis de atenção à saúde de duas cidades, uma na região nordeste e outra no centro-oeste, do interior do estado de São Paulo, Brasil. Dos profissionais convidados, a partir da vida profissional das autoras, todos se mostraram receptivos e dispostos a participarem da pesquisa, valorizando a iniciativa e compartilhando de questionamentos. Após procedimentos éticos, foi encaminhado por meio digital o questionário estruturado, com perguntas abertas para maior liberdade de dissertação para os participantes. O questionário foi elaborado partindo da compreensão individual dentro de um contexto, desse contexto para o coletivo e depois o coletivo de volta para esse indivíduo.

A análise de dados foi realizada através dos pressupostos da análise temática de conteúdo (Minayo, 2008) e após as etapas, chegamos a quatro unidades temáticas. As etapas analisadas para definição do resultado final foram: interpretar os resultados das respostas dos questionários, buscando desvendar conteúdos além dos manifestos; construir uma discussão movida à equiparações entre a interpretação

das categorias elencadas pela análise e a teoria já existente sobre a temática; alcançar algumas considerações importantes sobre a inserção e aceitação da prática psicanalítica em instituições e como os profissionais envolvidos se veem e são vistos.

Psicanálise, instituições de saúde mental e imaginário coletivo

Toda construção científica relaciona-se com seu pensador e a época em que foi elaborada; portanto, a psicanálise com Freud não foi diferente. Ele iniciou a formulação de seus conceitos ainda no fim do século XIX e sua obra associa-se ao cenário político-cultural do início do século XX, com transformações no mundo e a vivência das guerras. Envolvido nos estudos de sua formação, Freud foi instigado pelo pouco interesse dos colegas médicos pelas doenças nervosas e pela dificuldade de verificação das mesmas pela ciência positivista e, com isso, se dedicou a investigar os aspectos psíquicos desses adoecimentos.

Nessa investigação, Freud encontrou pesquisas como a de Charcot com as técnicas hipnóticas, o método catártico de Breuer e a associação livre utilizada por Bernhiem. Lembrou que Bernhiem utilizava a associação livre com seus pacientes para resgatar memórias inacessíveis, solicitando aos pacientes que falassem tudo que viesse na mente, sem restrições, o que fez sentido para Freud, pois essas memórias não se perdiam como acontecia no despertar do estado hipnótico. A técnica da livre associação foi primordial para os constructos da psicanálise, proporcionou a percepção de que as limitações de recordar e associar vinham de forças profundas e existiam processos psíquicos ocultos que atuavam como resistências involuntárias. Fundamentando assim a teoria do inconsciente, Freud considerou que essas resistências condiziam às repressões do que estava proibido de ser lembrado (Freud, 1925/2010b).

Nesse sentido, Freud desenvolveu a primeira tópica do psiquismo, que se pauta em dividi-lo em inconsciente, pré-consciente e consciente; versou ainda, sobre os sonhos como mecanismo de acesso ao inconsciente, o conceito de libido, o complexo de édipo e a teoria da sexualidade infantil. Ao perceber o quão mais complexo o psiquismo era do que sua divisão da primeira tópica, desenvolveu a segunda tópica: o aparelho psíquico formado por Id, Eu e Supereu, que são instâncias diferentes, mas não separadas, que dispõem da mesma natureza e agem em conjunto, produzindo a subjetividade. Nessa segunda tópica, houve o aparecimento de dualidades no psiquismo: pulsão de vida e de morte; consciente e inconsciente; o princípio do prazer e da realidade (Freud, 1923/2010c).

A psicanálise se originou da busca pela compreensão do sofrimento psíquico, sendo um conjunto de saberes teóricos e técnicos que compõe um método de teorização interpretativo e de investigação clínica para a compreensão de atos e produções psíquicas, tendo o inconsciente como objeto de estudo (Mezan, 2007). A passagem do tempo proporcionou a existência de algumas escolas psicanalíticas que incorporavam novas visões e interpretações e ampliaram de modo significativo o saber psicanalítico. Portanto, torna-se essencial compreender o caminho que a psicanálise percorreu através dos pensadores pós-freudianos e em quais épocas foram elaborados cada constructo, para assim chegar a compreensão da psicanálise contemporânea e sua inserção nas instituições.

Alguns dos pós-freudianos que se destacaram nas teorias psicanalíticas foram Melanie Klein, Winnicott, Bion e Lacan. Citaremos somente aqueles que contribuíram para as adaptações da técnica psicanalítica, como: Melanie Klein, que se aprofundou na dimensão psicológica das crianças de pouca idade e adaptou a técnica psicanalítica para o acesso ao inconsciente da criança e, através do brincar, desenvolveu a técnica da ludoterapia (Grotstein, 2018). Winnicott, que vivenciou a demanda de sua época ao observar que o paradigma edípico de Freud não conseguiu tratar clinicamente e nem compreender totalmente os problemas clínicos de alguns de seus pacientes. Ele não concordava que esse fato poderia determinar que tais pacientes deveriam ser excluídos do campo de aplicação da psicanálise, como descreve a seguir:

> Em minha opinião, nossos objetivos ao aplicar a técnica clássica não são alterados se acontece interpretarmos mecanismos mentais que fazem parte dos tipos de distúrbios psicóticos e dos estágios primitivos do desenvolvimento emocional do indivíduo. Se nosso objetivo continua a ser verbalizar a

> conscientização nascente em termos de transferência, então estamos praticando análise; se não, então somos analistas praticando outra coisa que acreditamos ser apropriada para a ocasião. E por que não haveria de ser assim? (Winnicott, 1962/1983, p. 155).

Seguindo, analisamos Bion, que proporcionou em sua contribuição, a perspectiva para atuação psicanalítica em grupos, a partir de sua teoria dos pressupostos básicos, promovendo percepções e leituras da organização inconsciente dos grupos e do social (Grotstein, 2018). E por último, Lacan, quem elaborou a perspectiva da linguagem para configurar a teoria do inconsciente, pois a linguagem torna-se estruturante do sujeito e do inconsciente e, de forma consequente, do Outro (sistemas simbólicos e socioculturais) e dos laços sociais. Muitas possibilidades se abriram com a contribuição de Lacan dentro da atuação psicanalítica, como a elaboração de um cuidado estruturado da psicose com a inclusão dos laços sociais (Jorge, 2017).

Na contemporaneidade, contamos com vários nomes que foram contribuindo para as adaptações da técnica psicanalítica, como André Green, Ogden, Bollas, Antonino Ferro, Luis Claudio Figueiredo, Renato Mezan, Christian Dunker, Maria Livia Tourinho Moretto, todos em busca de um pensamento pluralista e sem ascensão de escolas totalitárias. O momento recente da saúde mental e do pensamento psicanalítico é marcado pela quebra dos paradigmas da analisabilidade, com funcionamentos cada vez mais primitivos e distantes das representações, em conjunto com a escassez de simbolização. As demandas contemporâneas motivaram uma retomada intensa ao que foi postulado por Freud em seus escritos, uma espécie de revisitação pela ótica dos conflitos atuais.

A evolução da humanidade, o desenvolvimento inevitável da nossa sociedade, de seus conflitos e das formas de tratamento em saúde mental provocaram o crescimento notável da procura por profissionais da área "psi" para atuação em instituições; consequentemente, os psicanalistas também foram enredados dentro delas com atuações diversificadas. Freud já tinha citado a possibilidade de a psicanálise adentrar nas instituições e exigir que os profissionais adaptem suas técnicas a novas condições, Freud ainda interrogou de forma crítica sobre a qualidade dessa possível adaptação, ressaltando que "suas partes mais eficientes e mais importantes continuarão a ser aquelas tomadas da psicanálise rigorosa e não tendenciosa" (Freud, 1919/2010a, p. 218).

As instituições, como estabelecimentos sociais, surgiram há muitos anos e com diferentes objetivos em nossa sociedade. Goffman (1961/2019) em seu estudo, que se transformou em um clássico sobre o tema, conceitua as instituições de maneira ampla como locais que ocorrem atividades específicas e categorizam-se de acordo com o tipo de funcionamento, como as instituições abertas, para quem se interessa e, as totais, que se tornam uma obrigação na vida das pessoas. Em linhas gerais, toda instituição demanda tempo e interesse de seus participantes e lhes oferece um mundo específico, que pode ser um mundo com tendências ao fechamento em si, ou não, como estabelecido por Romanini e Roso (2012):

> Os significados atribuídos ao conceito de instituição deixam claro, portanto, o seu papel de agente regulador e normativo de aspectos relativos à vida social. Ela institui normas, regras e códigos de conduta, estabelecendo os limites entre o que é normal (a média) e o que é desviante, patológico (p. 346).

Consideramos no presente artigo tanto as instituições abertas quanto as totais, que estão a serviço do público específico de pessoas em tratamento de saúde mental, como hospitais, ambulatórios, centros de atenção psicossocial e postos de saúde. A psicanálise encontrou no âmbito das instituições de saúde mental um desafio e têm se aprimorado cada vez mais, principalmente com a Reforma Psiquiátrica e a desinstitucionalização da loucura, que possibilitou a ampliação do tratamento e a criação de mais espaços para a atuação dos profissionais "psi". Com essa Reforma, foi possível devolver ao sujeito que sofre com transtornos mentais o direito de se manter em comunidade e realizar o tratamento em liberdade, com autonomia e cidadania, e as internações deixarem de ser o único recurso de tratamento para ocorrerem somente quando estritamente necessárias (Rosa, 2021).

As práticas idealizadas no âmbito da saúde mental, com a rede de atenção psicossocial, podem interligar-se com a visão psicanalítica, principalmente com as propostas da humanização do atendimento e a clínica ampliada (Romanini & Roso, 2012). Os paradigmas de analisabilidade também se adaptaram com a

instrumentalização psicanalítica para o tratamento de sujeitos psicóticos, indo de encontro às propostas da Reforma Psiquiátrica, devolvendo aos sujeitos adoecidos e institucionalizados o discurso, a escuta, a autonomia e a cidadania.

Entende-se que a relação entre as políticas atuais de tratamento em saúde mental e a essência da psicanálise ocorre pela Reforma Psiquiátrica ser uma transformação do saber psiquiátrico para uma invenção prático-teórico e cultural, de olhar não para a doença em si, mas para o sujeito adoecido. Com isso, a psicanálise introduz-se como uma "estratégia de intervenção clínica, nas instituições em geral e nas instituições de saúde mental em particular, é necessário abrir espaço na instituição para o sujeito da palavra, introduzir o particular do sujeito no universal da instituição" (Carneiro, 2008, p. 215). Para enfatizar a contribuição da psicanálise às políticas de saúde mental, pode-se afirmar que:

> [...] a psicanálise não só promove o que está nos fundamentos da política de saúde mental – levar em conta que cada cidadão, independente de sua estrutura psíquica e do mal do qual porventura se queixe, é digno de ser identificado como pessoa, como também avança nessa orientação política e a faz avançar, definindo o que é esse sujeito – ser falante que tem direito ao exercício da singularidade que, por fazer parte da definição de sujeito, não pode ser maior ou menor conforme o caso: ela não é relativizável e é por isso que cada um tem a possibilidade de se exercer na sua, se o quiser e se assumi-la por sua conta e risco (Alberti, 2008, p. 8).

Retornando à Freud, que em toda sua obra reconheceu a plasticidade da teoria psicanalítica e se apresentou disposto a apreender o novo, revisitando frequentemente seus métodos para aperfeiçoá-los ao contexto sociocultural de cada época. Também defendeu a importância de revisar os procedimentos terapêuticos, assumir novas possibilidades e formas de praticar a psicanálise, declarando a necessidade de o campo da psicanálise ser mais abrangente (Freud, 1919/2010a) e assim, ampliou o modo de pensar, traçando indicadores da psicanálise aplicada ao social, como os termos mais difundidos como "psicanálise aplicada" (Kobori, 2013), "prática entre vários" (Souza & Pimenta, 2013) e "psicanálise implicada" (Rosa, 2013).

A prática psicanalítica exige que o profissional desenvolva intervenções diferentes das normalmente utilizadas em consultório. Inicialmente, para embasar essa prática, utilizava-se principalmente o termo 'psicanálise aplicada', que já foi postulado com outros nomes como 'clínica extensa' ou 'psicanálise extramuros', mas de modo geral todos os nomes utilizados definiam-se na aplicação do método psicanalítico em contextos fora da clínica tradicional (Kobori, 2013).

Jacques-Alain Miller denominou uma das modalidades da psicanálise aplicada nas instituições de 'prática entre vários'. Define-se como uma forma de pensar o funcionamento como um todo, englobando todos os profissionais e a maneira de lidar com os usuários dos serviços. Através da 'prática entre vários' "a psicanálise no campo coletivo marca a dimensão singular de cada caso" (Souza & Pimenta, 2013, p. 61) e como já dito, a dimensão singular proporciona a reinserção do sujeito da fala e do desejo, e efetiva a principal função da psicanálise nas instituições: o reestabelecimento de laços sociais.

Rosa (2004; 2013) utiliza o conceito de 'implicação' como importante argumento para inclusão das instituições na prática psicanalítica. Caracteriza-se com o analista implicado nos discursos, seja dos sujeitos ali tratados ou da própria instituição, mas que a psicanálise esteja implicada em todos os discursos e a partir disso, possibilite a inserção de um lugar para o analista nas instituições. Para elucidar sua percepção da importância da psicanálise nas instituições, a autora pontua que:

> A prática psicanalítica, balizada por princípios teóricos, metodológicos, éticos e políticos, pode contribuir de pelo menos três formas na instituição: com a escuta psicanalítica dos pacientes, levando em conta a especificidade da situação; como um analisador externo à instituição no modelo de mais um e como um dos membros da equipe formuladora e instauradora do processo institucional (Rosa, 2004, p. 4).

Em suma, ainda é um desafio conceber uma prática clínica que leve em consideração os laços sociais, expressos como laços discursivos na instituição, onde se tenha uma prática psicanalítica movida pela concepção de sujeito, na dimensão dos discursos e não somente do indivíduo (Rosa, 2013). É sabido que toda mudança produz diversos sentimentos, na maioria ambivalentes; quando há na mudança uma

quebra de paradigma, torna-se tudo mais intenso. São esses fatores que contribuem para a construção do imaginário coletivo dos profissionais que estão no dia-a-dia da prática psicanalítica nas instituições.

O conceito de imaginário viveu dificuldades com o advento da ciência positivista, mas sobreviveu e atravessou diferentes compreensões: na sociologia, na educação, na psicanálise, etc. Por isso, possui diferentes concepções de acordo com a lente teórica utilizada, configurando em algo ao mesmo tempo complexo em sua compreensão, mas admirável por tamanha importância e influência na vida do ser humano. Historicamente, Michel Maffesoli, sociólogo francês possui destaque nas discussões sobre imaginário na sociologia. No Brasil, as pesquisas sobre a temática cresceram a partir da década de 70 com o precursor Centro de Pesquisas do Imaginário criado em 1975 na Fundação Joaquim Nabuco, e atualmente, existem mais de 70 grupos de pesquisas e estudos sobre as teorias do imaginário (Mello, 2018).

Imaginário não consiste em fantasias irreais e ilusórias; Silva (2020, p. 8) afirma que o "é um rio cujas águas passam muitas vezes no mesmo lugar, sempre iguais e sempre diferentes"; ele acredita que o imaginário é uma narrativa inacabada, coletiva e sem intenção. Na psicanálise, o termo foi inicialmente utilizado e disseminado pela psicanalista Tânia Maria José Aiello-Vaisberg; atualmente o termo é visto como um complexo de ideologias e afetos inconscientes que interferem nas ações humanas, individuais e sociais, relacionadas a algum fenômeno (Rosa, Lima, Peres, & Santos, 2019).

Compreendendo a importância do imaginário coletivo na relação entre os aspectos do homem e seu mundo externo, destacamos que o imaginário de uma profissão preexiste antes do sujeito fazer-se estudante e já está internalizado ao lançar-se ao mercado de trabalho. O imaginário coletivo das profissões influencia a concepção do sujeito acerca de sua profissão e sua função perante a sociedade, transmutando-se de um sujeito particular, para ser o que sua profissão representa na cultura. Deste modo, infere-se que o imaginário coletivo possui influência na prática profissional e questiona-se como a autopercepção profissional interfere na qualidade do trabalho.

Assim, pelo encontro desses três constructos teóricos – a psicanálise, as instituições de saúde mental e o imaginário coletivo – foi possível discussões importantes para o aprofundamento e visualização da situação em que se apresenta a prática psicanalítica em instituições de saúde mental. A seguir, vamos relacionar esses constructos teóricos com as experiências relatadas dos profissionais participantes do estudo, que são protagonistas neste encontro.

O imaginário coletivo dos profissionais

Os estudos que apresentam olhares direcionados para o profissional e a compreensão da atuação em instituições de saúde mental, com a utilização do método psicanalítico, construíram importantes considerações, como a importância das reuniões de equipe para a sensibilização dos profissionais em relação às experiências emocionais próprio do trabalho em instituições de saúde mental (Moretto & Terzis, 2012), a definição de que o saber-fazer psicanalítico não necessita de um *locus*, e sim, de ressaltar que seu foco é o sujeito, seu sofrimento, seu desejo e sua verdade (Ramos & Nicolau, 2013) e ainda sobre a relação do desejo do analista e a função que ele precisa desempenhar na instituição, disponibilizando-se integralmente para a escuta do sujeito/cidadão (Meyer, 2016).

Participantes da pesquisa e questionamentos apresentados

Agora, direcionando os olhares para os participantes do presente artigo: foram sete participantes graduados em psicologia, todos possuíam pelo menos uma pós-graduação finalizada e atuação em serviços de saúde mental, sendo seis mulheres e um homem, com faixa etária de 30 a 47 anos. Todos demonstraram dificuldade em relação ao prazo de entrega combinado, dado que nos sugeriu as seguintes possibilidades: existe uma sobrecarga comum em instituições de saúde mental que dificultam as

atividades extras e; a possibilidade de o conteúdo do questionário produzir diferentes angústias em relação ao imaginário profissional, proporcionando questionamentos próprios e reflexões.

A seguir, em um primeiro momento, faremos uma síntese de cada pergunta e as principais direções suscitadas pelas respostas dos participantes e em um segundo momento dissertaremos sobre a análise das experiências relatadas através da exposição das unidades temáticas identificadas.

A primeira pergunta relacionou-se com o contexto do profissional e a psicanálise, solicitando que o participante descrevesse seu percurso com a psicanálise, colocando-a como um campo amplo de conhecimento e prática. De forma unânime, constatou-se que a relação com a psicanálise foi vivenciada desde a graduação em psicologia, com destaques na análise pessoal. Outro dado uníssono é a ênfase na educação continuada, demonstrando como os estudos são intrínsecos à psicanálise, como também à constante atualização dos constructos psicanalíticos ao contexto cultural vigente.

A segunda pergunta relacionou o contexto do profissional e o campo de atuação à instituição, que foram: ambulatório de saúde mental público, ambulatório de saúde mental de planos de saúde e particulares, hospital psiquiátrico público, clínica psiquiátrica particular, CAPS II, CAPS III e CAPS AD. Em relação a composição da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), identificou-se a prevalência de serviços de atenção especializada e de emergência, deixando a desejar dados sobre a perspectiva da saúde mental vivenciada nos serviços de atenção básica, tão importante nas políticas públicas atuais.

Ainda na segunda pergunta, no que diz respeito às atribuições de cargo, percebeu-se uma hegemonia de dois tipos de atendimentos: individual e em grupo. Sendo que dois dos sete participantes ressaltaram os atendimentos como clínicos, proporcionando discussões, como dito por Rosa (2004), acerca da postura do profissional ao realizar atendimentos clínicos dentro de um protocolo institucional, obtendo uma medida entre levar para o ambiente institucional o olhar clínico, direcionado para as singularidades dos pacientes, mas também, para o funcionamento específico de cada instituição, sem transformar o trabalho institucional nos moldes do consultório.

A terceira pergunta adentrou no imaginário do profissional em relação ao seu método de trabalho e a repercussão na equipe. Destacou-se respostas de conotação positiva, mostrando que os participantes se supõem reconhecidos no ambiente de trabalho. Três dos sete citaram dificuldades como: a banalização dos termos psicanalíticos; a minimização pública da eficácia do método psicanalítico; a competitividade entre diferentes linhas teóricas na psicologia e medicina; o envolvimento de questões pessoais na prática profissional ao pensar os conceitos psicanalíticos; a contestação pela necessidade de resultados imediatos e a confusão entre os diferentes tipos de psicoterapia possíveis de serem realizadas através dos fundamentos psicanalíticos.

A quarta pergunta retornou ao contexto da instituição em busca do pertencimento à psicanálise, solicitando a opinião do participante em relação aos seus colegas que fazem uso do mesmo método. Foram citados psicólogos, médicos psiquiatras e assistentes sociais que também se fundamentam na abordagem psicanalítica, mas em quantidade pequena, sugerindo uma solidão no cotidiano das instituições. Solidão no sentido de existir poucas possibilidades de compartilhamento do olhar e da escuta psicanalítica, que carrega diferentes perspectivas e ao mesmo tempo angústias e dissabores. Figueiredo e Minerbo (2006, p. 26) afirmam que o "olhar do psicanalista é um olhar fora da rotina, que desopacifica o objeto. Ele ressurge diferente, desconstruído, transformado."

A quinta pergunta foi de encontro aos objetivos do estudo questionando o modo como o participante enxerga sua própria atuação. As respostas restringiram-se a forma de pensar do sujeito existente no profissional e assim, indo do contexto para o sujeito e de como esse sujeito se coloca no contexto. Alguns participantes utilizaram termos excessivamente teóricos e técnicos, aproximando-se do discurso de mestre e a postura de suposto saber, com explicações teóricas para manter-se protegido e emocionalmente afastado (Campos, Campos, & Rosa, 2010). Então, os participantes acabaram distanciando-se afetivamente do questionamento, sem posicionar-se diante da reflexão e por isso, sem buscar respostas dentro de questões emocionais envolvidas e do próprio imaginário profissional.

A sexta pergunta focou no público-alvo da instituição que os participantes atuavam, promovendo a reflexão sobre a efetividade de seu papel exercido na vida do outro. Todos demonstraram acreditar na efetividade do papel exercido. Percebeu-se uma prevalência de informações técnicas e teóricas para justificar as opiniões expostas – como em uma prova de conhecimentos – inferindo que ao usar linguagem técnica e justificar os procedimentos, transparece mais confiabilidade. Esclarecemos o fato de que, o profissional, para atuar em instituições de saúde mental, precisa minimamente de conhecimentos sólidos; o que foi colocado em discussão aqui é a postura profissional diante de experiências emocionais vivenciadas e utilizadas na prática psicanalítica.

A sétima pergunta associou-se à quinta, resgatando as percepções do profissional para estimular construções emocionais e culturais; para isso, o uso do termo 'satisfação'. As respostas passearam por diversos aspectos, desde algo relacionado aos desejos do sujeito, quesitos financeiros e de *status* profissional até questões sobre liberdade e desenvolvimento pessoal. Isso mostra a indissolúvel união entre profissional e pessoal, não somente em função da prática psicanalítica em si, mas também, pelas motivações e ambições que estão por trás de grandes carreiras profissionais.

Enfim, a oitava pergunta deixou um espaço para que o participante emitisse sua opinião sobre o tema pesquisado. O intuito é fomentar uma reflexão através da liberdade de pensamento, fazendo com que cada um se posicione de maneira aproximada a como se posiciona no cotidiano de seu trabalho. A maioria dissertou sobre uma batalha constante em busca de reconhecimento e espaço; poucos se mantiveram isentos, se definindo como colaboradores e/ou apoiadores da causa. Questiona-se: colaboradores ou protagonistas?

Atualmente todos os profissionais envolvidos podem ser considerados protagonistas, pois cada relato compartilhado de uma atuação pode ser levado adiante e auxiliar outros que estão construindo novas práticas em outros contextos. Com as experiências dos participantes, observamos posicionamentos de que a postura do profissional nas situações institucionais é muito importante, pois a maneira como o profissional se coloca, se posiciona e compreende sua atuação pode fazer diferença na realização do trabalho propriamente dito.

Unidades temáticas identificadas na pesquisa

Neste segundo momento, pela interpretação das experiências relatadas pelos participantes, identificamos quatro unidades temáticas que foram preenchidas com os conteúdos destacados como importantes: 1) "A identificação pela psicanálise: o lugar que a psicanálise ocupa na vida do profissional"; 2) "A teoria junto a prática: que psicanálise é essa?"; 3) "O profissional pelo profissional: construindo sua própria imagem" e 4) "Desafios da prática institucional: as diferentes nuances". Seguimos com as descrições e discussões sobre cada uma das unidades supracitadas.

A primeira categoria "A identificação pela psicanálise: o lugar que a psicanálise ocupa na vida do profissional" relaciona o envolvimento muito particular da psicanálise na vida dos profissionais, habitualmente com uma identificação desde a graduação ou anterior a ela e que estão relacionadas com experiências na análise pessoal ou por conhecidos que introduziram a temática na vida da pessoa antes de entender seu significado. Essa identificação precoce influencia também na forma como a pessoa vivencia os estudos e a prática psicanalítica.

Respostas como "já na graduação a abordagem contemplou em mim algumas respostas" (Participante D) e "me interessei pela psicanálise ainda na faculdade" (Participante C), demonstram o quanto a identificação com a psicanálise vai além dos conteúdos teóricos e técnicos apreendidos pelos estudos. A identificação ocorre também por aspectos da história de vida e da personalidade do sujeito, como pode ser observado no trecho: "sou uma pessoa controladora em minha personalidade e a psicanálise me coloca sob controle em minha compreensão do caso" (Participante D).

Segundo os relatos, outra forma que a psicanálise adentra na vida dos profissionais é através da terapia ou análise pessoal: "meu percurso analítico começa através da minha análise pessoal" (Participante C) e "tudo teve seu início com a minha terapia pessoal" (Participante E). Sugerindo que o lugar de ocupação da psicanálise na vida do sujeito é muito mais aprofundado do que simplesmente uma profissão, mas transforma-se em uma forma de enxergar, pensar e viver a vida. Tendo em vista esse panorama, é possível afirmar que junto à identificação com a psicanálise, já acontece a construção do imaginário profissional do sujeito, que se mistura com o imaginário coletivo da profissão. E como Rosa et al. (2019) afirmam, esse mundo emocional e cultural que o sujeito habita modela suas ideias e seus sentimentos, além de suas relações sociais, e logo, as profissionais também.

A segunda categoria "A teoria junto a prática: que psicanálise é essa?" estabelece uma polarização entre o método psicanalítico que ocorre de forma tão enredado às vivências emocionais de vida do profissional e as respostas coletadas com conteúdo extremamente técnicos, sugerindo um distanciamento afetivo da discussão provocada pelo questionário e restringindo-se às justificativas teóricas e técnicas. Campos, Campos e Rosa (2010) levanta uma questão, colocada por Freud no início do século e que cabe na discussão presente: a possibilidade de ser responsabilidade dos psicanalistas a existência de resistências ao método psicanalítico, por não conseguirem transmiti-lo de forma adequada e compreensível.

Desta maneira, a postura em que se usa o conhecimento como verdade diante do paciente e da equipe, como se o profissional detivesse um conhecimento superior que resolveria todo o sofrimento do paciente, ou seja, é uma postura de suposto saber. As experiências relatadas pelos participantes não apresentaram essa postura, mas fomentou a reflexão sobre a relação entre a forma do sujeito se posicionar diante do que acredita ser a psicanálise e a forma que esse sujeito se posiciona em sua vida profissional através da prática psicanalítica.

A pergunta "que psicanálise é essa?" acentua a apuração da essencial junção entre teoria e prática, não no sentido mais estrito, mas no amplo, concebendo essa prática através de vivências pessoais e experiências emocionais inatas da vida. A psicanálise não se comprime a um consultório, como buscamos discutir aqui, entretanto, também não se comprime a uma instituição; a psicanálise é vivenciada e sentida. Se não há uma psicanálise exclusivamente teórica, que psicanálise é essa? Interroga-se o uso excessivo e exclusivo de teorias em busca de segurança na prática psicanalítica, que é um caminho necessário, mas que não pode ser determinante e nem o único.

Percorrendo o caminho traçado pelas duas categorias já citadas, o sujeito se identifica pela psicanálise antes mesmo de se tornar um estudante, em seguida constrói sua postura diante de sua prática profissional de acordo com seu conhecimento teórico, técnico e através das experiências emocionais vivenciadas e compreendidas pela teoria psicanalítica. A terceira categoria "O profissional pelo profissional: construindo sua própria imagem" considera a maneira do próprio sujeito se perceber como profissional e como, a partir disso, ele concebe sua postura, estruturando assim seu imaginário coletivo.

Na teoria psicanalítica, é pelo olhar no cuidado da figura materna que se inaugura a instância do Eu no aparelho psíquico, e, desde então, é possível a construção de um olhar para si mesmo e mais elaborado da própria identidade (Freud, 1919/2010). A partir desse cenário, questionamos a suposição do sujeito sobre si mesmo sob a ótica do outro no ambiente de trabalho, ou seja, como o sujeito acredita ser visto pelo olhar do outro. A maioria acreditou ser visto positivamente; três participantes descreveram olhares mais rigorosos e questionadores, que contestam a efetividade da prática psicanalítica diante das demandas atuais de agilidade e imediatismo, além de uma constante incompreensão dessa prática. Apesar do foco na técnica utilizada, como já citado, pelo uso do conhecimento como forma de se colocar distante afetivamente de uma reflexão interna, percebeu-se uma unanimidade em acreditar e definir como efetiva sua forma de trabalho.

Já as respostas, sobre a própria forma de enxergar sua atuação e a presença de satisfação profissional, demonstraram olhares mais rigorosos. No intuito de driblar resistências e provocar reflexões mais amplas, perguntou-se sobre a satisfação profissional e recolheu-se algumas respostas importantes como: "é um trabalho que traz satisfação quando, por menor que seja, percebemos uma evolução [...] mesmo

quando não obtemos os resultados que gostaríamos é importante não esquecer que cada paciente é único e cada um tem sua história e seu tempo" (Participante C); "sinto satisfação profissional, pois abre caminhos" (Participante D) e "consigo compreender os fenômenos observados e mudanças sutis no desenvolvimento de alguns pacientes" (Participante E).

Diante disso, ao adentrar na satisfação profissional, foi possível atingir reflexões que a pergunta anterior deixou escapar: percebeu-se que a satisfação está relacionada com a parte da história pessoal identificada com a psicanálise; por isso, o imaginário construído a partir da visão do outro produz uma percepção mais exigente; vê-se pelo fato da satisfação fluir em busca do oposto. Cria-se um imaginário profissional em que o sujeito lhe impõe exigências através da suposição da percepção de um outro, para então, atingir a própria satisfação profissional. Colocando assim, um olhar mais rígido diante da própria prática profissional em função das exigências que se supõe do coletivo.

Atrás de uma percepção rígida e exigente, talvez podemos encontrar inseguranças e sentimentos de desamparo, como Campos, Campos e Rosa (2010) relatam sobre como essa aproximação do analista com o próprio desamparo interfere na compreensão e aceitação do método psicanalítico pelo próprio profissional. Esses sentimentos produzem uma busca pelo controle através do conhecimento e faz que diante de desafios comuns na rotina de uma instituição, o profissional se porte de maneira que provoque um distanciamento de seu papel de analista e da equipe, ou até mesmo, que reproduza intervenções antipsicanalíticas, desconsiderando as subjetividades envolvidas.

Silva, Michels e Macedo (2015) perceberam que os profissionais da psicanálise que estão em atuação na rede de saúde mental pública, por vezes se imaginam menos psicanalistas por não estarem atuando no tradicional consultório e com isso, se distanciam da identificação profissional em função das inadiáveis demandas institucionais. Figueiredo (2002) reflete que há no imaginário do profissional uma dificuldade em se nomear psicanalista em instituições, uma vez que se sentem mais seguros sob proteção do consultório.

A quarta categoria "Desafios da prática institucional: as diferentes nuances" ecoa como um espaço de compartilhamento da luta pelo espaço da prática psicanalítica entre os profissionais, ou melhor, protagonistas envolvidos. Os relatos obtidos reproduziram as angústias dos profissionais participantes, no entanto, poderiam representar as angústias de todos os profissionais que vivem essa prática diariamente. Como pode ser visto no seguinte trecho:

> Mas, por outro lado, seus conceitos se tornaram banalizados e a teoria carece de estudos e aperfeiçoamento técnico nas instituições, que requerem um olhar da clínica ampliada que não fica restrita da relação dual do paciente com o terapeuta. Além disso, percebo que essa expansão tem acarretado o uso da Psicanálise num viés reducionista e de senso comum (Participante A).

Obteve-se perspectivas muito positivas e favoráveis para a atuação psicanalítica nas instituições de saúde mental, vindo diretamente dos protagonistas da prática, o que faz refletir sobre a necessidade de reconhecer algumas conquistas. A psicanálise vem conseguindo ser inserida e aceita dentro das instituições de saúde mental, como vimos nos constructos teóricos expostos e as pesquisas elencadas, bem como os relatos dos participantes.

Com efeito, torna-se claro que atualmente a prática psicanalítica em instituições de saúde mental é comum e está em constante ascensão (Carneiro, 2008; Moreira et al., 2021), tanto pelo crescimento de instituições voltadas para o cuidado em saúde mental, quanto pela adaptação dos profissionais para a utilização da técnica psicanalítica para além dos consultórios particulares. Por muito tempo a técnica psicanalítica esteve reservada aos consultórios particulares, porém, refletindo sobre esse novo lugar do psicanalista nas atuais políticas de saúde mental e a inclusão da psicanálise neste contexto, que por muitas vezes é complexa e polêmica, os profissionais aceitaram o desafio, como pode ser visto na resposta do Participante C:

> Apesar de entender que algumas instituições não se preocupam com o paciente em si e, sim, com números e indicadores, eu acredito que a postura do profissional pode fazer toda a diferença (Participante C).

A atuação psicanalítica nas instituições relaciona-se com os profissionais que ali a representam, como ele se enxerga e como se coloca diante de sua prática profissional. Verifica-se que a postura do analista é bastante estudada na prática clínica em consultórios, exemplificadas no conceito de contratransferência e 'pessoa real do analista', pontuando assim, a importância de discutir a postura do analista nas instituições. Um desafio encontrado na postura do analista é seguir o discurso da psiquiatria tradicional com uma lógica diagnóstica e de remissão de sintomas; em outras palavras, do suposto saber e do mestre, em que toda a função do analista na instituição se perde e se torna antipsicanalítica (Campos, Campos, & Rosa, 2010; Romanini & Roso, 2012; Ramos & Nicolau, 2013; Meyer, 2016).

Assim, apreendeu-se ser um grande desafio para a postura do profissional que realiza a prática psicanalítica adentrar nas instituições, um ambiente recheado por esse discurso do mestre, e propor o diferente; e ainda, compor uma equipe de especialistas, representar sua especialidade e ao mesmo tempo, ser necessário distanciar-se do lugar de especialista (Moretto & Terzis, 2012; Souza & Pimenta, 2013; Meyer, 2016). Todavia, dessa maneira é possível que o analista consiga ocupar o lugar da desconstrução na instituição: olhar para o singular através do social e não excluir o singular para encaixar no social.

Em resumo, pontua-se que o caminho sempre será o constante aperfeiçoamento teórico-prático dessa demanda, sempre atentar-se ao que Rosa (2004) identificou em suas pesquisas: alguns psicanalistas estavam se mudando para as instituições carregando suas práticas, posições e concepções sem considerar o aspecto institucional. E atentar-se também, ao aperfeiçoamento das experiências emocionais e pessoais acerca de seus conteúdos psíquicos envolvidos no trabalho e o imaginário coletivo existente em relação à prática profissional.

Considerações finais

A saúde mental se mantém em constante evolução, bem como a psicanálise, pois ambas estão relacionadas com a sociedade. Cada época contempla um momento sociocultural diferente e desafiador que influencia diretamente nas vivências emocionais e psíquicas da humanidade, retornando assim à psicanálise e à saúde mental. Desde seu início, a psicanálise aproximou-se de diversos acontecimentos marcantes da civilização humana, buscando contribuir na compreensão e na qualidade de vida das pessoas envolvidas. Nessa linha de raciocínio, a psicanálise inseriu-se, e continua se inserindo, em todos os lugares em que há vida, seres humanos, relações, subjetividade, sofrimento, ou seja, todo lugar que o inconsciente está presente.

As instituições consistem em uma união de tudo isso, principalmente as que estiveram em discussão no presente artigo: as instituições de saúde mental. Elas baseiam-se, de forma geral, em uma reunião de sujeitos adoecidos, cada um com seu singular, formando um coletivo, com o intuito de juntos, proporcionarem o resgate do singular, que se perdeu também em função de um coletivo adoecido e, em seguida, ajudá-lo a retornar para o coletivo. A prática psicanalítica, mesmo a tradicional dos consultórios privados, sempre esteve em contato com esse coletivo e esse singular, pois mesmo que seja uma pessoa ou uma família que se direciona aos consultórios, ela traz consigo o coletivo através das relações registradas no inconsciente.

A entrada da prática psicanalítica nas instituições concretiza o que já se dizia na teoria: é pela experiência que se constrói a psicanálise; a concretude da prática proporcionou avanços teóricos e técnicos que assim, possibilitaram maior abertura até chegarmos nos dias atuais. Conhecer tais práticas, através das pesquisas e das experiências relatadas, proporcionou a visualização de alguns caminhos dentro da psicanálise na contemporaneidade, principalmente no que tange aos desafios. Um deles foi a constatação que a prática psicanalítica não se encontra somente no atendimento diretamente ao sujeito, mas está na escuta diferenciada nos grupos e no funcionamento institucional, nas reuniões de equipe e nas salas de espera.

No entanto, o desafio mais notório foi a construção da postura do analista em sua prática dentro da instituição, considerando como o profissional se identifica com psicanálise, como a enxerga, como

fundamenta sua atuação, como enxerga e avalia a efetividade de sua prática psicanalítica, até a forma como se coloca diante dos sujeitos e diante da instituição, além de como o profissional se relaciona com os inconscientes ali a postos e que na maioria das vezes, estão adoecidos. Em acréscimo, destacamos como percepção do presente estudo, a existência da influência de questões emocionais e pessoais dos profissionais, advindos do imaginário coletivo da profissão, na própria postura e da maneira como o profissional enxerga a psicanálise e seu trabalho.

Com isso, o profissional envolvido na prática psicanalítica é convidado a estar sempre em questionamento e transformação, do mesmo modo, ele precisa sentir-se sujeito na crítica das práticas que realiza e participa, em um espaço de não-saber o seu próprio saber. É essencial que o profissional construa a especificidade de sua postura de psicanalista, não um estereótipo caricaturado, mas aquele sujeito que produz a desconstrução e a construção na instituição, através do olhar e da escuta psicanalítica dos sujeitos em tratamento e dos sujeitos que tratam. Para isso, destaca-se a importância de manter-se em constante observação e não se deixar levar pelos obstáculos e jamais considerar que os avanços que se obtém, que podem ser visíveis somente pela lente psicanalítica – como um sujeito que surge onde antes não havia nada – não mereçam a continuidade da prática.

Em suma, as limitações do estudo foram a quantidade reduzida de participantes e de experiências relatadas, mas ganhou-se pela diversidade de instituições colocadas em foco e pelas discussões geradas mesmo com relatos limitados. Outras limitações foram: a utilização de questionários como instrumento de coleta de dados, que mesmo elaborado de forma aberta, ainda pode limitar a aproximação da vivência subjetiva dos participantes; e a utilização do meio digital, que cerceia um pouco as discussões que poderiam ser mais ricas caso fossem realizados de maneira presencial.

Os objetivos foram atingidos, uma vez que compreendemos que a atuação psicanalítica em instituições de saúde mental vem acontecendo de forma constante, os profissionais estão buscando seu espaço e se aprimorando cada vez mais. As percepções dos desafios e obstáculos permitem que ocorram melhorias na prática e as distorções sejam esclarecidas. Por isso, há uma aceitação da abordagem psicanalítica nesse *locus*, se relacionando com a efetividade da atuação e permitindo a afirmação de que existe um reconhecimento das práticas realizadas. Embute-se na presente conclusão, o incentivo para a realização de mais pesquisas voltadas para a temática, pois a compreensão das possíveis atuações psicanalíticas e a interferência da postura e do imaginário coletivo dos profissionais envolvidos podem proporcionar discussões, que por si só, gerarão avanços em toda a prática psicanalítica.

Referências

Alberti, S. (2008). A política da psicanálise e a da saúde mental. *Estudos de Pesquisa em Psicologia*, 8(1), 7-11. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v8n1/v8n1a02.pdf

Campos, D. T. F., Campos, P. H. F., & Rosa, C. M. (2010). A Confusão de Línguas e os Desafios da Psicanálise de Grupo em Instituição. *Psicologia Ciência e Profissão*, *30*(3), 504-523. Recuperado de http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032004000100045&script=sci_arttext

Carneiro, N. G. O. (2008). Do modelo asilar-manicomial ao modelo de reabilitação psicossocial – haverá um lugar para o psicanalista em Saúde Mental? *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, *11*(2), 208-220. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/rlpf/v11n2/a03v11n2

Figueiredo, A. C. (2002). *Vastas confusões e atendimentos imperfeitos: a clínica psicanalítica no ambulatório público* (3a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Relume-Dumará.

Figueiredo, L. C. & Minerbo, M. (2006). Pesquisa em Psicanálise: algumas ideias e um exemplo. *Jornal de Psicanálise, 39*(70), 257-278. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-58352006000100017&lng=pt&nrm=iso

Freud, S. (2010a) Caminhos da Terapia Psicanalítica (1919). In S. Freud. *Obras Completas* (Vol. 14, P. C. Souza, trad., pp. 98-102). São Paulo, SP: Companhia das Letras. Recuperado de https://clinicasdotestemunhosc.weebly.com/uploads/6/0/0/8/60089183/freud_s._-_vol_14__1917-1920__homem_dos_lobos_al%C3%A9m_do_princ%C3%ADpio_de_prazer_e_outros_textos.pdf

Freud, S. (2010b). "Autobiografia" (1925). In S. Freud. *Obras Completas* (Vol. 16, P. C. Souza, trad., pp. 65-149). São Paulo, SP: Companhia das Letras. Recuperado de https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2013/10/freud-obras-completas-vol-16-1923-1925.pdf

Freud, S. (2010c). O Eu e o Id (1923). In S. Freud. *Obras Completas* (Vol. 16, P. C. Souza, trad., pp. 09-64). São Paulo, SP: Companhia das Letras. Recuperado de https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2013/10/freud-obras-completas-vol-16-1923-1925.pdf

Goffman, E. (2019). *Manicômios, prisões e conventos* (9a ed.). São Paulo, SP: Editora Perspectiva. (Coleção Debates). (Trabalho original publicado em 1961)

Grotstein, J. S. (2018*). "No entanto, ao mesmo tempo e em outro nível...": teoria e técnica psicanalítica na linha kleiniana/bioniana* (Vol. 1). São Paulo, SP: Blucher, Karnac.

Jorge, M. A. C. (2017). *Fundamentos da psicanálise de Freud a Lacan: a prática analítica* (Vol. 3). Rio de Janeiro, RJ: Zahar.

Kobori, E. T. (2013). Algumas considerações sobre o termo Psicanálise Aplicada e o Método Psicanalítico na análise da Cultura. *Revista de Psicologia da UNESP 12*(2), 73-81. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/revpsico/v12n2/a06.pdf

Mello, A. M. L. (2018). Ana Maria Lisboa de Mello: a crítica do imaginário responde às nossas inquietações sobre a linguagem, o sentido, a interpretação de nosso lugar na sociedade. *Téssera, 1*(1), 173-182. http://dx.doi.org/10.14393/TES-V1n1-2018-11

Meyer, G. R. (2016). A psicanálise na instituição de saúde mental. *Revista aSEPHallus*, *11*(22), 108-121. Recuperado de http://www.isepol.com/asephallus/numero_22/pdf/10-A_psicanalise_na_instituicao_de_saude%20mental.pdf

Mezan, R. (2007). Que tipo de ciência é, afinal, a Psicanálise?. *Natureza humana, 9*(2), 319-359. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302007000200005&lng=pt&tlng=pt.

Minayo, M. C. S. (2008). *O desafio do conhecimento* (11a ed.). São Paulo, SP: Hucitec.

Moreira, J. O., Souza, J. M. P., Morganti, J., Horta, M. A. A. S., Côrtes, B. M. L., & Dutra, M. B. O. (2021). Desafios e possibilidades do fazer do psicanalista numa equipe interdisciplinar em instituições. *Tempo psicanalitico*, *53*(1), 126-148. Recuperado em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382021000100006&lng=pt&tlng=pt

Moretto, C. C. & Terzis, A. (2012). Experiências de uma equipe interdisciplinar de saúde mental. *Revista da SPAGESP, 13*(2), 68-76. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702012000200008

Ramos, D. C. & Nicolau, R. F. (2013). Notas sobre "Um Discurso sem Palavras": a psicanálise na instituição de saúde. *Revista Mal-estar e Subjetividade, XIII*(3-4), 797-814. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482013000200016

Romanini, M. & Roso, A. (2012). Psicanálise, instituição e laço social: o grupo como dispositivo. *Psicologia USP, 23*(2), 343-365. https://doi.org/10.1590/S0103-65642012005000002

Rosa, D. C. J, Lima, D. M., Peres, R. S., & Santos, M. A. (2019). O conceito de imaginário coletivo em sua acepção psicanalítica: uma revisão integrativa. *Psicologia Clínica*, *31*(3), 577-595. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-56652019000300010

Rosa, E. Z. (2021). Trajetórias da reforma psiquiátrica brasileira: entre o compromisso com a garantia de direitos e a agenda neoliberal. *Cadernos Brasileiros de Saúde Mental, 13*(37), 1-22. Recuperado de https://periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/80855/47988

Rosa, M. D. (2004). A psicanálise e as instituições: um enlace-ético político. *Colóquio do LEPSI IP/FE-USP, 5.* São Paulo, SP: Proceedings online. Recuperado de http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032004000100045&script=sci_arttext

Rosa, M. D. (2013) Psicanálise implicada: vicissitudes das práticas clinicopolíticas. Psicanálise e intervenção. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, 41*, 29-40. Recuperado de https://psicanalisepolitica.files.wordpress.com/2014/06/4-rosa-m-d-psicanc3a1lise-implicada-vicissitudes-das-prc3a1ticas-clinicopolc3adticas-revista-da-associac3a7c3a3o-psicanalc3adtica-de-porto-alegre-v-41-p-29-40-20131.pdf

Silva, F. C. F., Michels, R. S., & Macedo, M. M. K. (2015). Psicanálise e saúde pública: construindo possibilidades. *Jornada de Pesquisa em Psicologia da UNISC: diálogos interdisciplinares, 5*. Recuperado de https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/jornada_psicologia/article/view/14554

Silva, J. M. (2020). Tecnologias do imaginário e sociologia compreensiva: do conceito ao método. In J. M. Silva (2020). *As tecnologias do imaginário* (3a ed.). Porto Alegre, RS: Sulina.

Souza, H. G. & Pimenta, R. (2013). A "junta médica" como os vários de uma prática. *CliniCAPS, 7*(19). Recuperado de https://newclinicaps.com/clinicaps_revista_19_relato.html

Winnicott, D. (1983). Os objetivos do tratamento psicanalítico (1962). In D. Winnicott. *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional* (I. C. S. Ortiz, trad., pp. 152-155). Porto Alegre, RS: Artmed. Recuperado de https://lotuspsicanalise.com.br/biblioteca/WINNICOTT-O-Ambiente-e-os-Processos-de-Maturacao.pdf

https://doi.org/10.34024/prometeica.2024.30.18849

A PERCEPÇÃO DE ESTRESSE, BEM-ESTAR E AMBIENTE DE TRABALHO NAS REGIÕES SUDESTE E NORTE DO BRASIL[1]

THE PERCEPTION OF STRESS, WELL-BEING AND WORK ENVIRONMENT IN THE SOUTHEAST AND NORTHERN REGIONS OF BRAZIL

LA PERCEPCIÓN DE ESTRÉS, BIENESTAR Y AMBIENTE LABORAL EN LAS REGIONES SURESTE Y NORTE DE BRASIL

Paulo Eduardo Benzoni
(Mestrado Profissional em Práticas Institucionais em Saúde Mental. UNIP – Universidade Paulista, Brasil*)*
paulo.benzoni@docente.unip.br

Jean Carlos Rodrigues Brustolin
(Mestrado Profissional em Práticas Institucionais em Saúde Mental. UNIP – Universidade Paulista, Brasil*)*
UNAMA – Universidade da Amazonia
jeanbrustolin@hotmail.com

Sérgio Alberto Nascimento Melo Junior
(UNAMA – Universidade da Amazonia, Brasil*)*
sergiomelojr.03@gmail.com

Recebido: 14/06/2024
Aprovado: 14/06/2024

RESUMO

A percepção de estresse, bem-estar e qualidade do ambiente de trabalho são interdependentes e influenciadas por fatores individuais, econômicos e culturais. Neste estudo, objetivou-se analisar comparativamente a percepção de estresse, bem-estar e ambiente de trabalho nas regiões Norte e Sudeste do Brasil. Participaram 235 trabalhadores, sendo 65,5% mulheres e 34,5% homens, sem filhos (59,1%), com ensino superior (43%), trabalhando em serviços (42,1%) em regime celetista (60,4%). Foram utilizados três instrumentos para avaliar a percepção de estresse, bem-estar e incivilidade no trabalho, de modo *on-line*. As análises foram realizadas pelo teste *t* para amostras independentes. Não foram observadas diferenças significativas na percepção de estresse, bem-estar e ambiente de trabalho entre as regiões. Porém, a região Sudeste apresentou médias mais elevadas na percepção de estresse (Sudeste = 1,39; Norte = 1,27) e de incivilidade no trabalho (Sudeste = 0,89; Norte = 0,67) e uma percepção menor de bem-estar (3,49) comparada com a região Norte (3,64). Em alguns itens específicos, o Sudeste apresentou médias significativamente maiores que o Norte ($p \leq 0,05$). Os dados sugerem que o ritmo de vida, oportunidades de trabalho e renda, maior risco de desemprego e outros fatores socioeconômicos que diferem nessas regiões, podem estar afetando a percepção e a saúde mental desses trabalhadores.

[1] Pesquisa financiada pelo Programa Individual de Pesquisa para Docentes da Vice-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Paulista – UNIP.

Palavras-chave: estresse. trabalho. bem-estar. incivilidade.

ABSTRACT

The perception of stress, well-being and quality of the work environment is interdependent and influenced by individual, economic and cultural factors. In this study, the objective was to comparatively analyze the perception of stress, well-being and work environment in Southeast and northern regions of Brazil. 235 workers participated, 65.5% women and 34.5% men, without children (59.1%), with higher education (43%), working in services (42.1%) on a CLT basis (60.4%). Three online instruments were used to assess the perception of stress, well-being and incivility at work. Analyzes were performed using the t test for independent samples. No significant differences were observed in the perception of stress, well-being and work environment between the regions. However, the Southeast region presented higher averages in the perception of stress (Southeast = 1.39; North = 1.27) and incivility at work (Southeast = 0.89; North = 0.67) and a lower perception of well-being (3.49) compared to the North region (3.64). In some specific items, the Southeast had significantly higher means than the North ($p \leq 0.05$). The data suggest that the pace of life, work and income opportunities, higher risk of unemployment and other socioeconomic factors that differ in these regions may be affecting the perception and mental health of these workers.

Keywords: stress. work. well-being. incivility.

RESUMEN

La percepción del estrés, el bienestar y la calidad del ambiente laboral son interdependientes y están influenciadas por factores individuales, económicos y culturales. En este estudio, el objetivo fue analizar comparativamente la percepción del estrés, el bienestar y el clima laboral en las regiones Norte y Sureste de Brasil. Participaron 235 trabajadores, 65,5% mujeres y 34,5% hombres, sin hijos (59,1%), con estudios superiores (43%), trabajando en servicios (42,1%) en régimen CLT (60,4%). Se utilizaron tres instrumentos para evaluar la percepción de estrés, bienestar e incivilidad en el trabajo, en línea. Los análisis se realizaron mediante la prueba *t* para muestras independientes. No se observaron diferencias significativas en la percepción del estrés, el bienestar y el clima laboral entre regiones. Sin embargo, la región Sureste presentó promedios más altos en la percepción de estrés (Sureste = 1,39; Norte = 1,27) e incivismo en el trabajo (Sureste = 0,89; Norte = 0,67) y una menor percepción de buen estar (3,49) en comparación con la región Norte (3,64). En algunos ítems específicos, el Sureste tuvo medias significativamente superiores a las del Norte ($p \leq 0,05$). Los datos sugieren que el ritmo de vida, las oportunidades laborales y de ingresos, el mayor riesgo de desempleo y otros factores socioeconómicos que difieren en estas regiones pueden estar afectando la percepción y la salud mental de estos trabajadores.

Palabras clave: estrés. trabajar. bienestar. incivilidad.

Introdução

A percepção de estresse, bem-estar e qualidade do ambiente de trabalho é diretamente influenciada por fatores individuais, econômicos e culturais. Assim, sabe-se que, sendo um país continental com diferenças econômicas e culturais entre as regiões geográficas, o Brasil deve apresentar diferenças nessas variáveis.

O bem-estar, sobretudo no que se refere à relação com o trabalho, é compreendido como uma sensação individual e subjetiva, fortemente influenciada pelo significado do trabalho, envolvendo o sentimento de pertencimento a algo maior (Wolf et al., 2022). O pertencimento e a experimentação de significado

social para o bem-estar são apontados por Rashid e Seligman (2019) como um dos pilares do construto teórico da Psicologia Positiva, que também envolve a emoção positiva, compreendendo a experimentação de emoções positivas como felicidade, contentamento, orgulho, esperança, otimismo, segurança e gratidão; o engajamento, que compreende a imersão profunda em atividades que levam a utilizar as próprias forças com foco, atenção e motivação; o relacionamento, que envolve ter relações positivas, seguras e confiáveis; o significado, que compreende a sensação de pertença social, a sensação de fazer parte de algo que é maior que o próprio indivíduo; e as realizações, que compreendem a busca pelo sucesso, pelo domínio, por colocação das próprias competências no jogo da vida (Rashid & Seligman, 2019).

Tratando-se de um conceito que pode ser fortemente influenciado pela cultura, Delle Fave et al. (2016) consideram que o bem-estar apresenta pontos em comum em diferentes contextos culturais, sendo sempre identificado como harmonia interna, balanceamento entre pontos positivos e negativos da vida e autopercepção das várias faces do próprio eu de cada um; além disso, a harmonia familiar e os bons relacionamentos sociais também são apontados como integrantes. Na mesma linha, Krys et al. (2021) apontam que, dependendo do contexto cultural, as pessoas definem bem-estar de várias formas, por exemplo, satisfação com a vida, emoções positivas e ausência de emoções negativas, contentamento, harmonia, realização, relacionamentos fluidos e outros conceitos que vão ao encontro do construto proposto por Rashid e Seligman (2019).

No contexto organizacional e do trabalho, Donaldson et al. (2022) consideram que a saúde física, a mentalidade, os ambientes físicos de trabalho e a segurança econômica podem ser vistos como blocos de construção essenciais e relevantes para o bem-estar relacionado com o trabalho, sugerindo a utilização do modelo de Rashid e Seligman (2019) de bem-estar para uso em contextos organizacionais. Em ambientes organizacionais enxutos, Huo et al. (2022) identificaram que a intensificação do trabalho conduz a uma piora do bem-estar, em função de maior exaustão emocional. Porém, esse processo pode ser moderado pelo apoio do gestor direto, amortecendo a relação entre exaustão emocional e bem-estar, minimizando, assim, os riscos prejudiciais à saúde decorrentes da elevada intensidade de trabalho nesses ambientes.

Partindo das considerações sobre a percepção de bem-estar, entende-se que esta é fortemente influenciada pela percepção de estresse. Inicialmente conceituado por Hans Selye, como uma "Síndrome de Adaptação Geral – SAG" (Selye, 1950), o estresse consiste em uma resposta neuropsicofisiológica do organismo a qualquer evento capaz de colocar a integridade física e psicológica do indivíduo em perigo e caracterizando-se, assim, como um mecanismo biológico de autopreservação (Selye, 1959). O processo de estresse é composto por um estímulo disparador da resposta, denominado estressor e essa resposta se manifesta em fases progressivas e distintas, sendo essas a primeira de alerta, considerada o estresse natural, a segunda de resistência, na qual o indivíduo se mostra ainda resistindo ao estresse e a terceira a mais perigosa, a exaustão, na qual o organismo não apresenta mais forças para reagir (Benzoni, 2023). Cada fase apresentará uma sintomatologia específica, sendo que na fase de alerta é comum sintomas físicos como ter as mãos e pés frios, sentir secura na boca, nó no estômago e desconfortos estomacais, aumento de suor devido a alterações na temperatura corporal, tensão e enrijecimento muscular, aperto da mandíbula com sensação de tensão no maxilar e, por vezes ranger os dentes, diarreia passageira, insônia, taquicardia, comumente descrita como "batedeira", respiração acelerada, hipertensão arterial súbita e passageira, mudança de apetite com perda ou excesso de apetite e sintomas psicológicos, tais como aumento súbito de motivação, entusiasmo súbito, vontade súbita de iniciar novos projetos (Lipp, 2005).

Na fase de resistência, o organismo sob pressão dos estressores está ainda suportando a pressão e os sintomas físicos mais comuns, segundo o Inventário de Sintomas de Stress de Lipp (Lipp, 2005) são problemas com a memória, um constante mal-estar generalizado sem conseguir identificar uma causa específica, formigamento das extremidades, sensação de desgaste físico constante, mudança de apetite com aumento ou redução do mesmo, aparecimento de problemas dermatológicos como micoses, coceiras e outros, aumento da pressão arterial, sensação de cansaço constante, gastrite e possível

surgimento de úlcera e uma tontura com a sensação de se estar flutuando. Entre os sintomas psicológicos que podem se manifestar na fase de resistência tem-se a sensibilidade emotiva excessiva, muitas dúvidas quanto a si próprio e à competência pessoal, o pensamento constantemente em um só assunto, uma irritabilidade excessiva e diminuição do desejo sexual.

A fase final e mais perigosa do estresse é a de exaustão, na qual o organismo já manifesta que não tem mais forças para lidar com as demandas estressoras às quais está exposto e, então, entra em estado de prostração caracterizado pelos sintomas físicos de a sensibilidade emotiva excessiva, muitas dúvidas quanto a si próprio e à competência pessoal, o pensamento constantemente em um só assunto, uma irritabilidade excessiva e diminuição do desejo sexual. Entre os sintomas psicológicos mais comuns na fase de exaustão tem-se: sentir-se impossibilitado de trabalhar, pesadelos, sensação de incompetência em todas as áreas da vida, vontade de fugir de tudo, uma apatia, depressão ou raiva prolongada, sensação de cansaço extremo, ficar pensando ou falando sempre a mesma coisa, uma irritabilidade sem um motivo específico, angústia ou ansiedade constante, hipersensibilidade emotiva e perda do senso de humor (Lipp, 2005).

Alguns autores apontam que atualmente há certa imprecisão conceitual do termo estresse (Baqutayan, 2015 e Faro & Pereira, 2013), com diferentes perspectivas e compreensões, desde a perspectiva de Selye, baseada no modelo de resposta do organismo ao estresse e que tem seu foco nos sintomas do mesmo, a perspectiva relativa aos eventos estressores, atribuída a Holmes e Rahe e a perspectiva cognitiva de Lazarus. A perspectiva cognitiva de Lazarus (Lazarus, 2000; Lazarus & Folkman, 1984) é a que melhor se adequa à discussão aqui proposta. Lazarus (2000) afirma que o estresse é considerado uma resposta individual do organismo quando as experiências negativas percebidas excedem sua capacidade de mudá-las ou superá-las, sem, contudo, gastar muito esforço. Partindo disso, nota-se que o estresse se estabelece quando as estratégias de enfrentamento da pessoa são insuficientes para lidar ou resolver o problema.

O estressor pode ser compreendido como o estímulo desencadeador da resposta de estresse e refere-se a um evento ambiental que perturba significativamente a dinâmica do indivíduo, resultando em um estado de alerta que altera o equilíbrio fisiológico do organismo (Oken et al., 2015). Caracteriza-se como uma ameaça potencial sem previsibilidade, controle ou possibilidade de ser evitado, o que desafia o indivíduo a reagir, gerando respostas fisiológicas e comportamentais (Franklin et al., 2012). Uma vez que o estresse perturba a dinâmica do indivíduo, a ponto de gerar desequilíbrios que culminam em problemas orgânicos de saúde (Esch & Estefano, 2010; Werdecker & Esch, 2018), pode-se concluir que o bem-estar do indivíduo é diretamente afetado quando a pessoa se encontra em estado de estresse elevado.

Benzoni (2023) aborda a questão da percepção de estresse de forma multifatorial. Embasado na perspectiva cognitiva e no modelo relacional de estresse de Lazarus (2000), o qual afirma que o estresse é considerado uma resposta individual do organismo quando as experiências negativas percebidas excedem sua capacidade de mudá-las ou superá-las, sem, contudo, gastar muito esforço (Lazarus, 1966, 1995, 2000; Lazarus & Folkman, 1984), Benzoni (2023) elaborou um modelo conceitual que engloba desde a natureza dos estressores, passando pela avaliação cognitiva e culminando nas formas de lidar com o estresse gerado.

A intensidade percebida do estressor ocorre em função dos processos perceptivos, que, por sua vez, envolvem valores e crenças individuais construídos durante todo o processo de socialização do indivíduo (Benzoni, 2014; Benzoni & Lipp, 2009; Berger & Luckmann, 1990), modulado pelo contexto psicossocial (Berger & Luckmann, 1990; Carvalho, 2022; Freeman et al., 2020; Okruszek & Chrustowicz, 2020; Verissimo, 2019). O modelo de percepção de estresse considera que a resposta de estresse será modulada, a princípio, a partir da vulnerabilidade e da sensibilidade emocional do indivíduo (Everly & Lating, 2004), dos processos relacionados às funções executivas do cérebro (Sprague et al., 2011), dos processos metacognitivos (Drigas & Mitsea, 2021; Sariçam, 2015; Spada et al., 2008; Wells & King, 2006) e da inteligência emocional (Armstrong et al., 2011), a partir das idiossincrasias individuais que se encontram no processo de percepção e que também modularão as escolhas dos mecanismos de *coping* (Stanisławski, 2019) que entrarão em ação.

A percepção de bem-estar, estando diretamente influenciada pela percepção de estresse (advinda das condições socioambientais às quais o indivíduo está submetido), leva a considerar que, no trabalho, terá forte influência das condições do ambiente. Desse modo, entende-se a importância de se discutir a questão das relações interpessoais laborais a partir da perspectiva da civilidade e incivilidade no trabalho.

De acordo com Andersson e Pearson (1999), as pequenas violências cotidianas no contexto organizacional podem ser conceituadas por incivilidade no trabalho. Trata-se de comportamentos desviantes, de baixa intensidade, que descumprem as normas de respeito mútuo, com o objetivo ambíguo de prejudicar o outro, ou seja, são formas disfarçadas de maus-tratos que podem vir de supervisores, colegas de trabalho e mesmo de clientes, gerando e intensificando um clima de trabalho hostil. Andrade et al. (2020) pontuam que os comportamentos incivis podem surgir por meio de comentários depreciativos sobre alguém, "insultos, gritos, desconsideração, não ouvir o outro com atenção, ter atos de evitação com o colega de trabalho e o abordar utilizando termos não profissionais" (Andrade et al., 2020, p. 915). São ações que se mostram como uma conduta pessoal, podendo ser entendida por vasta interpretação, e definem a intenção de cada indivíduo. A civilidade, por sua vez, é compreendida como havendo respeito, consideração e demonstração de boas maneiras no ambiente de trabalho, ao passo que a incivilidade é definida por Hipólito et al. (2017) como uma forma negativa de tratamento interpessoal que envolve fatores interpessoais, situacionais e contextuais. A incivilidade tem como característica a presença de comportamentos rudes e rompimentos de vínculos, sendo um fenômeno crescente que pode prejudicar resultados individuais e coletivos, mostrando-se negativamente nos resultados organizacionais e na percepção de justiça organizacional (Benzoni et al., 2018). Pearson et al. (2000) complementam que, de forma orgânica, as normas de conduta de um grupo surgem na cultura organizacional para facilitar as interações entre os trabalhadores. Partindo dessa colocação, o conceito de civilidade *versus* incivilidade no trabalho mostra-se como a ponta de um *iceberg*, ou seja, a manifestação concreta dos fatores relativos às bases culturais concretas, subjetivação do clima e concretização disso nas ações e comportamentos cotidianos no ambiente de trabalho. Nitzsche (2015) associa tais comportamentos ao aparecimento de *burnout*.

Retomando a questão inicial, o bem-estar tem sido abordado como objetivo fundamental do desenvolvimento social, difundido a tal ponto que, em 2011, a Organização das Nações Unidas (ONU) passou a reconhecê-lo como um objetivo humano básico e uma aspiração humana universal (Krys et al., 2021). A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em seu relatório de políticas sobre a felicidade global, de 2018, considera que "embora o crescimento do PIB seja fundamental para alcançar uma série de objetivos importantes ... ele deve ser sempre reconhecido como um meio para outros fins, e não como um objetivo em si mesmo" (The Global Happiness Council, 2018, p. 203). A OCDE, ainda, propõe que o bem-estar da população seja uma medida da riqueza da nação.

Considerando-se que o bem-estar advém da percepção de estresse e esta, por sua vez, é influenciada pelo ambiente de trabalho – e essas três variáveis sofrem influências socioculturais –, o objetivo deste trabalho foi analisar comparativamente a percepção de estresse, bem-estar e ambiente de trabalho nas regiões Norte e Sudeste do Brasil.

Método

Foi utilizada uma amostra não probabilística por acessibilidade, composta por 235 participantes, todos trabalhadores que responderam a uma bateria de instrumentos *on-line*. A caracterização da amostra foi obtida por meio de um questionário fechado que coletou informações referentes a idade, sexo, estado civil, número de filhos, escolaridade e cidade de moradia.

Para a avaliação da percepção de estresse foi utilizado o IPEEB – Inventário de Percepção de Estresse e de Estressores de Benzoni (Benzoni, 2019, 2023), instrumento de autorrelato composto por 42 afirmativas referentes a estressores cotidianos. As 42 afirmativas estão divididas em oito domínios, sendo eles: estressores financeiros; estressores do ambiente de trabalho; cognições e comportamentos estressores; estressores do ambiente familiar; estressores das condições de saúde; estressores das condições de relaxamento; estressores relativos à carga de trabalho; e estressores dos relacionamentos

sociais. As afirmativas são avaliadas em uma escala Likert que varia de 0 a 4 de acordo com a intensidade e a controlabilidade percebida do estressor.

Para avaliação da percepção de bem-estar foi utilizada a Escala de Satisfação com a Vida (Satisfaction with Life Scale – SWLS), de Diener et al. (1985), instrumento de fácil preenchimento, composto por cinco itens que devem ser graduados a partir de uma escala Likert que varia de 1 a 7.

Para avaliação do ambiente e relações de trabalho foi utilizada a Escala Simples de Incivilidade no Trabalho (ESIT), tradução da Straightforward Incivility Scale (Leiter & Day, 2013) realizada por Nitzsche (2015) para o português de Portugal e adaptada para o português do Brasil. O instrumento é composto por cinco subescalas – quatro avaliam a percepção de incivilidade recebida por parte dos supervisores, colegas, subordinados e clientes, e a quinta, denominada "incivilidade instigada", busca medir a percepção de incivilidade instigada pelo próprio respondente contra outras pessoas no local de trabalho. Cada subescala contém os mesmos cinco itens, que se diferenciam pela solicitação de foco do respondente.

Os dados foram coletados de forma *on-line* utilizando a ferramenta Google Forms, onde foram inseridos os instrumentos e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O recrutamento foi realizado por meio de divulgação em redes sociais, como Facebook, Instagram e WhatsApp, com a apresentação da pesquisa e o direcionamento para o *link* de acesso. Os dados foram coletados entre os meses de maio e setembro de 2023.

O *link* inicialmente permitia o preenchimento e a assinatura digital do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; na sequência, era preenchida a ficha de identificação sociodemográfica e, por fim, respondidos os instrumentos.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética (CEP) da universidade de filiação do autor principal deste artigo por meio da CAAE 66931823.5.0000.5512 e parecer 5.943.164. Aos participantes que solicitaram devolutiva dos seus resultados, o retorno foi agendado em horário e meio adequados, de forma digital.

O IPEEB, a Escala de Satisfação com a Vida e a ESIT foram analisadas segundo a orientação dos seus respectivos autores e os dados demográficos foram apresentados por meio de estatística descritiva. Para análise dos dados totais, foi utilizado o cálculo do alfa de Cronbach para verificação da confiabilidade do instrumento e dos dados nos dois grupos avaliados.

Os dados foram organizados por grupos – Região Sudeste e Região Norte – e procedeu-se uma análise detalhada por meio do teste *t* para amostras independentes nos diferentes agrupamentos. Para todos os cálculos foi utilizado o *software Statistical Pocket for Social Sciences 21* (SPSS).

Resultados

No que se refere à consistência dos dados para a amostra total, foram observados valores do alfa de Cronbach de 0,95 para os 42 itens do IPEEB, de 0,85 para os itens da Escala de Satisfação com a Vida e de 0,91 para a ESIT.

A pesquisa retornou 235 participantes, que foram divididos em dois grupos: grupo Sudeste, somente com trabalhadores da região Sudeste do Brasil, e grupo Norte, com trabalhadores da região Norte do País. O grupo Sudeste foi composto por 176 participantes, dos quais 62 eram do sexo masculino (32,5%) e 114 do sexo feminino (64,8%), com idade distribuída pelas fases do ciclo vital (Griffa & Moreno, 2001) – 52 (29,5%) na fase final da adolescência (18 a 24 anos), 68 (38,6%) na fase adulta jovem (25 a 39 anos), 55 (31,3%) na meia idade (40 a 64 anos) e 1 (0,6%) na terceira idade e velhice (acima de 65 anos) –; destes, 87 eram solteiros (49,4%), 69, casados (39,2%), 16, separados (9,1%) e 4, viúvos (2,3%). Quanto ao número de filhos, 109 não tinham filhos (61,9%), 57 (32,4%) tinham de um a dois filhos e 10

(5,7%) tinham três filhos ou mais. A escolaridade concentrou-se em ensino médio (32,4%) e ensino superior (40,9%).

O grupo Norte foi composto por 59 participantes, sendo 19 do sexo masculino (32,2%) e 40 do sexo feminino (67,8%), com idade distribuída pelas fases do ciclo vital (Griffa & Moreno, 2001) – 14 (23,7%) na fase final da adolescência (18 a 24 anos), 22 (37,3%) na fase adulta jovem (25 a 39 anos) e 23 (39%) na meia idade (40 a 64 anos). Quanto ao estado civil, 28 eram solteiros (47,5%), 27, casados ou em união estável (45,8%), 3, separados (5,1%) e 1, viúvo (1,7%). No que diz respeito ao número de filhos, 30 não tinham filhos (50,8%), 22 tinham de um a dois filhos (37,3%) e 7 (11,9%) tinham três filhos ou mais. A escolaridade do grupo se concentrou nos níveis de ensino superior (46,2%) e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* (35,6%).

Tabela 1

Média e desvio padrão dos indicadores de percepção de estresse e estressores pelo IPEEB nas regiões Sudeste e Norte

Item	Sudeste (N = 176)		Norte (N = 59)	
	Média	DP	Média	DP
Financeiro	1,39	1,16	1,16	0,95
Ambiente de trabalho	1,14	0,97	0,95	0,89
Carga de trabalho	1,30	1,02	1,11	0,87
Cognições	1,86	1,09	1,64	1,06
Família	1,16	0,93	1,03	0,94
Saúde	1,38	1,10	1,59	1,18
Condições de relaxamento	1,84	1,25	1,90	1,31
Social	0,95	1,05	0,92	0,93
Percepção geral de estresse	1,39	0,75	1,27	0,75

A divisão amostral se mostrou equilibrada com o percentual da população economicamente ativa de cada região. Não foram observadas diferenças significativas na percepção de estresse, bem-estar e ambiente de trabalho entre as regiões (Tabelas 1 a 3).

Porém, a região Sudeste apresentou médias mais elevadas na percepção geral de estresse, sendo Sudeste = 1,39 e Norte = 1,27 (Tabela 1), e de incivilidade no trabalho, sendo Sudeste = 0,89 e Norte = 0,67 (Tabela 3). Quanto ao bem-estar, a região Sudeste apresentou uma percepção pior (média = 3,49) que a região Norte (média = 3,64).

Em especial nos itens do IPEEB "o meu dinheiro não está sendo suficiente" (Sudeste = 1,66; Norte = 1,32), "os meus horários no trabalho estão muito desorganizados" (Sudeste = 0,80; Norte = 0,44) e "tenho me preocupado muito com algumas coisas relativas ao futuro" (Sudeste = 2,40; Norte = 2,05), a região Sudeste apresentou médias significativamente maiores ($p \leq 0,05$) que a região Norte.

Tabela 2

Média e desvio padrão dos indicadores de percepção de bem-estar e dos itens da Escala de Satisfação com a Vida nas regiões Sudeste e Norte

Item da Escala de Satisfação com a Vida	Sudeste (N = 176)		Norte (N = 59)	
	Média	DP	Média	DP
1. Sob a maioria dos aspectos, minha vida está perto do ideal.	3,94	1,63	4,56	1,53

2. As condições da minha vida são excelentes.	4,09	1,53	4,31	1,41
3. Eu estou satisfeito(a) com a minha vida.	4,36	1,63	4,53	1,72
4. Até agora eu consegui as coisas importantes que eu queria na vida.	4,35	1,72	4,63	1,53
5. Se eu pudesse viver minha vida de novo, eu não mudaria quase nada.	3,49	1,89	3,64	2,05
Média bem-estar	4,05	1,32	4,33	1,29

Tabela 3

Média e desvio padrão dos indicadores de percepção de incivilidade no trabalho e dos itens da Escala Simples de Incivilidade no Trabalho nas regiões Sudeste e Norte

Item da Escala Simples de Incivilidade no Trabalho	**Sudeste (N = 176)**		**Norte (N = 59)**	
	Média	**DP**	**Média**	**DP**
1) Durante os últimos seis meses, com que frequência os seus colegas de trabalho te ignoraram.	0,97	1,44	0,78	1,26
2) Durante os últimos seis meses, com que frequência os seus colegas de trabalho excluíram-no(a).	0,74	1,33	0,54	1,09
3) Durante os últimos seis meses, com que frequência os seus colegas de trabalho falaram-lhe rudemente.	0,86	1,31	0,69	1,19
4) Durante os últimos seis meses, com que frequência os seus colegas de trabalho comportaram-se rudemente com você (p. ex., gestos, expressões faciais, etc.).	0,90	1,31	0,69	1,19
5) Durante os últimos seis meses, com que frequência os seus colegas de trabalho comportaram-se sem consideração com você.	0,97	1,44	0,63	1,30
Média ESIT	0,89	1,18	0,67	1,05

Discussão

Os dados foram bastante consistentes, o que pode ser observado pelos resultados do alfa de Cronbach, que se mostraram não inferiores a 0,85. O ponto fundamental das variáveis aqui analisadas reside na questão da percepção social, que é um fenômeno modulado pelo contexto psicossocial no qual o indivíduo vive (Berger & Luckmann, 1990; Carvalho, 2022; Freeman et al., 2020; Okruszek & Chrustowicz, 2020; Verissimo, 2019), assim, há que se discutir os achados a partir desse referencial. Considerando-se que o bem-estar está relacionado com a percepção de estresse e esta, por sua vez, é influenciada pelo ambiente de trabalho, observa-se que a consistência dos dados com médias elevadas e rebaixadas, em função dos grupos, vem ao encontro de tal hipótese.

Partindo das considerações de Wolf et al. (2022), que apontam que o bem-estar, sobretudo no que se refere à sua relação com o trabalho, é compreendido como uma sensação individual e subjetiva, fortemente influenciada pelo significado do trabalho, envolvendo o sentimento de pertencimento a algo maior, pode-se considerar que o fato dos pesquisados da região Sudeste, uma região com economia mais intensa e um número muito maior de população economicamente ativa, permite questionamentos de que a sensação de pertencimento dos trabalhadores dessa região se mostra menor do que da região Norte, que por sua vez é uma região com um número muito menor de pessoas em atividade econômica.

Na mesma linha, Donaldson et al. (2022) propõem que a saúde física, a mentalidade, os ambientes físicos de trabalho e a segurança econômica podem ser vistos como blocos de construção essenciais e muito relevantes para o bem-estar, o que vai ao encontro dos dados, pois a questão da segurança econômica, um dos itens do IPEEB relacionado à questão dos estressores da vida financeira ("o meu dinheiro não está sendo suficiente") se mostrou significativamente mais estressante para os participantes do Sudeste (1,66) do que para os do Norte (1,32). Essa percepção é corroborada quando se avalia o item "tenho me preocupado muito com algumas coisas relativas ao futuro", que também se mostrou como uma preocupação significativamente mais intensa no Sudeste (2,40) do que no Norte (2,05).

Os resultados relativos à percepção da qualidade do ambiente de trabalho analisados pela ESIT apontaram que a região Sudeste apresenta pior percepção do ambiente, com mais incivilidade no trabalho do que a região Norte, sendo Sudeste = 0,89 e Norte = 0,67. Esse resultado aponta que o ambiente de trabalho no Sudeste, dada a maior competitividade por empregos, se mostra com maior competitividade interna, criando um clima hostil (Andersson & Pearson, 1999; Andrade et al., 2020), quando comparado com a região Norte. Se, para Hipólito et al. (2017), a incivilidade é definida como uma forma negativa de tratamento interpessoal envolvendo fatores interpessoais, situacionais e contextuais, os dados aqui observados levam à discussão de quanto os ambientes mais competitivos por emprego e empregabilidade e ambientes mais enxutos quanto ao número de trabalhadores (como os notadamente observados na região Sudeste) levam a uma deterioração do ambiente de trabalho, aumentando a percepção de estresse e reduzindo a percepção de bem-estar (Huo et al., 2022). Pearson et al. (2000) pontuam que a incivilidade surge de forma orgânica, a partir da cultura organizacional – nota-se que comportamentos incivis estão se mostrando mais cultivados na região Sudeste do que na região Norte.

Sabe-se que a percepção de bem-estar é influenciada por fatores econômicos e culturais (Delle Fave et al., 2016; Donaldson et al., 2022; Krys et al., 2021). Considerando-se as diferenças nas características culturais, econômicas e sociais do Brasil, percebe-se, a partir dos dados coletados, a forte presença dessas diferenças, sobretudo no que diz respeito à percepção do bem-estar. Sendo a busca pelo bem-estar reconhecida pela ONU como um objetivo humano básico e uma aspiração humana universal (Krys et al., 2021) e, segundo a OCDE, algo que deve ser reconhecido como um meio para outros fins (The Global Happiness Council, 2018), entende-se que a busca pelo bem-estar, sobretudo relacionado ao trabalho, no Brasil, deve respeitar as diferenças sociais, econômicas e culturais características de um país continental.

O presente estudo tem a limitação do número participantes, que não permitiu análises pormenorizadas por sexo, tipo de trabalho e estado civil, variáveis que podem influenciar os resultados. Apresenta, contudo, o potencial de se mostrar como uma exploração inicial, levantando questões importantes a serem discutidas por pesquisas futuras.

Considerações finais

A premissa básica deste trabalho residiu na questão de que o bem-estar se fundamenta em processos perceptivos e está atrelado à percepção de estresse, sendo ambos influenciados por questões socioambientais.

A análise da qualidade do ambiente de trabalho, atrelada à análise da percepção de estresse e do bem-estar, aqui realizada, se mostrou como um caminho metodológico eficaz para a compreensão da dinâmica

de funcionamento dessas variáveis, sobretudo a compreensão do bem-estar e suas relações com o trabalho.

Entende-se que, uma vez aumentada a importância dada ao bem-estar por instituições internacionais como a OCDE, trabalhos que apresentem informações consistentes sobre tal fenômeno se mostram cada vez mais necessários. Aqui, foi realizado um estudo exploratório que pode servir como caminho para novas pesquisas.

Referências bibliográficas

Andersson, L. M., & Pearson, C. M. (1999). Tit for tat? The spiraling effect of incivility in the workplace. *Academy of Management Review*, *24*(3), 452–471. doi:10.5465/AMR.1999.2202131

Andrade, A. L., Matos, F. R., Lobianco, V. M. P., & Broseguini, G. B. (2020). (In)civilidade no trabalho: medidas e modelos. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, *20*(1), 914–921. http://dx.doi.org/10.17652/rpot/2020.1.16841

Armstrong, A. R., Galligan, R. F., & Critchley, C. R. (2011). Emotional intelligence and psychological resilience to negative life events. *Personality and Individual Differences*, *51*(3), 331–336. DOI:10.1016/j.paid.2011.03.025

Baqutayan, S. M. S. (2015). Stress and coping mechanisms: A historical overview. *Mediterranean Journal of Social Sciences,* *6*(2), 479–488. https://www.researchgate.net/publication/276847037_Stress_and_Coping_Mechanisms_A_Historical_Overview

Benzoni, P. E. (2014). Estilos parentais e stress dos filhos: quando a combinação desses fatores pode levar ao desenvolvimento de transtornos psicológicos. In M. E. N. Lipp (Org.), *Stress em crianças e adolescentes* (pp. 165-179). Papirus.

Benzoni, P. E. (2019). Construction and validation of the adult stressors inventory (ASI). *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*, *41*(4), 375–386. https://doi.org/10.1590/2237-6089-2018-0079

Benzoni, P. E. (2023). *Controle do estresse em 8 encontros: guia para profissionais com protocolo cognitivo para aplicação*. Sinopsys.

Benzoni, P. E., Ervolino, J. G., & Simões, M. M. (2018). A relação entre estresse ocupacional e justiça organizacional: um ensaio. *Trabalho (En) Cena*, *3*(2), 34–43. https://doi.org/10.20873/2526-1487V3N2P34

Benzoni, P. E., & Lipp, M. E. N. (2009). Interação entre práticas parentais e sensibilidade límbica na determinação do stress crônico. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, *77*(02/09), 345–353. http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bapp/v29n2/v29n2a11.pdf

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1990). *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento* (8. ed.). Vozes.

Carvalho, E. M. (2022). Psicologia ecológica: da percepção à cognição social. In M. J. A. Souza & M. M. Lima Filho (Orgs.), *Escritos de filosofia V: linguagem e cognição* (Cap. 15). Editora Fi.

Delle Fave, A., Brdar, I., Wissing, M. P., Araujo, U., Solano, A. C., Freire, T., Hernández-Pozo, M. D. R., Jose, P., Martos, T., Nafstad, H. E., Nakamuram J., Singh, K., & Soosai-Nathan, L. (2016). Lay

definitions of happiness across nations: the primacy of inner harmony and relational connectedness. *Frontiers in Psychology*, 7, Art. 30. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00030

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71–75.

Donaldson, S. I., van Zyl, L. E., & Donaldson, S. I. (2022). PERMA+4: A framework for work-related wellbeing, performance and positive organizational psychology 2.0. *Frontiers in Psychology*, *12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.817244

Drigas, A., & Mitsea, E. (2021). Metacognition, stress – relaxation balance & related hormones. *International Journal of Recent Contributions from Engineering, Science & IT (iJES)*, *9*(1), 4–16. https://doi.org/10.3991/ijes.v9i1.19623

Everly, G. S., & Lating, J. M. (2004). *Personality-guided therapy for posttraumatic stress disorder*. American Psychological Association.

Faro, A., & Pereira, M. E. (2013). Estresse: revisão narrativa da evolução conceitual, perspectivas teóricas e metodológicas. *Psicologia, Saúde & Doenças*, *14*(1), 78–100. http://www.scielo.mec.pt/pdf/psd/v14n1/v14n1a06.pdf

Freeman, J. B., Stolier, R. M., & Brooks, J. A. (2020). Dynamic interactive theory as a domain-general account of social perception. *Advances in Experimental Social Psychology, 61*, 237–287. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8317542/

Hipólito, J., Nunes, O., Brites, R., Laneiro, T., Correia, A., & Anunciação, C. A. (2017). A perturbação de stresse pós-traumático (PTSD) em Portugal: relação com a estima de si e o *coping*. *Revista Psicologia*, *31*(2), 313–319.

Griffa, M. C., & Moreno, J. E. (2001). *Chaves para a psicologia do desenvolvimento*. Paulinas.

Huo, M. L., Boxall, P., & Cheung, G. W. (2022). Lean production, work intensification and employee wellbeing: Can line-manager support make a difference? *Economic and Industrial Democracy, 43*(1), 198–220. https://doi.org/10.1177/0143831X19890678

Krys, K., Park, J., Kocimska-Zych, A., Kosiarczyk, A., Selim, H. A., Wojtczuk-Turek, A., Haas, B. H., Uchida, Y., Torres, C., Capaldi, C. A., Bond, M. H., Zelenski, J. M., Lun, V. M., Maricchiolo, F., Vauclair, C., Šolcová, I. P., Sirlopú, D., Xing, C., Vignoles, V. L., … Adamovic, M. (2021). Personal life satisfaction as a measure of societal happiness is an individualistic presumption: Evidence from fifty countries. *Journal of Happiness Studies, 22*, 2197–2214. https://doi.org/10.1007/s10902-020-00311-y

Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. McGraw-Hill.

Lazarus, R. S. (1995). Psychological stress in the workplace. In R. Crandall & P. L. Perrewé (Eds.), *Occupational stress: A handbook* (pp. 3-14). Taylor & Francis.

Lazarus, R. S. (2000). Toward better research on stress and coping. *American Psychologist, 55*(6), 665–673.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress appraisal and coping*. Springer Publishing Company.

Leiter, M. P., & Day, A. (2013). *Straightforward incivility scale manual*. Technical document. Centre for Organizational Research, Acadia University.

Lipp, M. E. N. (2005) *Manual do inventário de sintomas de stress para adultos de Lipp* (ISSL)**.** 3ª. ed. Casa do Psicólogo.

Nitzsche, M. (2015). *(In)Civilidade no trabalho: escalas de medida e efeitos no burnout e engagement* (Mestrado em Psicologia Clínica e do Aconselhamento, Universidade Autônoma de Lisboa).

Okruszek, L., & Chrustowicz, M. (2020). Social perception and interaction database: A novel tool to study social cognitive processes with point-light displays. *Frontiers in Psychiatry, 11*(123), 1–9. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.00123

Pearson, C. M., Andersson, L. M., & Porath, C. L. (2000). Assessing and attacking workplace incivility. *Organizational Dynamics*, *29*(2), 123–137. doi:10.1016/S0090-2616(00)00019-X

Rashid, T., & Seligman, M. (2019*). Psicoterapia positiva: manual do terapeuta*. Artmed.

Sariçam, H. (2015). Metacognition and happiness: The mediating role of perceived stress. *Studia Psychologica, 57*(4), 271–283. https://doi.org/10.21909/sp.2015.03.699

Selye, H. (1950). Stress and the general adaptation syndrome. *British Medical Journal*, *4667*, 1383–1392. ttps://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2038162/pdf/brmedj03603-0003.pdf

Selye, H. (1959). *Stress: a tensão da vida*. Ibrasa.

Spada, M. M., Nikčević, A. V., Moneta, G. B., & Wells, A. (2008). Metacognition, perceived stress, and negative emotion. *Personality and Individual Differences, 44*(5), 1172–1181. https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.11.010

Sprague, J., Verona, E., Kalkhoff, W., & Kilmer, A. (2011). Moderators and mediators of the stress-aggression relationship: Executive function and state anger. *Emotion, 11*(1), 61–73. DOI: 10.1037/a0021788

Stanisławski, K. (2019). The coping circumplex model: An integrative model of the structure of coping with stress. *Frontiers in Psychology*, *10*(694), 1-23. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00694

The Global Happiness Council. (2018). *Global Happiness Policy Report 2018*. Sustainable Development Solutions Network. https://s3.amazonaws.com/ghc-2018/GlobalHappinessPolicyReport2018.pdf

Verissimo, D. S. (2019). A percepção social à luz de uma concepção praxiológica da intencionalidade. *Revista de Abordagem Gestáltica, 25*(3), 302–312. http://dx.doi.org/10.18065/RAG.2019v25n3.9

Wells, A., & King, P. (2006). Metacognitive therapy for generalized anxiety disorder: An open trial. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 37*(3), 206–212. DOI: 10.1016/j.jbtep.2005.07.002

Wolf, T., Metzing, M. & Lucas, R. E. (2002). Experienced well-being and labor market status: The role of pleasure and meaning. *Social Indicators Research, 163*, 691–721. https://doi.org/10.1007/s11205-022-02884-y

https://doi.org/10.34024/prometeica.2024.30.18857

ASSOCIAÇÕES ENTRE DEPRESSÃO MATERNA E O DESENVOLVIMENTO NEUROCOMPORTAMENTAL DAS CRIANÇAS

UM ESTUDO LONGITUDINAL E DESCRITIVO

ASSOCIATIONS BETWEEN MATERNAL DEPRESSION AND THE NEUROBEHAVIORAL DEVELOPMENT OF CHILDREN

A longitudinal and descriptive study

ASOCIACIONES ENTRE LA DEPRESIÓN MATERNA Y EL DESARROLLO NEUROCONDUCTUAL DE LOS NIÑOS

Un estudio longitudinal y descriptivo

Ana Paula Parada
(Mestrado Profissional em Práticas Institucionais em Saúde Mental Universidade Paulista – UNIP e Departamento de Neurociências e Ciências do Comportamento, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, Brasil)
parada.psi@gmail.com

Marcos Gonçalves de Rezende
(Departamento de Obstetrícia e Ginecologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Departamento de Neurociências e Ciências do Comportamento, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, Brasil)
rezendemarcos@yahoo.com.br

Juliana Arantes Figueiredo de Paula Eduardo
(Departamento de Neurociências e Ciências do Comportamento, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, Brasil)
juafigueiredo@gmail.com

Felipe Pinheiro de Figueiredo
(Departamento de Neurociências e Ciências do Comportamento, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, Brasil)
ffigueiredo82@gmail.com

Heloisa Bettiol
(Departamento de Puericultura e Pediatria, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, Brasil)
hbettiol@fmrp.usp.br

Ricardo Cavalli
(Departamento de Ginecologia e Obstetrícia, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, Brasil)
rcavalli@fmrp.usp.br

Viviane Cunha Cardoso
(Departamento de Puericultura e Pediatria,
Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, Brasil)
vicuca@fmrp.usp.br

Cristina Marta Del Ben
(Departamento de Neurociências e Ciências do Comportamento,
Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, Brasil)
delben@fmrp.usp.br

Recebido: 14/06/2024
Aprovado: 14/06/2024

RESUMO

Investigamos a influência da depressão materna (DM) nas dimensões comunicativas e motoras do neurodesenvolvimento infantil, por meio de um estudo longitudinal e descritivo. Foram avaliadas 1.555 díades mãe-bebê de duas cidades brasileiras com características sociodemográficas discrepantes: Ribeirão Preto (RP) (N=663) e São Luís (SL) (N=892). A DM durante a gravidez e no segundo ano de vida da criança foi avaliada, respectivamente, através da Escala de Depressão do Centro de Estudos Epidemiológicos-CES-D (≥24) e da Escala de Depressão Pós-natal de Edinburg-EPDS (≥12). O desenvolvimento infantil foi avaliado por meio do teste de triagem da Escala Bayley (BSID-III), quando as crianças tinham entre 12 e 24 meses de idade. Houve associação entre DM no segundo ano de vida da criança e comprometimento na dimensão Comunicação Receptiva do desenvolvimento da linguagem, principalmente quando a análise incluiu depressão durante a gravidez e variáveis sociodemográficas. Tal associação foi encontrada apenas no município com piores indicadores sociodemográficos. Nossos achados corroboraram a influência da DM no segundo ano de vida da criança no neurodesenvolvimento infantil, especificamente na dimensão Comunicação Receptiva do Desenvolvimento da Linguagem em SL. Além disso, os resultados sugeriram um possível papel das variáveisambientais e socioeconômicas nessa associação, chamando a atenção para o monitoramento do pré-natal e programas de intervenção para mães que vivem em contextos socioeconômicos desfavoráveis.

Palavras-chave: depressão materna. neurodesenvolvimento infantil. avaliação neurocomportamental. discrepância sociodemográfica.

ABSTRACT

We investigated the influence of maternal depression (MD) on the communication and motor dimensions of child neurodevelopment, by a longitudinal and descriptive study. We assessed 1,555 mother-baby dyads from two Brazilian cities with discrepant sociodemographic characteristics: Ribeirão Preto (RP) (N=663) and São Luís (SL) (N=892). MD during pregnancy and at the second year of child´s life was assessed, respectively, through the Center for Epidemiologic Studies Depression Scale-CES-D (≥24) and the Edinburg Postnatal Depression Scale-EPDS (≥12). Child development was assessed through the screening test from the Bayley Scale (BSID-III), when children were 12-24 months old. There was association between MD at the second year of child´s life and impairment on the Receptive Communication dimension of language development, especially when analysis included depression during pregnancy and sociodemographic variables. Such association was found only in the city with worse sociodemographic indicators. Our findings supported the influence of MD in the second year of child´s life on child neurodevelopment, specifically on the Receptive Communication dimension of language development in SL.

Moreover, findings suggested a possible role of environmental and socioeconomic variables in such association, drawing attention to prenatal care monitoring and intervention programs for mothers living in unfavorable socioeconomic contexts.

Keywords: maternal depression. child neurodevelopment. neurobehavioral assessment. sociodemographic discrepancy.

RESUMEN

Investigamos la influencia de la depresión materna (DM) en las dimensiones comunicativa y motora del neurodesarrollo infantil, a través de un estudio longitudinal y descriptivo. Se evaluaron 1.555 díadas madre-bebé de dos ciudades brasileñas con características sociodemográficas discrepantes: Ribeirão Preto (RP) (N=663) y São Luís (SL) (N=892). La DM durante el embarazo y en el segundo año de vida del niño se evaluó, respectivamente, mediante la Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos-CES-D (≥24) y la Escala de Depresión Postnatal de Edinburg-EPDS (≥ 12). El desarrollo infantil se evaluó mediante la prueba de detección de la Escala de Bayley (BSID-III) cuando los niños tenían entre 12 y 24 meses de edad. Hubo asociación entre DM en el segundo año de vida del niño y deterioro en la dimensión Comunicación Receptiva del desarrollo del lenguaje, especialmente cuando el análisis incluyó depresión durante el embarazo y variables sociodemográficas. Esta asociación sólo se encontró en el municipio con peores indicadores sociodemográficos. Nuestros hallazgos corroboraron la influencia de la DM en el segundo año de vida del niño sobre el neurodesarrollo infantil, específicamente en la dimensión Comunicación Receptiva del desarrollo del lenguaje en SL. Además, los resultados sugirieron un posible papel de las variables ambientales y socioeconómicas en esta asociación, llamando la atención sobre los programas de seguimiento e intervención prenatal para madres que viven en contextos socioeconómicos desfavorables.

Palabras clave: depresión materna. neurodesarrollo infantil. evaluación neuroconductual. discrepancia sociodemográfica.

Introdução

O período gravídico-puerperal é caracterizado por alterações comportamentais e hormonais maternas, conferindo maior vulnerabilidade a episódios depressivos. Nos países de baixa e média renda, a prevalência estimada de depressão gestacional e pós-parto é, respectivamente, 25,3% e 19,0% (Gelaye et al., 2016). Estudos nacionais recentes apontam para a prevalência de sintomas depressivos em 22% das mulheres no período gestacional (Sousa et al., 2023) e 32,2 % no pós-parto (Gomes et al., 2023).

Além do sofrimento materno e do comprometimento funcional, os sintomas depressivos maternos também podem prejudicar o vínculo mãe-bebê (Behrendt et al., 2016). Na literatura, numerosos estudos avaliaram a presença ou ausência de impacto direto e/ou indireto da depressão materna nos resultados de saúde mental das crianças. Numa revisão, destacou-se que 15% dos estudos indicam ausência de associação entre os temas, enquanto 85% confirmam (Pizeta et al., 2013), indicando assim uma atual falta de consenso.

Um recente estudo de revisão sistemática (Pires et al., 2023) apontou para ampla gama de consequências da depressão maternal no desenvolvimento infantil, incluindo o comprometimento do vínculo mãe-bebê, a influência nos marcos do desenvolvimento infantil, como a aquisição da linguagem e das habilidades sociais, bem como a potencial desestabilização das dinâmicas familiares.

As mães com depressão pós-parto apresentam maior dificuldade em identificar expressões de felicidade nos filhos, o que pode levá-los a oferecer menos respostas aos afetos positivos emitidos, prejudicando a qualidade da relação mãe-bebê (Arteche et al., 2011). Além disso, tais mães tendem a desenvolver

percepções mais negativas sobre seus filhos, prejudicando a sincronia da relação mãe-bebê, o que pode culminar na falta de empatia com o filho e dificuldade em lidar com seu temperamento (MCGrath, Records, Rice, 2008), ou percepção negativa sobre a saúde das crianças (Minkovitz, 2005; Darcy et al., 2011).

Além disso, há evidências de um impacto negativo do sofrimento psicológico materno pré e pós-natal no desenvolvimento cognitivo infantil (Kingston et al., 2015). Há evidências de que filhos de mães deprimidas, especialmente aquelas que não receberam tratamento adequado, tiveram resultado de teste de Quociente de Inteligência (QI) significativamente menor ou tiveram algum atraso em crianças em idade escolar (Cicchetti, Rogosch, Toth, 2000; Clark, Tluczek , Wenzel, 2003; Feldman, 2007; Murray et al., 2003).

Netsi et al. (2018) examinaram a associação entre diferentes níveis de persistência e gravidade da depressão pós-parto e resultados infantis a longo prazo. A amostra deste estudo observacional foi composta por 9.848 participantes e os principais resultados encontrados foram problemas comportamentais infantis aos 3,5 anos de idade, notas escolares de matemática abaixo da média esperada aos 16 anos e depressão nos filhos aos 18 anos. Particularmente durante o primeiro ano de vida da criança, os resultados da criança estão especialmente relacionados com dificuldades nas adaptações ambientais e prejuízos na aquisição da linguagem e na capacidade de comunicação (Kaplan et al., 2011, 2014). Mães deprimidas tendem a ser menos positivas e continentes, participam menos em interações verbais e não verbais (Quevedo et al., 2012). Cycyk et al. (2015) examinaram o impacto da sintomatologia depressiva materna e do apoio social no desevolvimento da comunicação verbal em crianças de nível socioeconômico baixo. Os resultados sugerem que a depressão materna é um fator de risco que contribui para um desenvolvimento menos robusto da linguagem e vocabulário das crianças.

Até o momento, são escassos os estudos longitudinais que investigam o impacto da depressão materna no desenvolvimento infantil, considerando os momentos pré e pós-natais, particularmente onde as adversidades socioeconômicas parecem contribuir para taxas mais altas de depressão materna e impactar negativamente o desenvolvimento infantil (Paiva et al., 2010). Uma revisão integrativa da literatura desenvolvida por Bettio et al. (2019) sobre fatores de risco e proteção para o atraso no desenvolvimento da linguagem, identificaram diferentes fatores de risco como variáveis biológicas, baixa escolaridade parental e baixo nível socioeconômico, má qualidade de comunicação com a mãe, dinâmica familiar e problemas de saúde mental da mãe. Estudos indicaram que o crescimento do vocabulário receptivo na língua primária das crianças foi afetado pela sintomatologia depressiva das mães; entretanto, em geral, o efeito ao longo do tempo foi mínimo. Os autores argumentam que é mais provável que ocorra um efeito na linguagem das crianças se a sintomatologia depressiva da mãe se sobrepuser a outros fatores de risco (Bettio et al., 2019).

Tella et al. (2018) investigaram a influência do nível socioeconômico (NSE) e da escolaridade materna no desenvolvimento linguístico, motor e cognitivo dos bebês. As habilidades cognitivas, de linguagem e motoras de 444 bebês de 6 a 9 meses selecionados em um bairro pobre de São Paulo, Brasil, foram avaliadas por meio das Escalas Bayley de Desenvolvimento Infantil. Um questionário sobre histórico socioeconômico foi aplicado às famílias dos participantes. Foi encontrada associação positiva entre NSE e desempenho dos bebês nas escalas de linguagem e motoras. Além disso, maior escolaridade materna foi associada a maiores escores de linguagem e cognitivos.

Os preditores de vulnerabilidade de *status* social têm sido associados a déficits no desenvolvimento infantil, com crianças de baixo NSE apresentando uma taxa mais lenta de desenvolvimento da linguagem expressiva em comparação com crianças de alto NSE antes dos 3 anos de idade (Noble et al., 2005; Virtuoso et al., 2018). Existe um consenso de que viver na pobreza durante os primeiros anos de vida pode ter um impacto negativo no desenvolvimento da criança já nos primeiros meses após o seu nascimento (Evans et al., 2013).

Para Bronfenbrenner (2011) está estabelecido que o processo de desenvolvimento é influenciado pelos efeitos sinérgicos entre fatores biológicos (incluindo o potencial genético) e ambientais (atributos da

criança e de seus pais, condições socioeconômicas, elementos culturais, símbolos) e pelas inter-relações entre diferentes níveis do contexto ecológico. Contudo, admite-se que nem todos os mecanismos de influência destas variáveis, potenciais fatores de risco, estão bem estabelecidos na literatura científica (Bronfenbrenner, 2005; 2011).

Assim, a maioria dos estudos da literatura atual sugere um possível impacto da depressão materna no desenvolvimento infantil, mas não há uma definição clara se esse impacto depende da associação com outras variáveis (como baixo nível socioeconômico da família ou condições ambientais). Existem também discrepâncias entre os estudos sobre quais áreas específicas do desenvolvimento neurocomportamental podem ser afetadas. Portanto, objetivamos 1) examinar o impacto da depressão materna, avaliada durante a gravidez e no segundo ano de vida da criança (12 a 24 meses), no desenvolvimento infantil e; 2) verificar possíveis associações com o contexto social, comparando amostras de duas cidades brasileiras com indicadores sociodemográficos contrastantes.

Nossa hipótese é que a maior exposição da criança à depressão materna durante a gravidez estaria associada a um maior prejuízo no desenvolvimento infantil. Além disso, também esperávamos que o impacto da depressão materna no desenvolvimento infantil fosse mais intenso entre crianças de meios socioeconômicos desfavorecidos. Os resultados poderão permitir avaliar possíveis atrasos motores, cognitivos ou de linguagem, em momentos críticos do desenvolvimento infantil, que podem ser mais sensíveis ao impacto da depressão materna, favorecendo a proposição de políticas públicas de rastreio e intervenção precoce em subgrupos mais vulneráveis.

Método: desenho e contexto etnográfico do estudo

Este estudo longitudinal está vinculado a um grande projeto, os Estudos Brasileiros de Coorte de Nascimentos de Ribeirão Preto e São Luís – BRISA (Silva et al., 2014), uma coorte prospectiva de conveniência que investigou fatores etiológicos do nascimento prematuro e aspectos de saúde infantil. A coorte BRISA foi realizada em duas cidades brasileiras, Ribeirão Preto (RP) e São Luis (SL), com indicadores sociodemográficos contrastantes.

RP fica no Estado de São Paulo, no Sudeste do Brasil, em uma região rica e industrializada do estado. É uma das cidades mais desenvolvidas do país, com 99,0% das residências abastecidas com água encanada e esgoto. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de RP é de 0,800, o 40º no ranking dos municípios brasileiros. SL é a capital do estado do Maranhão, no Nordeste do Brasil, que é uma das regiões mais pobres do país. Apenas 50% das residências são abastecidas com esgoto e 75% recebem água encanada. Em 2012, o IDH do SL foi de 0,768, classificando-se em 249ª entre as cidades brasileiras (IBGE, 2012; PNUD, 2013). Além disso, enquanto o Produto Interno Bruto (PIB) per capita era de R$ 7.854,12 no SL, e em RP era de R$ 13.352,50 (IBGE, 2016).

Participantes

Os participantes do presente estudo foram mães e seus filhos, nascidos em coorte de conveniência iniciada durante o período gestacional, reavaliados durante o parto e acompanhados até dois anos após o parto.

As mulheres foram convidadas a participar do estudo enquanto realizavam suas consultas regulares de pré-natal nos serviços de saúde ou nas clínicas de ultrassonografia das duas cidades onde o estudo foi realizado. Os participantes da nossa amostra eram provenientes principalmente de serviços públicos de saúde, atendidos por população de média e baixa renda.

As mulheres foram incluídas pela primeira vez na coorte BRISA se atendessem aos seguintes critérios de inclusão: idade gestacional entre 22 e 25 semanas no momento do recrutamento, ultrassonografia obstétrica realizada antes da vigéssima semana de gravidez e gravidez única.

Para efeitos deste estudo, foram incluídas na nossa amostra, mulheres que tivessem sido avaliadas para depressão durante a gravidez, para depressão durante o segundo ano de vida da criança e se tivessem permitido que os seus bebês participassem na avaliação do desenvolvimento neurológico. Foram excluídos da amostra os bebês nascidos prematuros e com idade entre 12 e 24 meses.

Foram inicialmente recrutadas duas mil oitocentas e quarenta e sete (2.847) mulheres – 1.400 do RP e 1.447 do SL. Em seguida, foram excluídos 25, pois não responderam à escala autoaplicada para avaliação de sintomas depressivos durante a gravidez (descrita em variáveis e medidas). No momento do parto, 2.728 mães foram reavaliadas e 94 não foram localizadas, por mudança de domicílio ou perda de contato. Por fim, foram excluídos 554 por não responderem à depressão materna durante o segundo ano de vida da criança (12 a 24 meses) (descrita em variáveis e medidas). Assim, no segundo ano de vida da criança, foram avaliadas 2.174 mães, e 243 foram ainda excluídas, por não permitirem que seus bebês participassem da avaliação do neurodesenvolvimento (descrita em variáveis e medidas).

Entre os 1.931 participantes com avaliações completas do neurodesenvolvimento, excluímos os prematuros (n=181) e aqueles com idade superior (n=185) ou inferior (n=10) à faixa etária estabelecida (12 a 24 meses). A amostra final foi composta por 1.555 díades mãe-bebê de RP (n=663) e SL (n=892).

As mães incluídas na amostra final não diferiram daquelas que não foram avaliadas quanto ao estado civil (p=0,952) e provável depressão gestacional (p=0,180). Por outro lado, na amostra final incluiu-se maior proporção de mulheres mais velhas (p=0,013), não brancas (p=0,014), com maior escolaridade (p=0,003) e menor renda familiar (p=0,001).

As mulheres foram informadas sobre todos os procedimentos do estudo e as que decidiram participar, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O estudo foi aprovado pelos Comitês de Ética de SL e RP (303/10 e 5169/2010).

Variáveis e medidas

O principal desfecho deste estudo foi o neurodesenvolvimento infantil, avaliado no segundo ano de vida da criança, por meio da versão abreviada ("screening test") da versão revisada da Bayley Scales of Infant and Toddlers Development – BSID-III (Bayley, 2006).

A versão do teste de triagem BSID-III é um instrumento de 136 itens, composto pelas seguintes subescalas/domínios: Cognitivo (33 itens), Comunicação Receptiva (24 itens), Comunicação Expressiva (24 itens), Motor Fino (27 itens) e Motor Grosso (28 itens). Os itens são organizados em níveis crescentes de dificuldade e recebem pontuação 0 ou 1, dependendo do desempenho da criança, e as avaliações são finalizadas após quatro erros consecutivos. A pontuação total obtida em cada subescala constitui pontuação parcial, que possibilita a comparação com os dados normativos de cada faixa etária indicada (Bayley, 2006). No Brasil, a BSID-III tem sido amplamente utilizada, pois é considerada padrão ouro na avaliação do desenvolvimento infantil, tanto na versão completa quanto na versão de teste de triagem (Quevedo et al., 2012).

Em nosso estudo, o teste de triagem BDSI-III foi aplicado por 10 psicólogos, previamente treinados por um especialista na aplicação deste instrumento. Para garantir a uniformidade durante o processo de coleta de dados, foram realizadas reuniões periódicas entre os avaliadores, sob supervisão de um especialista, para avaliar a aplicação conjunta do instrumento e comparar os resultados.

As crianças que obtiveram escores inferiores ao esperado para a faixa etária foram encaminhadas aos serviços de saúde para avaliação pediátrica.

Variáveis de exposição

A principal exposição foi a depressão materna, avaliada durante a gravidez (22 a 25 semanas) e no segundo ano de vida da criança (12 a 24 meses após o parto).

Depressão durante a gravidez

Os sintomas depressivos durante a gravidez foram avaliados através da Escala de Depressão do Centro de Estudos Epidemiológicos (CES-D) (Weissman et al., 1977). A CES-D é uma escala autoaplicável, composta por 20 itens sobre humor, comportamento e percepção, e sua pontuação total indica a presença e gravidade dos sintomas depressivos, pois os participantes respondem sobre a frequência dos sintomas na semana anterior. O escore de corte ≥24 foi utilizado para definir possível depressão durante a gravidez.

Depressão materna durante o segundo ano de vida da criança

Os sintomas depressivos durante o segundo ano de vida da criança foram avaliados através da Escala de Depressão Pós-natal de Edinburg – EPDS (Cox et al., 1987). A EPDS é uma escala de triagem de 10 itens; cada item é pontuado de 0 a 3, de acordo com a presença e intensidade dos sintomas. A pontuação total da EPDS varia de 0 a 30, sendo que pontuações entre 9 e 13 são consideradas indicadores de estados depressivos, dependendo dos estudos de validação deste instrumento. A EDPS é a escala mais utilizada para rastrear sintomas depressivos em diferentes períodos após o parto. Ela foi validada em diferentes países, com boa especificidade e sensibilidade, incluindo a nossa população (Figueiredo et al., 2015); em nosso estudo, adotamos pontuação ≥12 como ponto de corte para definição de possível depressão.

Variáveis sociodemográficas

As variáveis sociodemográficas foram avaliadas por meio de questionário aplicado por ocasião do parto. Foram avaliadas as seguintes variáveis: idade materna (em anos), escolaridade materna (≥9 anos/ <9 anos), cor da pele materna autorreferida (branca/não branca), renda familiar mensal (salário mínimo: ≥6 SM/ <6 SM) e estado civil (vínculo/sem vínculo).

Variável obstétrica

A idade gestacional (IG) foi obtida no momento do parto e definida por meio de algoritmo baseado na data da última menstruação (DUM) e ultrassonografia obstétrica (USO) realizada antes da vigéssima semana de gestação (Silva et al., 2014). Nos casos em que houve compatibilidade entre o DUM e o USO, assumindo um erro de +/- 7% para o ultrassom, a IG foi definida considerando a duração da amenorreia; caso as informações do DLM e do USO não fossem compatíveis, apenas o USO era considerado (Rocha et al., 2020).

Variáveis infantis

Foram avaliados o sexo da criança (masculino; feminino), acomodação do recém-nascido logo após o parto (alojamento conjunto - quando bebê e mãe compartilham o mesmo alojamento após o parto; Unidade de Terapia Intensiva Neonatal - UTINeo), peso (em gramas) e altura (em centímetros) ao nascer. As informações do recém-nascido foram obtidas em prontuários no momento do parto.

Os bebês foram avaliados durante o segundo ano de vida (12 a 24 meses) e sua idade foi considerada no momento da avaliação do neurodesenvolvimento (expressa em dias). As informações relacionadas à frequência à creche foram obtidas por meio de entrevista com as mães.

Análise estatística

As análises estatísticas foram realizadas no programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 20.0. As variáveis contínuas foram avaliadas pelo teste T de Student e as variáveis categóricas pelo teste Qui-quadrado de Pearson. Variáveis clínicas e demográficas foram comparadas entre os dois grupos (RP e SL), dependendo da cidade de origem do participante.

Os dados das subescalas do teste de triagem da BSID-III foram analisados como escores totais. A análise de regressão linear foi utilizada para avaliar a associação entre os escores obtidos em cada domínio do desenvolvimento infantil (desfechos em variáveis contínuas) e sintomas depressivos maternos durante a gravidez e no segundo ano de vida da criança (principais variáveis independentes).

Inicialmente, ambas as variáveis preditoras foram analisadas de forma independente por meio de regressão linear univariada e por meio de modelo de regressão linear multivariada, considerando a interação dos sintomas depressivos na gravidez e no segundo ano de vida da criança. Devido às diferenças sociodemográficas entre as duas cidades de origem dos participantes, as análises foram realizadas de forma independente para cada cidade.

No caso de efeito significativo de uma ou ambas as variáveis preditoras, foram realizadas análises adicionais para cada domínio significativo influenciado pela depressão materna, incluindo preditores significativos entre SL e RP (anos de estudo, cor da pele autorreferida, renda familiar mensal, creche , acomodação do recém-nascido). Todas as análises foram controladas pela idade da criança, uma vez que o neurodesenvolvimento foi correlacionado com a faixa etária, e também pelo sexo da criança, já que o sexo masculino parece ser um fator de risco associado (Góes et al., 2015). Para todas as comparações estatísticas, o nível de significância adotado foi $p < 0,05$.

Resultados

Caracterização sociodemográfica e clínica da amostra de mães e crianças

Na Tabela 1 está apresentada a comparação entre os participantes das duas cidades quanto às variáveis sociodemográficas e clínicas. As mães de SL tinham maior escolaridade ($p < 0,001$), maior renda familiar ($p = 0,004$) e se autodenominavam brancas em menor proporção ($p < 0,001$), quando comparadas às mães de RP.

Quanto às características das crianças, dentre as de RP, observou-se maior média de idade ($p < 0,001$) no momento da avaliação do desenvolvimento e maior número de crianças frequentando creches ($p < 0,001$). Entretanto, o número de crianças em alojamento conjunto mãe-recém-nascido após o parto foi menor ($p < 0,001$).

A avaliação da saúde mental materna indicou que em RP havia mais mães deprimidas no segundo ano após o nascimento ($p = 0,014$) e em ambos os momentos ($p < 0,001$); mas não houve diferença entre as cidades na frequência de mães deprimidas apenas durante a gravidez ($p = 0,272$).

A análise dos dados brutos do teste de triagem BSID-III indicou que os bebês de RP apresentavam maior média de idade ($p < 0,001$) no momento da avaliação do desenvolvimento e foi observado maior número de crianças frequentando creches ($p < 0,001$).

Associação entre depressão materna e desenvolvimento infantil

Não houve evidência de associação entre depressão materna (durante a gestação e no segundo ano de vida da criança) e risco para o desenvolvimento infantil em RP, conforme apresentado na Tabela 2.

Porém, em SL, pontuações mais baixas na subescala Comunicação Receptiva estiveram associadas à depressão materna no segundo ano de vida da criança (OR = -0,061; IC 95% -0,709 – -0,012; p = 0,042),

conforme detalhado na Tabela 3. Essa associação persistiu e tornou-se mais robusta na análise múltipla, considerando a interação entre depressão nos dois momentos avaliados (durante a gravidez e no segundo ano de vida da criança) (OR = -0,068; IC 95% -0,762 – -0,038; p = 0,030).

Por fim, na Tabela 4 está indicado que quando analisados os escores do domínio Comunicação Receptiva incluindo as variáveis sociodemográficas e características do recém-nascido que foram estatisticamente significativos entre SL e RP, o valor preditivo da depressão no segundo ano de vida da criança como fator de risco foi ainda mais significativo no modelo multivariado (OR = -0,084; IC 95% -0,919 – -0,082; p = 0,019).

Discussão

O objetivo do presente estudo foi investigar se a depressão materna seria preditora do desenvolvimento infantil no segundo ano de vida da criança, examinando amostras de duas cidades com perfis socioeconômicos distintos. Associação entre depressão materna e desenvolvimento infantil foi encontrada em um único domínio, a Comunicação Receptiva, e apenas no município com piores indicadores socioeconômicos, SL. Em RP não houve associação entre depressão materna em nenhum dos cinco domínios do neurodesenvolvimento infantil.

Embora alguns estudos anteriores tenham fornecido evidências da associação entre depressão materna e comprometimento do desenvolvimento infantil (Kingston et al., 2012; Parsons et al., 2012; Schiavo & Perosa, 2020), outros não encontraram associação (Brentani & Fink, 2016; Piteo et al., 2012) , ou reportaram apenas entre crianças do sexo masculino ou de condições sociodemográficas desfavorecidas (Góes et al., 2015; González et al., 2017). As inconsistências entre os resultados podem estar relacionadas a diferenças metodológicas, como período de acompanhamento, tratamentos de saúde materna e intervenção no desenvolvimento infantil. Além disso, muitos estudos não controlaram variáveis de confusão, possivelmente limitando a interpretação dos resultados e contribuindo para as inconsistências neste campo (Parsons et al., 2012).

Por outro lado, nossos achados corroboram dados da literatura que considerou o momento de depressão materna e sua duração, com possíveis atrasos no desenvolvimento cognitivo e de linguagem das crianças (Mirhosseini et al., 2015; Sohr-Preston & Scaramella, 2006). Os resultados sugeriram que a exposição à depressão parece estar associada a maiores prejuízos no desenvolvimento das crianças, uma vez que a depressão interfere na capacidade das mães responderem de forma sensível e consistente aos seus filhos.

Além das evidências de estudos epidemiológicos, a base neurobiológica dessa alteração no comportamento de vínculo em mães deprimidas também foi investigada anteriormente. Um estudo utilizando análises de ressonância magnética relatou que mães deprimidas em comparação com mães eutímicas apresentaram diferenças na ativação de regiões cerebrais, especificamente na amígdala e no córtex pré-frontal orbital e medial, em resposta a estímulos que avaliam o padrão de empatia na presença de rostos infantis. As mães deprimidas apresentaram maior reatividade da amígdala direita, possivelmente expressando desregulação emocional (Lenzi et al., 2016).

Esses resultados indicam que a depressão materna, com consequente déficit no vínculo com o bebê, pode estar associada a atrasos e dificuldades no desenvolvimento infantil, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem. A comunicação pode representar um domínio mais suscetível à estimulação ambiental, mediada por fatores socioculturais, quando comparada ao desenvolvimento físico e cognitivo, que parecem estar mais associados às redes sociais do cuidador principal, não se limitando à tríade mãe-filho-pai (Shin et al., 2019).

No geral, estudos sugerem que o estado depressivo da mãe pode prejudicar a sua prontidão para manter a comunicação com o bebê, reduzindo a quantidade e a qualidade da estimulação vocal. Na idade pré-linguística, a qualidade da fala dirigida à criança é especialmente importante porque, ao falar com os bebés, os pais tendem a alterar o seu padrão de comunicação verbal, com tom de voz alterado,

hiperarticulação de sílabas e vogais, falando também lentamente, de maneira simples e repetida. Estudos indicaram que tais mudanças promovem um importante processo de fundamentação para crianças pequenas, incluindo discriminação fonética, separação de palavras, aprendizagem e memorização (Leech et al., 2013; Polyanskaya & Ordin, 2015).

Há também evidências de que mães deprimidas apresentam padrões de fala diferentes com seus filhos, em comparação às mães eutímicas, no ritmo, no conteúdo linguístico, no grau de foco de sua fala para o filho, bem como na continência dos retornos dados pelas crianças durante o processo de comunicação. Assim, claros déficits nos tipos de comportamentos maternos foram associados ao desenvolvimento rudimentar da linguagem, e estes podem estar na origem do atraso no desenvolvimento do vocabulário infantil (Kaplan et al., 2011, 2014; Quevedo et al., 2012).

Um estudo brasileiro, com crianças de até 36 meses, constatou que os aspectos relacionados à depressão pós-parto influenciaram diretamente a interação mãe-bebê e o desenvolvimento da linguagem da criança, em contexto socioafetivo dependente (Brocchi, Bussab & David, 2015). Vale ressaltar que na comunicação com seus filhos, como reforço, as mães modulam não apenas sua fala, mas também seus gestos, comunicando situações perigosas versus não perigosas, e que os gestos não precisam ser moderados com a fala (Hilliard et al., 2015).

Além disso, em SL menos crianças frequentavam creches, em comparação com RP. Sabe-se que as creches são ambientes estimulantes que favorecem o desenvolvimento global da criança. As interações com pessoas que não são familiares, o relacionamento com crianças de diferentes idades, os cuidados prestados por membros da instituição podem ser variáveis que ampliaram o repertório infantil devido ao aumento e diversidade do estímulo. Pesquisadores têm avaliado os efeitos da experiência de frequentar creches no desenvolvimento infantil em diversos aspectos, como tempo de permanência, alterações fisiológicas, habilidades sociais e cognitivas, relações de apego e comportamento adaptativo (Lumian et al., 2016; Pía Santlices et al., 2010).

Estudos anteriores sugeriram que frequentar creches pode beneficiar o desenvolvimento motor e cognitivo, bem como a competência social (Corsi et al., 2016; Zhai et al., 2011). Tais benefícios parecem ser mais proeminentes quando as crianças são expostas a ambientes socioeconômicos desfavorecidos (Bradley & Vandell, 2007; Lee et al., 2012). Assim, a baixa frequência às creches e a convivência em ambiente doméstico com relações sociais desarticuladas e recursos financeiros precários podem contribuir para prejuízos no desenvolvimento infantil. De fato, no presente estudo, em SL poucas crianças frequentavam creches, o que pode ter contribuído para um menor desempenho na dimensão Comunicação Receptiva de Bayley. Porém, não foi possível realizar análises estatísticas para confirmar tal associação, pois o número de crianças frequentadoras de creches em SL era baixo (n=2,1%).

Foi também relatado que a linguagem materna e o uso da linguagem com as crianças podem estar relacionados com o nível socioeconômico, pelo que as crianças que vivem em condições socioeconômicas vulneráveis, especificamente do sexo masculino, tendem a apresentar maiores atrasos na Comunicação Receptiva (Paiva et al., 2010). Além disso, as associações entre depressão materna, sensibilidade e apego à criança são culturalmente específicas, e o estatuto de mãe pode ser um fator de risco em alguns grupos raciais/étnicos e mais protetor noutros (Huang et al., 2012). Ademais, ao analisar o impacto das variáveis étnico-raciais nos resultados de saúde materno-infantil, deve-se considerar o papel da depressão crônica durante a gravidez na mediação das relações de apego de mãe para filho (Wakeel et al., 2014).

No nosso estudo, em SL, as condições de pobreza podem ter sido um importante moderador étnico-cultural na associação positiva entre depressão materna e desenvolvimento infantil. Assim, e de acordo com os resultados, pode-se inferir que o prejuízo no desenvolvimento da linguagem pode resultar de rupturas no vínculo mãe-bebê que, por sua vez, parecem ser mediadas por uma relação entre depressão materna duradoura e fatores de risco sociodemográficos vivenciados pelas crianças e mulheres que vivem em contextos socioeconômicos desfavorecidos, como ocorre em SL.

Nossos achados devem ser interpretados considerando algumas limitações, como a diferença entre a idade das crianças nas avaliações, já que as crianças de SL eram mais jovens, o que pode ter interferido nos resultados alcançados pelas crianças na avaliação do desenvolvimento, limitando a interpretação do nosso descobertas. Assim, a idade pode ter influenciado na diferença de desempenho das crianças entre as cidades de Ribeirão Preto e São Luís. No entanto, estudos anteriores demonstraram que, mesmo em contextos sociais diferentes, crianças com menos de 36 meses tendem a apresentar desempenhos semelhantes (Moreira et al., 2018). Além disso, na tentativa de reduzir esse viés nos modelos, todas as análises foram controladas por idade. Todavia, a seleção dos participantes não foi randomizada, o que reduz a robustez da análise comparativa entre os grupos.

Apesar dessas limitações, o estudo apresenta alguns pontos fortes, como o tamanho da amostra, a avaliação da depressão materna em dois momentos (durante a gravidez e o segundo ano de vida da criança) na mesma população, bem como a avaliação direta do desenvolvimento através de um instrumento padrão-ouro. Em soma, os dados foram recolhidos em dois contextos contrastantes, permitindo avaliar o impacto da diversidade socioeconômica e racial.

Concluindo, o impacto da depressão na disponibilidade e qualidade dos cuidados maternos prestados às crianças pode ser acentuado no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem de crianças que vivem em contextos socioeconômicos desfavoráveis, provavelmente por ser este o domínio mais suscetível e dependente de estimulação ambiental.

Nossos resultados sugerem um possível papel das variáveis ambientais e socioeconômicas na interação entre mães deprimidas e seus bebês. Nesse sentido, enfatizamos a importância de considerar o papel que as variáveis étnico-culturais desempenham no desenvolvimento infantil, especialmente em filhos de mães deprimidas. Por fim, os nossos resultados chamam a atenção para a necessidade de melhorias nas práticas de Cuidados de Saúde Comunitários, no acompanhamento do pré-natal e nos programas de intervenção, visando maior enfoque nas mães deprimidas que vivem em contextos socioeconômicos desfavoráveis.

Com base nos resultados, consideramos importante incluir trabalhos que visem acompanhar e estimular o desenvolvimento da linguagem infantil, desde a primeira infância. Estas propostas podem ser desenvolvidas por uma equipe multidisciplinar em parceria com famílias e creches.

Aprovação ética

Todos os procedimentos realizados em estudos envolvendo participantes humanos estavam de acordo com os padrões éticos do comitê de pesquisa institucional e/ou nacional e com a declaração de Helsinque de 1964.

Consentimento informado

O consentimento informado foi obtido de todos os participantes individuais incluídos no estudo.

Referências bibliográficas

Arteche, A. et al. (2011). The effects of postnatal maternal depression and anxiety on the processing of infant faces. *Journal of Affective Disorders*, *133*(1-2), 197-203. Recuperado de http://dx.doi:10.1016/j.jad.2011.04.015

Bayley, N. (2006). *Bayley scales of infant and toddler development: Bayley-III.* (3rd ed.). San Antonio, TX: Pearson.

Behrendt, H. F., Konrad, K., Goecke, T. W., Fakhrabadi, R., Herpertz-Dahlmann, B., & Firk, C. (2016). Postnatal Mother-to-Infant Attachment in Subclinically Depressed Mothers: Dyads at Risk? *Psychopathology*, *49*(4), 269-276. Recuperado de https://doi.org/10.1159/000447597

Bettio, C. D. B., Bazon, M. R. B, Schmidt, A. (2019). Risk and protective factors for language development. *Psicol. estud.*, *24*(41), 889. Recuperado de http://dx.doi.org/10.4025/1807-0329e41889

Bradley, R. H., & Vandell, D. L. (2007). Child care and the well-being of children. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 161*(7), 669-676. Recuperado de https://doi.org/10.1001/archpedi.161.7.669

Brentani, A., & Fink, G. (2016). Maternal depression and child development: Evidence from São Paulo's Western Region Cohort Study. *Revista Da Associação Médica Brasileira (1992), 62*(6), 524-529. Recuperado de https://doi.org/10.1590/1806-9282.62.06.524

Brocchi, B. S., Bussab, V. S. R., & David, V. (2015). Depressão pós-parto e habilidades pragmáticas: comparação entre gêneros de uma população brasileira de baixa renda. *Audiology - Communication Research, 20*(3), 262-268. Recuperado de https://doi.org/10.1590/2317-6431-ACR-2015-1538

Cicchetti, D., Rogosch, F. A., & Toth, S. L. (2000). The efficacy of Toddler-Parent Psychotherapy for fostering cognitive development in offspring of depressed mothers. *Journal of Abnormal Child Psychology, 28*(2), 135-148. Recuperado de https://doi:10.1023/A:1005118713814

Clark, R., Tluczex, A., & Wenzel, A. (2003) Psychotherapy for postpartum depression: a preliminary report. *American Journal of Orthopsychiatry, 73*(4), 441-454. Recuperado de https://doi:10.1037/0002-9432.73.4.441

Corsi, C., Santos, M. M., Marques, L. de A. P., & Rocha, N. A. C. F. (2016). Impact of extrinsic factors on fine motor performance of children attending day care. *Revista Paulista de Pediatria: Órgão Oficial Da Sociedade de Pediatria de São Paulo*, *34*(4), 439-446. Recuperado de https://doi.org/10.1016/j.rpped.2016.01.005

Cox, J. L., Holden, J. M., & Sagovsky, R. (1987). Detection of postnatal depression. Development of the 10-item Edinburgh Postnatal Depression Scale. *The British Journal of Psychiatry: The Journal of Mental Science, 150*, 782-786. Recuperado de http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/3651732

Darcy, J. M. et al. (2011). Maternal depressive symptomatology: 16-month follow-up of infant and maternal health-related quality of life. *Journal of the American Board of Family Medicine: JABFM, 24*(3), 249-57. Recuperado de https://doi:10.3122/jabfm.2011.03.100201

Evans, J. et al. (2012). The timing of maternal depressive symptoms and child cognitive development: a longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 53*(6), 632-640. Recuperado de https://doi:10.1111/j.1469-7610.2011.02513.x

Feldman, R. (2007). Maternal versus child risk and the development of parent-child and family relationships in five high-risk populations. *Development and Psychopathology, 19*, 293-312. Recuperado de https://doi:10.1017/S0954579407070150

Figueiredo, F. P., Parada, A. P., Cardoso, V. C., Batista, R. F. L., Silva, A. A. M., Barbieri, M. A., Cavalli, R. de C., Bettiol, H., & Del-Ben, C. M. (2015). Postpartum depression screening by telephone: a good alternative for public health and research. *Archives of Women's Mental Health, 18*(3), 547-553. Recuperado de https://doi.org/10.1007/s00737-014-0480-1

Gaynes, B. N., Gavin, N., Meltzer-Brody, S., Lohr, K. N., Swinson, T., Gartlehner, G., Brody, S., & Miller, W. C. (2005). Perinatal depression: prevalence, screening accuracy, and screening outcomes. *Evid Rep Technol Assess (Summ), 119*, 1-8. Recuperado de https://doi.org/10.1037/e439372005-001

Gelaye, B., Kajeepeta, S., & Williams, M. A. (2016). Suicidal ideation in pregnancy: an epidemiologic review. *Archives of Women's Mental Health*, *19*(5), 741-751. Recuperado de https://doi.org/10.1007/s00737-016-0646-0

Góes, F. V., Méio, M. D. B. B., Mello, R. R., & Morsch, D. (2015). Evaluation of neurodevelopment of preterm infants using Bayley III scale. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil, 15*(1), 47-55. Recuperado de https://doi.org/10.1590/S1519-38292015000100004

Gomes et al. (2023). Prevalência da sintomatologia de depressão pós-parto e fatores associados. *Research, Society and Development*, *12*(1). Recuperado de http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v12i1.39183

González, G., Moraes, M., Sosa, C., Umpierrez, E., Duarte, M., Cal, J., & Ghione, A. (2017). Maternal postnatal depression and its impact on child neurodevelopment: a cohort study. *Revista Chilena de Pediatria*, *88*(3), 360-366. Recuperado de https://doi.org/10.4067/S0370-41062017000300008

Hilliard, C., O'Neal, E., Plumert, J., & Cook, S. W. (2015). Mothers modulate their gesture independently of their speech. *Cognition*, *140*, 89-94. Recuperado de https://doi.org/10.1016/j.cognition.2015.04.003

Huang, Z. J., Lewin, A., Mitchell, S. J., & Zhang, J. (2012). Variations in the relationship between maternal depression, maternal sensitivity, and child attachment by race/ethnicity and nativity: findings from a nationally representative cohort study. *Maternal and Child Health Journal, 16*(1), 40-50. Recuperado de https://doi.org/10.1007/s10995-010-0716-2

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2012). *Censo demográfico* 2010. Recuperado de https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2016). *Cidades e Estados*, PIB Per Capta. Recuperado de https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados.html

Kaplan, P. S., Danko, C. M., Diaz, A., & Kalinka, C. J. (2011). An associative learning deficit in 1-year-old infants of depressed mothers: role of depression duration. *Infant Behavior & Development, 34*(1), 35-44. Recuperado de https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2010.07.014

Kaplan, P. S., Danko, C. M., Everhart, K. D., Diaz, A., Asherin, R. M., Vogeli, J. M., & Fekri, S. M. (2014). Maternal depression and expressive communication in one-year-old infants. *Infant Behavior and Development*, *37*(3), 398-405. Recuperado de https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2014.05.008

Kingston, D., McDonald, S., Austin, M.-P., & Tough, S. (2015). Association between Prenatal and Postnatal Psychological Distress and Toddler Cognitive Development: A Systematic Review. *PloS One*, *10*(5), e0126929. Recuperado de https://doi.org/10.1371/journal.pone.0126929

Kingston, D., Tough, S., & Whitfield, H. (2012). Prenatal and postpartum maternal psychological distress and infant development: a systematic review. *Child Psychiatry and Human Development, 43*(5), 683-714. Recuperado de https://doi.org/10.1007/s10578-012-0291-4

Lee, G., McCreary, L., Kim, M. J., Park, C. G., & Yang, S. (2012). Individual and environmental factors influencing questionable development among low-income children: differential impact during infancy versus early childhood. *Journal of Korean Academy of Nursing, 42*(7), 1039-1049. Recuperado de https://doi.org/10.4040/jkan.2012.42.7.1039

Leech, K. A., Salo, V. C., Rowe, M. L., & Cabrera, N. J. (2013). Father input and child vocabulary development: the importance of Wh questions and clarification requests. *Seminars in Speech and Language*, *34*(4), 249-259. Recuperado de https://doi.org/10.1055/s-0033-1353445

Lenzi, D., Trentini, C., Macaluso, E., Graziano, S., Speranza, A. M., Pantano, P., & Ammaniti, M. (2016). Mothers with depressive symptoms display differential brain activations when empathizing with infant faces. *Psychiatry Research. Neuroimaging, 249,* 1-11. Recuperado de https://doi.org/10.1016/j.pscychresns.2016.01.019

Lumian, D. S., Dmitrieva, J., Mendoza, M. M., Badanes, L. S., & Watamura, S. E. (2016). The Impact of Program Structure on Cortisol Patterning in Children Attending Out-of-Home Child Care. *Early Childhood Research Quarterly*, *34*, 92-103. Recuperado de https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.09.004

MCGrath, J. M., Records, K., & Rice, M. (2008). Maternal depression and infant temperament characteristics. *Infant Behavior and Development*, *31*(1), 71-80. Recuperado de https://doi:10.1016/j.infbeh.2007.07.001

Minkovitz, C. S. (2005). Maternal depressive symptoms and children's receipt of health care in the first 3 years of life. *Pediatrics, 115*(2), 306-314. Recuperado de https://doi:10.1542/peds.2004-0341

Mirhosseini, H., Moosavipoor, S. A., Nazari, M. A., Dehghan, A., Mirhosseini, S., Bidaki, R., & Yazdian-Anari, P. (2015). Cognitive Behavioral Development in Children Following Maternal Postpartum Depression: A Review Article. *Electronic Physician*, *7*(8), 1673-1679. Recuperado de https://doi.org/10.19082/1673

Moreira, R. S., Magalhães, L. C., Siqueira, C. M., & Alves, C. R. L. (2018). "Survey of Wellbeing of Young Children (SWYC)": how does it fit for screening developmental delay in Brazilian children aged 4 to 58 months? *Research in Developmental Disabilities*, *78*, 78-88. Recuperado de https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.05.003

Murray, L. et al. (2003). Controlled trial of the short- and long-term effect of psychological treatment of post-partum depression: 2. Impact on the mother-child relationship and child outcome. *Br J Psychiatry*, *182*, 420-427. Recuperado de http://www.ncbi.nlm.nih.gov

Netsi, et al. (2018). Association of Persistent and Severe Postnatal Depression With Child Outcomes. *JAMA Psychiatry*, *75*(3), 247-253. Recuperado de https://doi:10.1001/jamapsychiatry.2017.4363

Noble, K. G., Tottenham, N., & Casey, B. J. (2005). Neuroscience perspectives on disparities in school readiness and cognitive achievement. *Future Child*, *15*(1), 71-89. Recuperado de https://doi.org/10.1353/foc.2005.0006

Paiva, G. S., Lima, A. C. V. M. de S., Lima, M. de C., & Eickmann, S. H. (2010). The effect of poverty on developmental screening scores among infants. *Sao Paulo Medical Journal, 128*(5), 276-283. Recuperado de http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21181068

Parsons, C. E., Young, K. S., Rochat, T. J., Kringelbach, M. L., & Stein, A. (2012). Postnatal depression and its effects on child development: a review of evidence from low- and middle-income countries. *British Medical Bulletin*, *101,* 57-79. Recuperado de https://doi.org/10.1093/bmb/ldr047

Pía Santelices, M., Olhaberry, M., Paz Pérez-Salas, C., & Carvacho, C. (2010). Comparative study of early interactions in mother-child dyads and care centre staff-child within the context of Chilean crèches. *Child: Care, Health and Development, 36*(2), 255-264. Recuperado de https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2009.01032.x

Pires, V. de F. D., Guimarães, A. C. C. M., Nascimento, J. F. de C., de Queiroz, I. B. B., Barbosa Filho, A. de A., Melo, J. V. B., Petrucci, J. N. A. C., Melo, R. B., Gomes, L. M. S., & Machado, A. E. S. B. (2023). Repercussões clínicas da Depressão Pós-Parto. *Revista Foco: Interdisciplinary Studies, 16*(9), e3017, 01-12. Recuperado de https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n9-031

Piteo, A. M., Yelland, L. N., & Makrides, M. (2012). Does maternal depression predict developmental outcome in 18 month old infants? *Early Human Development*, *88*(8), 651-655. Recuperado de https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2012.01.013

Pizeta, F. A., Silva, T. B. F., Cartafina, M. I. B., & Loureiro, S. R. (2013). Maternal depression and risks for children's behavior and mental health: A review. *Estudos de Psicologia*, *18*(3), 429-437. Recuperado de https://doi.org/10.1590/S1413-294X2013000300003

PNUD Brasil. (2013). Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Recuperado de http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idhm-municipios-2010.html.

Polyanskaya, L., & Ordin, M. (2015). Acquisition of speech rhythm in first language. *The Journal of the Acoustical Society of America*, *138*(3), 199-204. Recuperado de https://doi.org/10.1121/1.4929616

Quevedo, L. A., Silva, R. A., Godoy, R., Jansen, K., Matos, M. B., Tavares Pinheiro, K. A., & Pinheiro, R. T. (2012). The impact of maternal post-partum depression on the language development of children at 12 months. *Child: Care, Health and Development*, *38*(3), 420-424. Recuperado de https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2011.01251.x

Schiavo, R.A. & Perosa, G. B. (2020). Child Development, Maternal Depression and Associated Factors: A Longitudinal Study. *Paidéia, 30*, e3012. Recuperado de http://dx.doi.org/10.1590/1982-4327e3012

Shin, E. K., LeWinn, K., Bush, N., Tylavsky, F. A., Davis, R. L., & Shaban-Nejad, A. (2019). Association of Maternal Social Relationships With Cognitive Development in Early Childhood. *JAMA Network Open*, *2*(1), 69-63. Recuperado de https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2018.6963

Silva, A. A. M., Simões, V. M. F., Barbieri, M. A., Cardoso, V. C., Alves, C. M. C., Thomaz, E. B. A. F., de Sousa Queiroz, R. C., Cavalli, R. C., Batista, R. F. L., & Bettiol, H. (2014). A protocol to identify non-classical risk factors for preterm births: the Brazilian Ribeirão Preto and São Luís prenatal cohort (BRISA). *Reproductive Health, 11*(1), 79. Recuperado de https://doi.org/10.1186/1742-4755-11-79

Sohr-Preston, S. L., & Scaramella, L. V. (2006). Implications of timing of maternal depressive symptoms for early cognitive and language development. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *9*(1), 65-83. Recuperado de https://doi.org/10.1007/s10567-006-0004-2

Sousa, A. L. V., Ribeiro, I. G., Cordeiro, I. P., Amaral, L. V., Cruz, L. M., Pereira, L. F. de A., Santos, M. C. C., Silva, M. E. L. B., & Spósito, P. Álvaro F. (2023). Transtornos mentais e o período gestacional. *e-Acadêmica*, *4*(2), 472-491. Recuperado de http://dx.doi.org/10.52076/eacad-v4i2.491

Tella et al (2018). Socioeconomic diversities and infant development at 6 to 9 months in a poverty area of São Paulo, Brazil. *Trends Psychiatry Psychother*. *40*(3), 232-240. Recuperado de http://dx.doi.org/10.1590/2237-6089-2017-0008

Virtuozo, C. P. M., Marques, M. C., Monteiro, C. P. (2018). The influence of sociocultural and biological variables on the performance of receptive language in preschool children. *Distúrb Comun*, *30*(4), 705-712. Recuperado de http://dx.doi.org/10.23925/2176-2724.2018v30i4p705-712

Wakeel, F., Witt, W. P., Wisk, L. E., Lu, M. C., & Chao, S. M. (2014). Racial and ethnic disparities in personal capital during pregnancy: findings from the 2007 Los Angeles Mommy and Baby (LAMB) study. *Maternal and Child Health Journal*, *18*(1), 209-222. Recuperado de https://doi.org/10.1007/s10995-013-1256-3

Weissman, M. M., Sholomskas, D., Pottenger, M., Prusoff, B. A., & Locke, B. Z. (1977). Assessing depressive symptoms in five psychiatric populations: a validation study. *American Journal of Epidemiology*, *106*(3), 203-214. Recuperado de http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/900119

Zhai, F., Brooks-Gunn, J., & Waldfogel, J. (2011). Head Start and urban children's school readiness: a birth cohort study in 18 cities. *Developmental Psychology*, *47*(1), 134-152. Recuperado de https://doi.org/10.1037/a0020784

https://doi.org/10.34024/prometeica.2024.30.18861

ESTAR VIÚVA

O DESENHO-ESTÓRIA-TEMÁTICO COMO RECURSO PARA INTERVENÇÃO AO LUTO POR MORTES REPENTINAS DOS COMPANHEIROS

BEING WIDOW

The thematic-story-drawing as resource for intervention for grief about sudden death of their partners

SER VIUDA

El dibujo temático-cuentario como recurso de intervención en el duelo por muertes súbitas de compañeros

Ana Julia Murari de Amorim
(Mestrado Profissional em Práticas Institucionais em Saúde Mental
Universidade Paulista – UNIP, Brasil)
psi.anajuliamurari@hotmail.com

Selma Aparecida Geraldo Benzoni
(Mestrado Profissional em Práticas Institucionais em Saúde Mental
Universidade Paulista – UNIP, Brasil)
selma.benzoni@docente.unip.br

Recebido: 14/06/2024
Aprovado: 14/06/2024

RESUMO

A viuvez vai além da perda física e do estado civil, a pessoa passa por um processo de busca de sentido para a nova realidade. Neste estudo, objetivou-se analisar o desenho-estória-temático como recurso para compreender a situação de luto em viúvas por morte repentina do companheiro. Foi utilizado o método clínico-qualitativo. Participaram seis viúvas, com morte repentina dos companheiros nos últimos 2 anos, com idade entre 34 e 52 anos, e com filhos de 0 a 18 anos dependentes delas. Utilizou-se como instrumentos: duas entrevistas semiestruturadas e o desenho-estória-temático com uma sessão de devolutiva. Os resultados foram agrupados em quatro categorias de análise: relacionamento amoroso e luto – duas participantes viviam um novo relacionamento; maternidade no processo de viuvez – todas as participantes anularam o seu luto para cuidar da dor dos filhos, colocando-os como o centro de sua vida; rede de apoio – uma viúva não pode contar com rede de apoio desde a morte do marido e duas puderam contar com os familiares e amigos inicialmente, mas após a perda dos pais se tornaram a rede de apoio da família; reelaboração da perda após a realização do desenho-estória-temático – todas as participantes perceberam o desenho como um bom recurso para compreender sua dor. Concluiu-se que o desenho-estória foi um manejo terapêutico que auxiliou na elaboração do luto, possibilitando às viúvas uma visão de si, contribuindo para sua saúde mental.

Palavras-chave: luto. viuvez. maternidade. relacionamento conjugal. técnicas psicológicas.

ABSTRACT

Widowhood goes beyond the physical loss and marital status, the person goes through a process of searching for meaning in the new reality. In this study, the objective was to analyze the thematic-story-drawing as a resource to understand the grief situation in widows due to the sudden death of their partner. The clinical-qualitative method was used. Six widows have participated, all of them having the sudden death of their partners in the last 2 years, age between 34 and 52 years old and with children aged 0 to 18 that dependent on them. The instruments used were: two semi-structured interviews and the thematic story-drawing with a feedback session. The results were grouped into four categories of analysis: romantic relationship and grief – two participants were in a new relationship; motherhood in the widowhood process – all participants canceled their grief to take care of their children's pain, placing them as the center of their lives; support network – one widow has not been able to count on a support network since the death of her husband and two were able to rely on family and friends initially, but after the loss of their parents they became the family's support network; re-elaboration of the loss after carrying out the thematic-story-drawing – all participants perceived the drawing as a good resource to understand their pain. It was concluded that the story-drawing was a therapeutic approach that helped in the elaboration of grief, enabling widows to see themselves, contributing to their mental health.

Keywords: grief. widowhood. motherhood. marital relationship. psychological techniques.

RESUMEN

La viudez va más allá de la pérdida física y del estado civil, la persona atraviesa un proceso de búsqueda de sentido a la nueva realidad. En este estudio, el objetivo fue analizar la temática-cuento-dibujo como recurso para comprender la situación de duelo en viudas por la muerte súbita de su pareja. Se utilizó el método clínico-cualitativo. Participaron seis viudas, con muerte súbita de sus parejas en los últimos 2 años, con edades comprendidas entre 34 y 52 años, y con hijos de 0 a 18 años a su cargo. Se utilizaron los siguientes instrumentos: dos entrevistas semiestructuradas y el dibujo temático del cuento con sesión de retroalimentación. Los resultados se agruparon en cuatro categorías de análisis: relación romántica y duelo (dos participantes estaban en una nueva relación); maternidad en el proceso de viudez – todas las participantes cancelaron su duelo para hacerse cargo del dolor de sus hijos, colocándolos como el centro de sus vidas; red de apoyo: una viuda no ha podido contar con una red de apoyo desde la muerte de su marido y dos pudieron depender inicialmente de familiares y amigos, pero después de la pérdida de sus padres se convirtieron en la red de apoyo de la familia; reelaboración de la pérdida después de realizar el dibujo-historia-temática – todos los participantes percibieron el dibujo como un buen recurso para comprender su dolor. Se concluyó que el dibujo del cuento fue un abordaje terapéutico que ayudó en la elaboración del duelo, permitiendo a las viudas verse a sí mismas, contribuyendo a su salud mental.

Palabras clave: duelo. viudez. maternidad. relación conyugal. técnicas psicológicas.

Introdução

Na sociedade contemporânea, a mulher tem ocupado diversos espaços sociais e de posicionamento social. No entanto, questiona-se sobre os sentimentos e as ações das mulheres ao se tornarem viúvas em situação repentina, assim como se o desenho-estória-temático pode contribuir para o processo de elaboração do luto.

O luto

O luto é um processo posterior à perda de um objeto de amor, que ocorre em virtude de morte, rompimento amoroso, perda de um animal de estimação, diagnóstico de doenças ou mudança de vínculo. Ao mesmo tempo que é um processo natural, lento e doloroso, é, também, um processo ativo, esperado, dinâmico, íntimo e, muitas vezes, depende de reconhecimento social (Mazorra, 2009), singular e não linear, no qual cada pessoa tem a sua forma de agir e processar o momento doloroso (Kovács, 2003).

Sabe-se que o luto pode ocorrer por diferentes perdas do objeto de amor, nesta pesquisa, o enfoque será no luto por morte – fenômeno da vida que desperta medo e desespero no ser humano. Para Worden (2013), é importante observar cinco elementos básicos relacionados à morte: 1) a morte é universal, afeta todos os seres vivos; 2) é algo irreversível e não tem solução; 3) diz respeito ao não funcionamento do corpo, ou seja, deixa de existir sinais vitais; 4) é um acontecimento incontrolável; e, por último, 5) pelos conhecimentos científicos, é o final da vida.

Desde a década de 1990, o modelo do processo de luto tem sido repensado com base na teoria desenvolvida por Margaret Stroebe e Henk Schut (1999) como uma extensão do modelo de estágios de luto proposto por Elisabeth Kübler-Ross (2005). O modelo desenvolvido por Stroebe e Schut (1999) considera o processo dual do luto, no qual há o pressuposto de que as pessoas enlutadas vivenciam simultaneamente duas tarefas de luto distintas, que podem ser chamadas de "orientação para a perda" e "orientação para a restauração".

A orientação para a perda envolve o processo de perceber e suportar a própria dor da perda e processar as emoções, aceitar a realidade da perda e encontrar maneiras de se adaptar a ela. Inicialmente, as pessoas enlutadas podem experimentar sentimentos de choque, negação, raiva, tristeza e até mesmo culpa. Essas emoções podem se manifestar de maneiras diferentes em cada indivíduo e não seguem uma ordem fixa (Stroebe & Schut, 1999).

A orientação para a restauração refere-se à adaptação a uma vida sem a pessoa que foi perdida. A tarefa de restauração ajuda as pessoas a reconstruírem sua vida e a encontrarem significado após a perda, podendo incluir a reorganização de papéis e responsabilidades, a busca de novas conexões sociais e a construção de uma nova identidade após a perda (Stroebe & Schut, 1999).

O modelo do processo dual do luto enfatiza que essas duas tarefas não são, necessariamente, sequenciais, mas podem ocorrer simultaneamente ou alternar entre as tarefas ao longo do tempo, dependendo da jornada individual de luto (Stroebe & Schut, 1999).

O luto pode ser classificado como normal ou complicado. No modelo normal, é comum que o indivíduo enlutado apresente momentos de ansiedade e dor psíquica intensa, que podem ser iniciados nas horas seguintes à notícia da morte, mas que não perduram, ocorrendo em momentos específicos, como o contato com lembranças, fotografias, datas comemorativas e aniversário de morte (Figueiredo & Almeida, 2019). No modelo de luto complicado (Bowlby, 1973/1993), o indivíduo pode desenvolver patologias físicas e psíquicas, mostrando dificuldade em reorganizar a vida social e emocional. Um dos fatores que pode influenciar no processo de luto é a amplitude da perda na dinâmica familiar (Kübler-Ross, 2005). Segundo Rubio, Wanderley & Ventura (2011), quando ocorre a morte do marido, além da vivência do luto, frequentemente há um acúmulo de tarefas administrativas, afetivas e sociais para a esposa, o que se intensifica quando o casal tem filhos, pois muitas vezes a mulher assume o papel de principal provedora da família (Parkes, 1998).

Considerando que a perda por morte é um momento difícil e que necessita de elaboração, Menezes (2017) alerta que, na sociedade ocidental brasileira, as pessoas evitam conversar sobre a morte, desde os aspectos legais até os emocionais, o que contribuí para a vulnerabilidade na elaboração do luto.

Papel social da mulher

Na Idade Média, as visões sobre o feminino eram frequentemente permeadas por estereótipos e limitações. As mulheres eram vistas como seres subordinados, cujos papéis principais eram o de esposa, mãe, cuidadora do lar e do marido. Sua vida era altamente regulamentada pelas normas sociais e religiosas, e quase não exerciam influência política, econômica e social. As sociedades, muitas vezes, as viam como propriedade dos homens, e sua educação era frequentemente negligenciada (Zirbel, 2007).

A mitologia e a religião desempenhavam um papel significativo na construção da identidade feminina nas sociedades antigas. Muitas culturas tinham deidades femininas que representavam atributos como maternidade, fertilidade e sabedoria. No entanto, essas divindades eram frequentemente submissas a deuses masculinos e refletiam os papéis tradicionais de gênero (Damm, 2019).

Com o advento do Renascimento e a disseminação das ideias iluministas, houve uma mudança gradual na percepção das mulheres. As primeiras discussões sobre os direitos das mulheres e sua capacidade intelectual emergiram, mas ainda não se traduziam em mudanças significativas (Pereira & Cabral, 2018).

O século XIX viu o surgimento do movimento feminista, um marco fundamental na história das mulheres. Mulheres como Susan B. Anthony e Elizabeth Cady Stanton lideraram campanhas pelo direito de voto e igualdade de gênero nos Estados Unidos. Em outros lugares, mulheres buscavam educação superior e participavam ativamente do ativismo social (Álvares, 2018).

O século XX testemunhou avanços significativos para as mulheres. A conquista do direito de voto em muitos países, a entrada maciça das mulheres na força de trabalho durante as guerras mundiais e a luta contínua por igualdade de salários moldaram o cenário social. A revolução sexual e os movimentos pelos direitos reprodutivos também trouxeram à tona questões fundamentais relacionadas ao corpo e à autonomia das mulheres (Zanello, 2018).

Na sociedade contemporânea, assistimos a uma série de transformações profundas na percepção e no papel das mulheres. O movimento feminista, que ganhou força no século XX, desempenhou um papel fundamental na luta por igualdade de gênero e na desconstrução de estereótipos prejudiciais (Zanello, 2018). A história da evolução do papel da mulher na sociedade é uma narrativa de perseverança, luta e conquistas. Ao longo dos séculos, as mulheres enfrentaram desafios significativos, mas também conquistaram avanços notáveis em sua busca por igualdade, autonomia e reconhecimento (Jesus & Ghislandi, 2022).

No século XXI, as mulheres continuam a enfrentar desafios, incluindo desigualdade salarial persistente, violência de gênero e discriminação. No entanto, elas também alcançaram posições de liderança em governos, empresas e organizações não governamentais (Araújo, 2005). Portanto, na atualidade, as mulheres mostram-se mais ativas e menos dependentes dos homens, o que não significa que tenham atitudes semelhantes às deles, como pode ser observado no processo de luto vivenciado por homens e mulheres na sociedade ocidental diferenciado, visto as expectativas atribuídas a cada gênero (Rubio et al., 2011).

Segundo Rubio et al. (2011), a mulher que fica viúva enfrenta diversos desafios sociais, tendo suas responsabilidades aumentadas e assumindo papéis que até então poderiam ser de seus companheiros. Isso faz a viuvez de mulheres ir muito além da perda física e de ter um novo estado civil; ela acarreta um novo sentido à identidade das mulheres, principalmente aquelas que têm filhos.

A viuvez é considerada um estado civil, porém se faz necessário que seja vista como um fenômeno social e individual. O processo de enfrentamento do luto pela perda do cônjuge gera impactos difíceis na vida de uma viúva, principalmente daquelas que têm filhos e não podem contar com uma rede de apoio (Prizanteli, 2008).

Desenho-estória-temático como instrumento de psicodiagnóstico interventivo

O desenho-estória-temático é uma técnica que possibilita a exteriorização de conteúdos internos e facilita os processos de associação livre do examinando e de atenção flutuante do profissional, podendo encontrar aquilo que o paciente lhe comunica a respeito de sua vida emocional profunda. Em 1972, Walter Trinca propôs o desenho-estória como um meio auxiliar de investigação dos conflitos psíquicos apresentados pelos pacientes.

Segundo Trinca (1987), as técnicas gráficas projetivas têm uma aplicação que vai além da avaliação diagnósticas clínica, sendo ferramentas para explorar grupos específicos em relação a diferentes áreas de adaptação, como família, trabalho, sexualidade, autoimagem, entre outras (Lemos, 2007). O desenho-estória-temático é uma técnica lúdica e acessível não apenas para crianças, mas também para adultos. Trinca (2020) afirma que utilizar o desenho para realizar intervenções é uma excelente opção, pois permite que os conteúdos internos inconscientes sejam projetados, possibilitando a observação de movimentos do estado emocional. É um instrumento aberto que pode se adaptar de acordo com o conhecimento e não se restringe apenas a um enfoque, o que possibilita a avaliação sob o olhar de diferentes referenciais (Prudenciatti, Tavano & Neme, 2013).

Aiello-Vaisberg (1997) desenvolveu a técnica do desenho-estória com tema a partir das elaborações de Walter Trinca (1987). A utilização desse método apresenta algumas vantagens, segundo Aiello-Vaisberg (1997), como facilidade de manejo do pesquisador no momento da aplicação, bem como proporciona interpretações e análises sobre o registro do material, melhorando o aproveitamento de recursos humanos no projeto de pesquisa. A aplicação é realizada de forma individual e pode ser utilizada em situações nas quais o participante não consegue descrever em palavras o momento que está vivenciando; por meio da análise, o pesquisador tem condições de dialogar sobre a situação apresentada, o que possibilita a compreensão de conteúdos latentes expressando-se de forma afetivo-emocional (Vaisberg, 2020).

Como técnica projetiva, estimula a apercepção temática, considerando que, após a conclusão do desenho, o participante conta uma história sobre a sua produção gráfica. Essa técnica viabiliza a clarificação de elementos inconscientes e revela a posição do grupo de pertencimento frente ao objeto social representado (Coutinho; Serafim &Araújo, 2011). Em razão disso, escolher um tema para a aplicação do desenho-estória é uma motivação diante da necessidade de ampliar horizontes e conhecimentos sobre a utilização da técnica em pesquisas, levando em consideração o contexto, os participantes, o objeto de estudo, a teoria utilizada e as facilidades e os desafios na aplicação e na análise dos dados. Para a escolha do tema, é preciso que cumpra os requisitos ético e metodológico, nunca invadindo a pessoalidade dos participantes. Dessa forma, é preciso evitar danos, mesmo que momentâneos, a fim de oferecer benefício aos participantes (Visintin; Follador & Ambrosio, 2023).

A consideração ética em relação aos participantes já se faz presente ao criar um ambiente de entrevista de natureza transitória, o qual possibilita ao pesquisador reduzir de maneira substancial a probabilidade de surgirem reações ansiosas por parte dos participantes (Visintin et al., 2023). Esse enquadramento é projetado para lidar com a eventual influência do tema proposto, minimizando possíveis impactos emocionais. Portanto, a escolha do tema deve abranger aquilo que será investigado, sem entrar em conflito com os princípios epistemológicos que sustentam a pesquisa (Bleger, 1963/2018), além de não provocar ansiedade nos participantes. Em outras palavras, o tema selecionado deve abarcar o primeiro desafio sem causar desconforto (Visintin et al., 2023).

Objetivo

O presente estudo buscou analisar o desenho-estória-temático como instrumento disparador na reelaboração do luto de viúvas por morte repentina do companheiro, examinando a produção gráfica e verbal delas ao realizarem o desenho-estória-temático; compreender como as intervenções (devolutivas) realizadas com as viúvas, a partir da produção no desenho-estória-temático, contribuíram ou não para a elaboração do luto; analisar a percepção das viúvas sobre o processo de intervenção realizado; e refletir

sobre as possibilidades do uso desse procedimento em situações semelhantes como forma de contribuir para a elaboração do luto.

Método

Foi adotado o método clínico-qualitativo de pesquisa, que visou analisar e conhecer as particularidades das pesquisadas, deixando-as livres para verbalizações, compreendendo a lógica interna das participantes dando conhecimento de sua "verdade" (Minayo, 2012), utilizando vários referenciais teóricos para discutir a interdisciplinaridade de um conjunto de métodos para descrever e identificar os significados dados aos fenômenos relacionados à vida do indivíduo (Turato, 2013). O pesquisador que utiliza esse método é movido por atitudes de acolhida das angústias e ansiedades das pessoas, mostrando-se útil em casos de fenômenos que tenham certo grau de complexidade por se tratar de eventos íntimos e de difícil verbalização. O pesquisador procura uma relação face a face, valorizando as trocas afetivas e a interação pessoal, escutando tudo que o pesquisando tem para falar (Turato, 2013).

Participaram do estudo seis mulheres, tendo como critérios de inclusão: viúvas entre 30 e 55 anos cujos maridos tenham falecido de forma repentina nos últimos dois anos, que não estejam trabalhando e que tenham filhos de 0 a 18 anos.

Após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, foi realizada uma chamada via redes sociais (Instagram e Facebook) com o convite para participação no estudo. Foram realizadas quatro sessões individuais de aproximadamente 50 minutos, organizadas da seguinte maneira: 1) entrevista inicial semiestruturada, que possibilitou conhecer as informações de identificação das participantes, assim como colher a sua visão sobre o luto e avaliar as suas condições subjetivas para participar de forma colaborativa (Duarte, 2004); 2) aplicação da técnica do desenho-estória-temático, permitindo que a participante projetasse conteúdos internos utilizando a consigna: "A minha vida após a morte do meu companheiro"; 3) discussão sobre as temáticas levantadas na contação da história do desenho-estória-temático, possibilitando à participante refletir sobre os seus sentimentos em relação ao luto; 4) entrevista final com o propósito de investigar os benefícios ou não da técnica para a participante e sua participação na pesquisa e, quando necessário, realizar acolhimento e encaminhamento para psicoterapia.

Por se tratar de uma pesquisa clínico-qualitativa, as informações fornecidas foram encontradas a partir da subjetividade dos indivíduos em estudo. Nesse caso, a pesquisadora respeitou com fidelidade as falas das entrevistadas, considerando o significado que cada uma estabeleceu (Turato, 2013).

Esse material foi submetido à Análise de Conteúdo na modalidade temática (Minayo, 2012), que visa a ultrapassar o alcance descritivo da mensagem, os conteúdos manifestos, até atingir os conteúdos latentes, mediante a inferência, uma interpretação mais profunda dos fenômenos apresentados.

Resultados e Discussão

Cada ser humano está inserido em um determinado contexto social que tem significados e vivências individuais e subjetivas (Mazorra, 2009). Os significados sociais em relação à morte de uma pessoa querida podem facilitar ou dificultar o processo de enfrentamento do luto.

A idade das participantes variou entre 34 e 52 anos; todas elas tinham pelos menos um filho menor de 18 anos; somente uma era do lar, as demais exerciam atividades profissionais no mercado de trabalho. A morte do marido ocorreu há mais de 1 ano e 6 meses, exceto uma em que a morte ocorreu há 2 meses. Todos os companheiros morreram de complicações devido à covid-19.

Tabela 1 - Apresentada a caracterização das participantes quanto a idade, profissão, número de filhos, tempo de viuvez e causa morte do companheiro.

Codinome	Idade	Profissão	Número de filhos	Tempo de viuvez	Causa da morte do companheiro
Magnólia	46 anos	Do lar	4 filhos, sendo uma de 13 anos	1 ano e 7 meses	Complicações devido à covid-19
Violeta	46 anos	Administradora	2 filhos, um de 14 anos e uma de 11 anos	1 ano e 5 meses	Complicações devido à covid-19
Açucena	44 anos	Advogada	2 filhos, um de 16 anos e um de 4 anos	1 ano e 7 meses	Complicações devido à covid-19
Rosa	52 anos	Professora	1 filho de 10 anos	2 meses	Complicações devido à covid-19
Margarida	34 anos	Professora	1 filha de 4 anos	1 ano e 7 meses	Complicações devido à covid-19
Tulipa	36 anos	Farmacêutica	2 filhos, um de 6 anos e uma de 4 anos	1 ano e 8 meses	Complicações devido à covid-19

Fonte: Elaborada pelas autoras (2023).

A perda de uma pessoa vai além da perda física, pois diversas perdas acompanham a morte do ente querido. Em relação às mulheres participantes deste estudo, como visto na Tabela 1, pode-se supor perdas múltiplas, incluindo perda financeira, perda de momentos com os filhos devido ao aumento do tempo de trabalho externo à casa, perda do parceiro, do confidente, do amigo, do pai dos filhos, do parceiro sexual, da fonte principal de renda (para algumas), dos sonhos, dos bens construídos e da possibilidade de partilhar a educação dos filhos, como já relatado em estudo de Ducati (2005).

Ao realizar a análise dos dados obtidos, foi possível agrupá-los em quatro categorias: relacionamento amoroso e luto; maternidade no processo de viuvez; rede de apoio; e reelaboração da perda após a realização do desenho-estória-temático. Todas as participantes foram identificadas com nomes de flores com o propósito de manter o sigilo ético.

Relacionamento amoroso e luto

As mulheres, ao perderem seus companheiros (maridos), vivenciam a perda da conjugalidade por morte, que em um primeiro momento pode não ter sido uma perda de vínculo, em especial pela repentinidade do fato, necessitando de uma reestruturação psíquica, que se dará com a ressignificação (Mazorra, 2009).

Após a realização do desenho, Violeta conta: “Bom, essa história vai chamar minha nova vida, não é a vida que eu escolhi, mas que de certa forma foi imposta...”. Zanello (2018) propôs que o amor para as

mulheres pode ser compreendido por meio do dispositivo amoroso, no qual a condição de feminilidade está associada à possibilidade de ser escolhida por um homem para viver uma história amorosa junto a ele. Ser uma mulher desejável e escolhida por um homem, para muitas, é visto como central e primordial para ser aceita e legitimada socialmente. Ao se tornar viúva, a mulher precisa de uma reorganização, já que a pessoa que a escolheu não existe mais, e muitas relatam o sentimento de solidão.

Encontrar-se em um novo estado civil se torna desafiador – o estado civil de solteira nunca mais retornará (Worden, 2013). A dor sentida diante da perda de um cônjuge está relacionada com o vínculo conjugal, com a partilha, com sentimentos recíprocos e tudo o que construíram na trajetória como casal (Viegas, 2021).

Duas participantes relataram violências psicológica e patrimonial sofridas no casamento e como isso influenciou o processo de luto. Magnólia relatou ter sentido um grande alívio com o falecimento de seu esposo, pois vivia em uma realidade de violências psicológica e patrimonial, com sentimento de culpa por não ter sentido saudade da presença dele. Ela disse:

Então minha vida começou a ter cores, não é mais a coisa em preto e branco que eu vivia. ...é uma sensação de liberdade, mas ao mesmo tempo estranho. Eu perdi uma pessoa, a pessoa faleceu e eu vivi 28 anos com a pessoa. Mas assim, a sensação de completa liberdade. Hoje eu me sinto leve, principalmente pelo motivo que eu não preciso mais ouvir as barbaridades que eu ouvia...

A participante Açucena vivenciou episódios de violência psicológica, sendo menosprezada como profissional por ter a mesma profissão do marido. Após a morte dele, sentia dificuldade na educação dos filhos e falta do marido como pai, não como seu companheiro.

Essas duas participantes (Magnólia e Açucena) relataram, na entrevista inicial, que se encontraram em novos relacionamentos, mostrando que puderam acreditar ou desejar um novo relacionamento, permitindo-se vivenciar a possibilidade de serem desejáveis, mesmo que o relacionamento anterior não tivesse sido o idealizado e com vivência de violência. Açucena dizia estar passando por um processo de readaptação, pois havia entrado em uma nova família:

> *[...]foi mudando, mudou o ciclo de amizade, ciclo de família, hoje eu entro em outra família. É muito diferente entrar numa família com 25 anos do que hoje com 44. Já é uma família formada, já tem neto, já tem noras de mais de 20 anos e eu me sinto uma intrusa. Meus filhos não são nada deles"* (*família do novo namorado).*

Viegas (2021) afirma que a perda da pessoa com quem um dia decidimos partilhar toda uma vida constitui um golpe bem rude nos sentimentos, nas emoções e nas expectativas que devotávamos ao sentido real da nossa existência: o amor. Diante dessa afirmação, as viúvas perderam um projeto de vida idealizado de forma dual, que foi rompido inesperadamente com a morte. Isso pode gerar uma grande angústia, que não permite seguir com os planos se o parceiro estiver morto (Viegas, 2021), mas elas podem criar planos após os sentimentos serem reelaborados.

A participante Margarida relatou o quanto diversos sentimentos apareciam após o falecimento de seu esposo. Ela viveu um relacionamento muito tranquilo, de muita cumplicidade. Margarida passou por essa situação inimaginável e inexplicável:

> *[...]e aí eu me sinto como um bolo de emoções como o medo, a revolta, a angústia, a gratidão por ter conhecido ele, mas geralmente os sentimentos melhores, para mim, talvez seja a minha forma de ver a vida, ou ainda seja uma fase do luto, são menores do que os sentimentos ruins. Esse medo, cansaço de ter ficado sozinha com uma criança ainda. Então esse bolo são todos esses sentimentos. É como se seu tivesse sido sugada por esse portal, e a Margarida antes de tudo isso era uma e agora é outra Margarida, outra vida.*

Quando existe a conjugalidade, a ausência do parceiro desencadeia insegurança, medo de não conseguir criar os filhos e sentimento de incapacidade (Viegas, 2021), como ocorre com a participante Tulipa, que diz que sua vida não tem mais sentido sem o marido, pois ele foi uma pessoa que marcou muito a vida dela:

Nossa, eu acho que não tenho uma história feliz. Talvez se eu contar não seja uma história feliz. Não sei, a gente sente sozinha, perdida, por mais que a gente tenha as crianças, falta alguma coisa. Conheci meu marido quando eu tinha 21 anos, ele foi meu primeiro namorado, então tudo que a gente fazia era junto, desde acordar até a hora de dormir. Tinha nossa rotina, trabalhamos juntos 8 anos, ficamos mais grudados.

O luto por morte do cônjuge é uma fase de transição na qual o sobrevivente, no caso, a viúva, precisa criar uma identidade e apropriar-se da nova realidade. Até o momento de reelaboração, muitos sentimentos são vivenciados e o espaço para que outra pessoa faça parte de sua vida amorosa está associado a isso (Viegas, 2021).

Maternidade no processo de viuvez

A maternidade é um fenômeno social profundamente entrelaçado com a história da humanidade e tem desempenhado um papel central nas diversas culturas e sociedades ao longo do tempo. O conceito de maternidade não se limita apenas à biologia, mas também engloba aspectos sociais, culturais e econômicos que moldaram e continuam a moldar a experiência das mulheres como mães, que muitas vezes criam sua identidade por meio dela (Machado, Penna & Caleiro, 2019).

A associação entre a mãe biológica e a maternidade como aspecto sociocultural advém da Idade Média, em que a procriação era valorizada como uma contribuição fundamental para a comunidade e para a continuidade da linhagem. Em muitas culturas, as mulheres eram valorizadas principalmente por sua capacidade de dar à luz e criar filhos. A maternidade estava frequentemente ligada a noções de virtude e honra, e as mulheres que eram mães eram consideradas como cumprindo seu papel sagrado (Moura & Araújo, 2004).

Ao longo da história, as perspectivas sobre a maternidade evoluíram em resposta a mudanças sociais, econômicas e culturais. Durante períodos de industrialização, por exemplo, a dinâmica da maternidade se modificou em virtude do deslocamento das famílias para as cidades em busca de trabalho e da entrada na mulher no mercado de trabalho da indústria, levando a mudanças na forma de as mães cuidarem de seus filhos, muitas vezes enfrentando condições precárias de vida e de trabalho que afetavam sua capacidade de se dedicar exclusivamente à criação dos filhos (Moura & Araújo, 2004).

No século XX, com o avanço dos movimentos feministas e das lutas por direitos das mulheres, a maternidade tornou-se um terreno fértil para debates sobre autonomia, escolha e igualdade de gênero. As mulheres passaram a reivindicar o direito de decidir quando e como se tornariam mães, realizando, muitas vezes, planejamento com seu parceiro (Moura & Araújo, 2004). Zanello (2016, pp. 113-114) denomina o dispositivo materno a: "...um lugar de subjetivação no qual as mulheres são constituídas como cuidadoras 'natas'. ...esse dispositivo se construiu historicamente, sobretudo a partir do século XVIII, momento no qual a capacidade de maternagem foi compreendida como desdobramento da capacidade de procriação". A maternidade se refere à procriação, enquanto a maternagem se trata da capacidade de cuidar. Dessa forma, Zanello (2018) propõe que é necessário diferenciar os dois termos, pois a questão da maternagem pode estar presente em todos os seres humanos. Tal pontuação desmitifica a questão de que toda mãe tem um amor incondicional pelo filho, como já relatado por Badinter (1985) e Silva, Cardoso, Abreu & Silva (2020).

Essa visão das mulheres sobre a maternidade aparece nesta pesquisa ao relatarem o quanto era difícil lidar com o isolamento social (devido à pandemia de covid-19) e, ao mesmo tempo, ter a responsabilidade de lidar com as suas questões emocionais e as dos filhos. Após a viuvez, é uma jornada marcada por desafios emocionais, adaptação e coragem. Para mulheres que enfrentam a perda do parceiro enquanto estão criando ou criaram seus filhos, a experiência de ser mãe pode tomar um significado intenso e amplo.

Quando uma mãe se encontra nessa situação, ela muitas vezes se vê diante de uma série de responsabilidades e decisões que antes eram compartilhadas com o parceiro. A maternidade após a viuvez requer resiliência e capacidade de adaptação, pois a mulher é desafiada a assumir múltiplos papéis

sem o apoio que tinha antes, pois uma das principais preocupações para mães viúvas é proporcionar estabilidade e suporte emocional e financeiro aos filhos. Violeta, Açucena e Tulipa relataram que precisaram aumentar a carga horária de trabalho para manter o padrão de vida que tinham antes, enquanto Margarida e Rosa optaram por reduzir o tempo de trabalho e lidar com uma renda menor para poder dedicar mais tempo aos filhos e a dor deles, e apenas Magnólia permaneceu sem trabalhar fora, vivendo com a pensão do marido.

Diante de tantas reponsabilidades e novas funções assumidas por essas mulheres, elas não se permitiram vivenciar o luto por não tolerarem uma dor tão grande e se sentirem na obrigação de serem fortes para os filhos, priorizando cuidar da dor deles (Rego, 2012). A participante Tulipa disse, após 1 ano e 8 meses do falecimento do seu marido, que não conseguiu viver o luto por conta dos papéis que assumiu:

> *Às vezes passo o dia querendo chorar, mas não dá tempo, então eu acho que meu serviço e as crianças atropelaram meu luto. Eu vivo o luto todos os dias, o que eu deveria ter passado lá atrás, que eu não deveria estar nessa fase e eu ainda estou. Não dá tempo de processar tudo e igual eu falei, parece que ele está aqui.*

Ao fazer os desenhos e contar as histórias, todas as mães participantes relataram que estavam sobrevivendo, trabalhando e se levantando diariamente por conta dos filhos, que eles eram a razão delas continuarem lutando.

> *[...]nunca senti uma dor tão forte no peito. Acho que foi o pior dia da minha vida. Mas ao mesmo tempo eu recebi tanto apoio... e também precisava seguir por conta dos dois filhos que eu tive... tenho meus filhos que são dependentes de mim ainda. (Violeta)*

> *[...]ainda sinto muita dificuldade por conta dos meninos. Tem dias que eu falo que eu estou aqui por conta deles, se não minha vida não ia ter graça. Eu vivo porque tenho eles e sei que eles precisam de mim. (Açucena)*

Para muitas mulheres, a maternidade é romantizada e idealizada. As participantes relatam o quanto esse fator pode ter sido um elemento para não pensar em sua dor e sentem que precisam vivenciar o amor maternal incondicional devido às imposições feita pela sociedade – de que a mulher deve se realizar na maternidade e sua sustentação e felicidade dependem dos filhos (Silva et al., 2020).

Rede de apoio

O luto é um procedimento mental que abarca o enfrentamento e a reorganização dos pensamentos sobre o indivíduo falecido, a privação da convivência e a rotina que se alterou devido ao óbito de alguém próximo. Além disso, o processo de luto envolve a adaptação a uma nova realidade, na qual a ausência do ente querido se faz presente no cotidiano de maneira impactante e transformadora (Almeida, Leitune, Seger, Terner & Silva, 2015). Nesse período, as emoções podem oscilar entre tristeza profunda, saudade intensa e momentos de reflexão sobre as memórias compartilhadas. É um momento de ajuste gradual à ausência física, no qual a pessoa enlutada busca encontrar maneiras de redefinir sua vida e encontrar um novo equilíbrio emocional diante da perda (Worden, 2013).

A existência de uma rede de suporte bem estabelecida se torna um elemento de suma importância. Essa rede pode desempenhar um papel crucial ao auxiliar a pessoa enlutada a encarar e sobrepujar essa fase desafiadora. O apoio emocional e prático oferecido por amigos, familiares, terapeutas ou grupos de apoio pode proporcionar um espaço seguro para expressar sentimentos, compartilhar lembranças e encontrar meios de lidar com a perda. Essa presença atenciosa pode ser um farol de esperança e força durante um momento tão sensível, possibilitando a reconstrução gradual da vida e a busca por um novo sentido após a partida do ente querido (Juliano & Yunes, 2014).

Duas das participantes, Violeta e Açucena, vivenciaram a perda próxima do marido e do pai, precisando de suporte, mas sendo suporte em especial para suas mães. A primeira pôde contar com os familiares do marido, com o irmão e com diversos amigos da família que sempre se colocaram à disposição para tudo

que fosse necessário. Açucena pôde contar com muitos colegas de profissão que a ajudaram, logo após o falecimento do marido, a se reestabelecer, além de amigos do casal e da família do marido, principalmente quando se tratava dos filhos.

Ocasionalmente, quando estamos envoltos em nossa própria angústia, a capacidade de enxergar as situações com imparcialidade pode ser desafiadora. Nesse contexto, amigos e familiares podem desempenhar um papel de extrema importância ao oferecer perspectivas valiosas. Por meio da partilha de lembranças positivas e das características admiráveis da pessoa que partiu, eles auxiliam a encontrar uma visão mais clara e significativa em meio ao que parece uma perda desprovida de sentido. Essa intervenção de apoio pode atuar como um catalisador para a reconstrução do entendimento da situação e a eventual aceitação da realidade, além de fornecer conforto durante essa jornada (Cotrim, 2017).

Ter a consciência de que as emoções são compreendidas e acolhidas por indivíduos que genuinamente se importam é um fator crucial para diminuir a intensidade de sentimentos de isolamento e solidão. Esse apoio proporciona à pessoa a valiosa sensação de que sua jornada emocional não é solitária. A percepção de que há outros que compartilham da mesma compreensão das suas emoções cria um senso de conexão, conferindo uma importante sensação de pertencimento durante um período de vulnerabilidade (Cotrim, 2017).

Para Franco (2002), a presença de uma rede de apoio social oferece um suporte essencial à demanda do indivíduo em luto, permitindo-lhe expressar sua aflição e reestruturar sua vida face à perda. No entanto, quando essa rede não está presente ou suas diretrizes são aplicadas de forma impositiva, desconsiderando as necessidades do enlutado, o resultado pode ser prejudicial, em vez de benéfico.

Magnólia foi a única participante que não teve rede de apoio. Por ter vivenciado diversos episódios de violência, ela sentiu um grande alívio quando seu marido morreu. Magnólia chegou a compartilhar com algumas pessoas os sentimentos que tinha, porém, era muito julgada, inclusive pelos familiares e amigas que já tinham perdido pessoas próximas. Dessa forma, a participante começou a se sentir culpada por tudo o que estava sentindo, não tendo apoio, suporte e validação de seus sentimentos.

A imposição de regras ou a falta de empatia por parte da rede de apoio podem agravar o sentimento de isolamento e desamparo da pessoa enlutada. Isso pode levar a uma sensação de não ser compreendido ou apoiado adequadamente, resultando em um impacto negativo sobre a capacidade de lidar com a dor e se adaptar à nova realidade. Portanto, é crucial que a rede de apoio seja sensível às necessidades individuais do enlutado, oferecendo um espaço genuíno para expressão e reorganização, a fim de verdadeiramente cumprir sua função de proporcionar alívio emocional e conforto durante esse processo delicado (Franco, 2002). Dessa forma, por meio das falas e das histórias as participantes, fica evidente a necessidade de acolhimento da dor, independentemente das circunstâncias de vivências anteriores.

Reelaboração da perda após a realização do desenho-estória-temático

O tema proposto a todas as participantes foi: “A minha vida após a morte do meu marido”, sendo solicitado que elas desenhassem essa temática. Após o desenho ser realizado, elas contaram uma história estória com começo, meio e fim, dando um título ao final. Após a realização do desenho-estória-temático, foi realizado o inquérito e, na sessão seguinte, foi feita a devolutiva com base na análise do desenho-estória-temático e na história de vida das participantes.

Magnólia fez um desenho muito colorido, com vários pássaros, árvores e flores. Na história estória, relata estar se sentindo livre por saber que não vivenciaria mais todas as dores e limitações que o marido lhe impunha. No inquérito, apareceu sentimento de culpa por se sentir livre, contrariando o que era esperado pela sociedade em um momento de dor e angústia. Na sessão de devolutiva, optou-se por ajudá-la a compreender seus sentimentos de alívio, já que havia vivenciado, por anos, um relacionamento abusivo, assim, a morte do marido foi sentida como algo bom e não negativo. Na entrevista de encerramento, Magnólia disse:

> *Foi uma coisa muito boa, tirei um peso que tinha por dentro, me senti libertada. Senti vontade de voltar a me cuidar e isso foi maravilhoso, vi a importância de não me deixar de lado, já que há muito tempo não me sentia assim, como uma mulher. O desenho me proporcionou enxergar isso, que eu estou viva e preciso me cuidar. A minha relação com a minha filha mudou e nem estou acreditando. Estou mais paciente, mais tranquila e pensativa para tomar decisões. Agora sei que preciso estar bem para continuar cuidando da minha filha. Até então, eu não tinha um tempo para expressar sobre meus sentimentos e o desenho me mostrou o quanto isso foi possível.*

Ao ser questionada se era uma boa técnica no processo de luto, ela disse:

> *Ajuda muito, pois dá uma sensação de que todos os sentimentos são colocados para fora através de riscos e rabiscos em um papel (Magnólia).*

Já com Violeta, foi abordada na devolutiva a importância de ela olhar para a dor dela e não se anestesiar com a correria do dia a dia. Ela disse que isso muitas vezes era uma fuga, com medo de parar para pensar em tudo que viveu e não suportar sentir uma dor ainda maior:

> *Foi muito bacana participar da pesquisa. No início pensei que ia ser muito triste, que iria ficar chorando, mas foi tudo muito maduro. Estava muito resistente no começo pela dificuldade de falar do assunto, mas tudo isso foi se organizando dentro de mim. Me senti livre para falar com uma pessoa que estava disposta a me ouvir. Foi difícil fazer e pensar no que eu iria desenhar, mas depois tive uma sensação boa e vi que era tudo que eu queria dizer mesmo. Me surpreendeu. Vi que o luto não tem prazo de validade, ele vai e volta. (Violeta)*

Quando questionada sobre o que achava da técnica para ser usada com pessoas enlutadas, ela disse:

> *Achei muito bom, no desenho ficou mais fácil de expressar aquilo que eu não tinha falado verbalmente. Parece que não vai ter sentido, mas tem todo um contexto por trás que facilita o processo (Violeta).*

Com Margarida, foi trabalhada a importância de pensar sobre a nova vida, mas não se deixar levar pela ansiedade e sofrer precipitadamente e que seria necessária uma ressignificação de sentimentos e emoções que ainda eram muito negativos. Conversamos sobre alguns momentos da vida em que a saudade apareceria e que ela deveria se permitir sentir, mas não se paralisar na dor. Na entrevista final, ela disse:

> *Gostei bastante de participar da pesquisa, foi muito válido. Foi bom falar sobre o assunto da morte e tudo que ela envolve. Contribuiu no meu processo de luto e não concordo com as fases do luto que são estipuladas, pois cada dia estou de um jeito. Foi uma troca muito importante que me trouxe a oportunidade de reflexão e ressignificação. É a história da minha vida, não vou esquecer jamais.*

Sobre utilizar a técnica do desenho-estória com tema com pessoas enlutadas, ela disse:

> *Acho muito válido, nunca ninguém fez esse tipo de abordagem comigo, mas através dela conseguimos tirar muitos benefícios. Qualquer forma de expressão é válida e através da arte, no caso, o desenho, conseguiram melhorar nossa saúde mental (Margarida).*

Na devolutiva de Açucena, foi discutido o novo relacionamento e o fato de o namorado não ser o pai dos filhos, sendo importante refletir sobre a função paterna a fim de não criar expectativas que talvez não fossem supridas. Na última sessão, ela disse:

> *Foi maravilhoso. Deus coloca as pessoas certas na hora certa na vida da gente. Por mais que se trate de uma pesquisa, me ajudou muito internamente a entender aquilo que eu estava sentindo e me incomodando. Foi possível tirar benefício de tudo.*

Quando questionada sobre a técnica ser usada em situações de luto, ela disse:

> *Na minha opinião, deveria ser adotada a técnica não somente em situações de luto, mas em todos os tipos de sofrimento. Por mais difícil que seja representar a realidade em um desenho, ali aparecem muitas coisas que podem ser esclarecedoras e fazer sentido. Foi muito bom e me ajudou bastante.*

Na devolutiva com Rosa, foi discutido que estava tudo bem ela sentir a ausência do marido, companheiro, confidente e pai do filho, que a morte dele era muito recente (2 meses) e que não era

momento para pensar em diagnóstico, pois o que ela apresentava eram sintomas esperados do processo de luto, mas isso não descartava o quanto era necessário observar a intensidade dos sintomas.

Na sessão de encerramento, ela relatou:

> *Eu acredito que deva ser utilizada com pessoas enlutadas sim, o desenho é uma forma de expressão. Por mais que tenha sido uma surpresa e não deu tempo de pensar muito antes de desenhar, consegui expressar o que eu sentia e fiquei reflexiva depois. Acho que pode ser que daqui um tempo eu venha a desenhar um buraco novamente, porém menor, com outros elementos e outra histórias. Então, para mim, foi muito interessante, me ajudou muito participar e receber um acolhimento nesse momento que estou vivenciando.*

Pode-se observar, pelo desenho-estória-temático e pela devolutiva, que cada uma das participantes tinha demandas diferentes referentes à vivência do luto e que o desenho-estória-temático possibilitou compreendê-las, bem como refletir sobre elas e se reorganizar internamente, para que os sentimentos manifestados pudessem ser compreendidos, percebendo-se como uma pessoa saudável e não doente – já que na nossa sociedade existem padrões estereotipados socialmente para cada momento de vida e elas muitas vezes se sentiam fora desses padrões, excluindo a vivência única de cada processo (Stroebe & Schut, 1999; Worden, 2013).

Tal possibilidade foi relatada na última sessão, na qual todas as participantes mencionaram que compreenderam melhor o processo que estavam vivenciando e o quanto a dor estava presente em suas atitudes, sem que pudesse ser percebida, em decorrência da sobrecarga diária. Concluíram que, para que pudessem ressignificar a dor, era preciso entrar em contato consigo mesmas por meio do contato com o outro que as pudesse ouvir sem julgamento, sentindo-se acolhidas e facilitando o processo de encontro com a própria dor. Esses dados são corroborados por outros estudos que utilizaram a técnica em diferentes contextos, como pontuados em Trinca (2020), que apresenta o uso do desenho-estória como recurso terapêutico.

Considerações Finais

Vivenciar o luto é uma experiência individual e subjetiva de cada ser humano, que depende de alguns fatores, como o vínculo com o ente falecido, a forma como a morte aconteceu – se já era esperada ou não –, idade da pessoa que faleceu e as histórias vivencias ao longo da vida com essa pessoa.

Este estudo objetivou analisar o desenho-estória-temático como instrumento disparador a ser utilizado no psicodiagnóstico interventivo em situação de luto em viúvas por morte repentina do companheiro. As mulheres que participaram da pesquisa viveram um luto por morte repentina, em que os companheiros faleceram de covid-19.

Dessa forma, pode-se perceber que cada uma das participantes estava vivenciando processos diferentes, algumas tinham conseguido retomar as atividades, reorganizando-se e conseguindo entrar em um novo relacionamento, enquanto outras ainda estavam vivenciando todo o processo da perda, sentindo muitas dificuldades em conseguir seguir em frente com a ausência do companheiro.

Algo em comum ficou evidente entre elas: a maternidade, ao relatarem como se sentiram após ficarem viúvas. Todas se entregaram integralmente aos filhos em relação à preocupação e à esperança, dizendo que a vida só fazia sentido tendo-os por perto, sugerindo que, se não vivessem a maternidade, teriam desistido de continuar a viver depois de uma perda tão impactante.

Foi possível perceber o quanto a rede de apoio é importante no processo de luto. Tratando-se de mulheres com filhos menores de 18 anos, receber acolhimento e ajuda é fundamental, já que a vivência da maternidade se intensifica, até mesmo em decorrência da sobrecarga de trabalho e burocracias que passam a assumir.

Com relação à utilização da técnica do desenho-estória-temático, mostrou-se um instrumento eficaz para trabalhar aspectos do luto, permitindo que as participantes conseguissem expor seus aspectos conscientes e inconscientes e pudessem, a partir dessa vivência, refletir sobre seus recursos e suas dificuldades diante das situações vivenciadas. Assim, ao se permitir perceber o seu percurso, relatá-lo e ampliar sua capacidade de ressignificação, todas puderam ver o processo como algo que contribuiu na elaboração do luto, com algumas delas vendo a necessidade de ter um acompanhamento psicológico e outras podendo seguir com a vida de maneira mais salutar.

Vale ressaltar que a aplicação do desenho-estória-temático não substitui o processo de psicoterapia, mas este trabalho mostrou o quanto esse instrumento foi eficaz no processo de luto e pode ser adotado no psicodiagnóstico interventivo e na psicoterapia como recurso para elaboração do luto de viúvas com morte repentina dos maridos. Para que essa técnica seja efetiva, é importante que sejam feitas mais pesquisas com maior número de viúvas e em outros momentos diferentes do vivenciado durante a pandemia de covid-19.

Referências

Aiello-Vaisberg, T. M. J. (1997). Investigações de representações sociais. In W. Trinca (Org.), *Formas de investigação clínica em psicologia* (pp. 255-288). Vetor.

Aiello-Vaisberg, T. M. J.(2020). Procedimento de desenho-estória com tema. In W. Trinca (Org.), *Formas compreensivas de investigação psicológica: procedimento de desenhos-estórias e procedimento de família com estórias* (pp. 185-211). Vetor.

Almeida, E. J., Leitune, C. S., Seger, A. C. B. T., Terner, M. L., & Silva, D. A. R. (2015). Dor e perda: análise do processo do luto. *Revista Psicologia IMED, 7*(1), 15–22. https://doi.org/10.18256/2175-5027/psico-imed.v7n1p15-22

Álvares, M. L. M. (2018). Mulheres & movimentos – ativismo, empoderamento e espaços de poder. *Inclusão Social, 11*(2), 80–100. https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4111

Araújo, M. D. F. (2005). Diferença e igualdade nas relações de gênero: revisitando o debate. *Psicologia Clínica, 17*(2), 41–52. https://doi.org/10.1590/S0103-56652005000200004

Badinter, E. (1985). *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. 2ª ed. Nova Fronteira.

Bleger, J. (2018). *Psicologia della condotta.* Armando Editore. (Original publicado em 1963)

Bowlby, J. (1993). *Apego e perda: separação – angústia e raiva* (L. H. B. Hegenberg & M. Hegenberg, Trad.; Vol. 2). Martins Fontes. (Original publicado em 1973)

Cotrim, A. M. (2017). *Atendimento de familiares enlutados: um estudo acerca do coping religioso/espiritual, da ansiedade e depressão* [Dissertação de Mestrado em Ciências, Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo]. doi:10.11606/D.5.2018.tde-23042018-131554

Coutinho, M. P. L., Serafim, R. C. N. S., & Araújo, L. S. (2011). A aplicabilidade do desenho-estória com tema no campo da pesquisa. In M. P. L. Coutinho, & E. R. A. Saraiva (Orgs.), *Métodos de pesquisa em psicologia social: perspectivas qualitativas e quantitativas* (pp. 205-250). Editora Universitária.

Damm, C. G. (2019). *As deusas dos ramos e o sagrado feminino* [Dissertação de Mestrado em Estudos Literários, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"]. https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/estudos_literarios/5000.pdf

Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar,* (24), 213–225. https://doi.org/10.1590/0104-4060.357

Ducati, D. C. P. (2005). O luto pela separação nas relações amorosas. In G. Casellato (Org.), *Dor silenciosa ou dor silenciada? Perda e lutos não reconhecidos por enlutados e sociedade* (pp. 77–94). Livro pleno.

Figueiredo, L. S., & Almeida, M. P. P. M. (2019). A dor tem cura? Avaliação da eficácia da psicoterapia na prevenção do luto patológico. *Repositório Universitário da Ânima.* https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/10448

Franco, M. H. P. (2002). *Estudos avançados sobre o luto*. Livro pleno.

Jesus, D. A. D., & Ghislandi, F. D. S. (2022, 20-23 setembro). *Discriminação, culpabilização e a revitimização em razão do gênero*. In Seminário Internacional em Direitos Humanos e Sociedade (v. 3), Criciúma. https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/AnaisDirH/article/view/7491/6347

Juliano, M. C. C., & Yunes, M. A. M. (2014). Reflexões sobre rede de apoio social como mecanismo de proteção e promoção de resiliência. *Ambiente & Sociedade, 17*(3), 135–154. https://doi.org/10.1590/S1414-753X2014000300009

Kovács, M. J. (2003). *Educação para a morte: temas e reflexões*. Casa do Psicólogo.

Kübler-Ross, E. (2005). *Sobre a morte e o morrer* (Paulo Menezes, Trad.; 10. ed.). Martins Fontes.

Lemos, C. G. (2007). Desenhos de profissionais com estórias: desenvolvimento e características psicodinâmicas. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 8*(2), 41–55. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902007000200005&lng=pt&tlng=pt

Machado, J. S. A., Penna, C. M. M., & Caleiro, R. C. L. (2019). Cinderela de sapatinho quebrado: maternidade, não maternidade e maternagem nas histórias contadas pelas mulheres. *Saúde em Debate, 43*(123), 1120–1131. https://doi.org/10.1590/0103-1104201912311

Mazorra, L. (2009). *A construção de significados atribuídos à morte de um ente querido e o processo de luto* [Tese de Doutorado em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/15837

Menezes, E. M. P. L. (2017). *A linguagem cinematográfica como estratégia grupal de intervenção no luto por morte violenta* [Tese de Doutorado em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/21140

Minayo, M. C. D. S. (2012). Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva, 17*(3), 621–626. https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007

Moura, S. M. S. R., & Araújo, M. F. (2004). A maternidade na história e a histórias de cuidados maternos. *Psicologia, Ciência e Profissão, 24*(1), 44–55. https://doi.org/10.1590/S1414-98932004000100006

Parkes, C. M. (1998). *Luto: estudos sobre a perda na vida adulta* (Maria Helena Franco Bromberg, Trad.). Summus.

Pereira, A. R. D., & Cabral, C. S. (2018). Entre a luz e a escuridão: considerações sobre o Iluminismo e a instrução das mulheres. *Revista Espaço Acadêmico, 17*(200), 140–152. https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/39512

Prizanteli, C. C. (2008). *Coração partido: o luto pela perda do cônjuge* [Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/15712/1/Cristiane%20Corsini%20Prizanteli.pdf

Prudenciatti, S. M., Tavano, L. D. A., & Neme, C. M. B. (2013). O Desenho - Estória na atenção psicológica a crianças na fase pré-cirúrgica. *Boletim - Academia Paulista de Psicologia, 33*(85), 276–291. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2013000200006&lng=pt&tlng=pt

Rego, L. M. H. (2012). *O luto da mulher de terceira idade: a vivência de quem ficou viúva* [Dissertação de Mestrado em Cuidados Paliativos, Universidade Católica Portuguesa]. http://hdl.handle.net/10400.14/15842

Rubio, M. E., Wanderley, K. S., & Ventura, M. M. (2011). A viuvez: a representação da morte na visão masculina e feminina. *Revista Kairós-Gerontologia, 14*(1), 137–147. https://doi.org/10.23925/2176-901X.2011v14i1p137-147

Silva, J. M. S., Cardoso, V. C., Abreu, K. E., & Silva, L. S. (2020). A feminização do cuidado e a sobrecarga da mulher-mãe na pandemia. *Revista Feminismos*, *8*(3), 149–161. https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/42114

Stroebe, M. S., & Schut, H. (1999). The dual process model of coping with bereavement: Rationale and description. *Death Studies, 23*, 197–224. https://doi.org/10.1080/074811899201046

Trinca, W. (1987). *Investigação clínica da personalidade: o desenho livre como estímulo de apercepção temática*. (2 ed). EPU.

Trinca, W. (2020). *Formas lúdicas de investigação em psicologia: procedimentos de desenhos-estórias e procedimentos de desenhos de família com estórias*. Vetor.

Turato, E. R. (2013). *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa.* Vozes.

Aiello-Vaisberg, T. M. J.(2020). Procedimento de desenho-estória com tema. In W. Trinca (Org.), *Formas compreensivas de investigação psicológica: procedimento de desenhos-estórias e procedimento de família com estórias* (pp. 185-211). Vetor.

Viegas, A. (2021). Especificidades do luto na perda do companheiro: intervenção psicoterapêutica integrativo-relacional. In S. Gabriel, M. Paulino, & T. M. Baptista (Orgs.), *Luto: manual de intervenção psicológica* (pp. 219–240). Pactor.

Visintin, C. D. N., Ambrosio, F. F., & Aiello-Vaisberg, T. M. J. (2023). O procedimento de desenhos-estórias com tema em pesquisas qualitativas sobre imaginários coletivos. *Estilos da Clínica, 28*(1), 98–114. https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v28i1p98-114

Worden, J. W. (2013). *Aconselhamento do luto e terapia do luto: um manual para profissionais de saúde mental* (4. ed.). Roca.

Zanello, V. (2016). Dispositivo materno e processos de subjetivação: desafios para a psicologia. In V. Zanello, & M. Porto (Orgs.), *Aborto e (não) desejo de maternidade(s): questões para a psicologia* (pp. 103–122). Conselho Federal de Psicologia.

Zanello, V. (2018). *Saúde mental, gêneros e dispositivos*. Appris.

Zirbel, I. (2007). *Estudos feministas e estudos de gênero no Brasil: um debate* [Dissertação de Mestrado em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina]. http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/90380

https://doi.org/10.34024/prometeica.2024.30.18862

IMPORTÂNCIA DA BIODANZA NA SAÚDE MENTAL

THE IMPORTANCE OF BIODANZA IN MENTAL HEALTH

LA IMPORTANCIA DE LA BIODANZA EN LA SALUD MENTAL

Thiago Ryan Rocha
(Universidade Paulista - UNIP, Brasil)
ithiagobvb13@gmail.com

Giovanna Stéfany Bernazani
(Universidade Paulista - UNIP, Brasil)
bernazanigiovanna@gmail.com

Isabel Cristina Carniel
(Mestrado Profissional em Práticas Institucionais em Saúde Mental e Graduação em Psicologia da Universidade Paulista - UNIP, Brasil)
isabel.carnie@docente.unip.br

Recibido: 14/06/2024
Aprobado: 14/062024

RESUMO

Essa pesquisa se propõe a explorar e descrever as vivências dos praticantes de Biodanza, e compreender quais são seus possíveis benefícios para a saúde, pela perspectiva fenológico-existencial de Heidegger e Merleau-Ponty e a própria teoria de Rolando Toro, fundador da Biodanza, prática integrativa que visa renovação orgânica e reaprendizagem afetiva. Para a metodologia, foi escolhido o instrumento de entrevista semiestruturada em função da pesquisa ter um direcionamento exploratório e qualitativo; foram realizadas perguntas aos dez participantes que praticam Biodanza em Ribeirão Preto, a fim de entender quais são os possíveis benefícios que o Biodanzar pode trazer para a vida e o dia-a-dia deles. Quanto à discussão dos resultados obtidos, dentre as entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa, foram encontrados benefícios trazidos em relação a aspectos: pessoais, voltados mais às percepções de si mesmos; sociais, quando voltados às percepções acerca de seus modos de ser com os outros no coletivo e, por fim, aspectos relacionados com a ligação do Ser com a totalidade. A partir dos resultados revelados durante o trabalho, pode-se concluir que a Biodanza traz benefícios ao bem-estar e saúde mental, percebidos pelos participantes durante as vivências e no seu cotidiano, mas que, considerando este estudo como uma pesquisa de cunho exploratório, não visa ser conclusivo.

Palavras-chave: biodanza. fenomenológico-existencial. saúde mental.

ABSTRACT

This research aims to explore and describe the experiences of Biodanza practitioners, and to understand its possible benefits for health, from the phenological-existential perspective of Heidegger and Merleau-Ponty and the theory of Rolando Toro, the founder of Biodanza, an

integrative practice that aims for organic renewal and re-learn affectivity. For the methodology, a semi-structured interview was chosen because the research was exploratory and qualitative. Ten participants, who practice Biodanza in Ribeirão Preto, were asked questions in order to understand the possible benefits that Biodanzar can bring to their lives and daily lives. As for the discussion of the results obtained, among the interviews accomplished with the research participants, benefits were found in relation to aspects: personal, focused more on perceptions of themselves; social, when focused on perceptions about their ways of being with others in the collective and, finally, aspects related to the connection of the Being with the totality. Based on the results revealed during the study, it can be concluded that Biodanza brings benefits to the well-being and mental health, perceived by participants during their experiences and in their daily lives, although, considering this as an exploratory study, it does not aim to be conclusive.

Keywords: biodanza. phenomenological-existential. mental health.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo explorar y describir las experiencias de los practicantes de Biodanza, y comprender cuáles son sus posibles beneficios para la salud, desde la perspectiva fenológico-existencial de Heidegger y Merleau-Ponty y la teoría de Rolando Toro, fundador de Biodanza, enfoque integrador de la práctica que tiene como objetivo a la renovación orgánica y al reaprendizaje afectivo. Para la metodología, se eligió el instrumento de entrevista semiestructurada debido a que la investigación tuvo un sentido exploratorio y cualitativo, en el que se formularon preguntas a los diez participantes que practican Biodanza en Ribeirão Preto, con el fin de comprender cuáles son los posibles beneficios que Biodanzar puede aportar a sus vidas y a su cotidianidad. En cuanto a la discusión de los resultados obtenidos, entre las entrevistas realizadas a los participantes de la investigación, se encontraron beneficios en relación a aspectos: personal, centrado más en las percepciones de sí mismos; lo social, al centrarse en percepciones sobre sus formas de ser con los demás en el colectivo y, finalmente, aspectos relacionados con la conexión entre el Ser y la totalidad. De los resultados revelados durante el trabajo, se puede concluir que Biodanza trae beneficios al bienestar y salud mental, percibidos por los participantes durante sus experiencias y en su vida diaria, pero que, considerando este estudio como una investigación exploratoria, es no pretende ser concluyente.

Palabras clave: biodanza. fenomenológico-existencial. salud mental.

Introdução

Este artigo foi resultado de um trabalho de pesquisa realizado que visou explorar, através de uma perspectiva fenomenológico-existencial acerca do homem e de seu modo de ser, os possíveis benefícios da prática da Biodanza para a promoção de saúde mental e/ou bem-estar em pessoas que participam de tal atividade. A seguir, durante o decorrer da introdução da pesquisa, serão apresentadas as fundamentações teóricas utilizadas para o trabalho, constando com a apresentação da Biodanza de Rolando Toro para o leitor, assim como uma breve explicitação acerca da perspectiva a ser utilizada no trabalho e a conceituação de saúde mental aqui utilizada.

Psicologia Fenomenológico-Existencial e Fenomenologia da Percepção

Segundo Sapienza (2007) a Psicologia Fenomenológico-Existencial desenvolvida a partir do pensamento de Martin Heidegger, ao contrário de muitas abordagens utilizadas na Psicologia, não é considerada como uma abordagem psicológica e/ou uma teoria acerca daquilo que se propõe a conhecer, mas sim, como um modo de acesso ao conhecimento do modo de Ser-aí, que se apoia no método

fenomenológico postulado pelo filósofo e matemático Edmund Husserl, que se preocupou em construir uma ciência rigorosa, isenta de pressupostos, que utiliza da suspensão de pré-conceitos sobre os fenômenos que estuda a fim de poder acessar seu sentido primordial, tal como ele aparece; além disso, o autor propõe uma consciência do homem que é intencional e sempre sendo dirigida a algo, sendo a consciência um ato e não uma substância racional e reflexiva sobre os objetos à que se dirige. Com isso, surge a preocupação de suspender e se despir das definições de o que é ser homem, já antes trazidas pela tradição filosófica, para que seja possível acessar a essência de sua existência de uma forma diferente de outras perspectivas psicológicas.

Martin Heidegger, diz Sapienza (2007), propõe assim uma analítica do homem, o qual vai nominar de Dasein (Ser-aí) o que é chamado de ser humano por outras formas de conhecimento existentes, em que seja possível se ter uma compreensão de homem como um ser que acontece no mundo e com os outros, e que está sempre-sendo em relação significativa consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Um homem que não é mais visto como racional e/ou isolado de outros objetos no mundo, mas sim como em sua forma de existência no mundo, que é aberta às possibilidades e destinada a realizar-se em um constante movimento inacabado e infindável. Pensa-se, logo, no cuidado da existência de um Ser que é involuntariamente lançado ao mundo, que é antecipador de sua morte, sabe que é finito e responsável por realizar sua existência em suas possibilidades e se angustia com sua liberdade existencial e sua impessoalidade na cotidianidade. De acordo com Sapienza (2007) em sua obra sobre o objeto de maior preocupação da perspectiva citada anteriormente: "o interesse pelo modo fenomenológico de pensar nota-se especialmente no âmbito daquelas coisas que, de maneira direta e profunda, dizem respeito ao que é especificamente próprio do humano. Entre essas coisas se destaca o próprio fenômeno da existência humana" (p. 9).

O Dasein então, não é mais visto como uma dualidade separada entre mente e corpo e muito menos como uma matéria oposta a outros objetos e ao mundo com o qual se encontra. Sua consciência também não é um receptáculo que acumula conhecimentos e muito menos sua subjetividade é uma forma abstrata e interiorizada em seu Ser, o Dasein é visto como indissociável do mundo e inserido nesse em relação com todas as outras coisas, portanto, assim é sua subjetividade. Dasein é um Ser-aí, Ser-no-mundo e, portanto, está sempre se dirigindo para fora em um movimento de existência, não por existir em si um interno que está separado do externo, mas porque está sempre existindo no mundo como parte dele. O modo de ser do homem é aquilo pelo qual a fenomenologia-existencial se interessa, sem categorizar ou catalogar o Ser, preocupando-se com sua ontologia e seus existenciais que se referem ao seu modo de ser e existir sem nunca buscar uma resposta ou uma conclusão de tal questão, pois como dito anteriormente, o Dasein é sempre uma tarefa de realizar-se em sua existência e nunca alcançar um modo de ser final (Roehe & Dutra, 2013).

A partir disso, apesar de ser considerado em seu modo singular de Ser, este ente também não pode ser individualizado e, portanto, está sempre se relacionando, sendo afetado e perdendo-se a uma impessoalidade nesse mundo que compartilha com outros entes e objetos. A impessoalidade aqui citada se refere ao modo de ser inautêntico do Dasein em seu dia-a-dia que apenas segue as formas de ser de outros em sociedade, em uma cultura e em um espaço. Tal impessoalidade e inautenticidade em seu modo de ser o afasta de seus existenciais e de sua relação consigo mesmo (Roehe & Dutra, 2013).

Complementando, a fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty expande a concepção de fenomenologia concebida inicialmente por Edmund Husserl, uma vez que afirma a existência de uma intencionalidade situada no corpo, não só na mente. Segundo o autor, desde a mais tenra idade até a vida adulta, a abertura de nossa consciência ao mundo, portanto, sempre se dá através da percepção sensível das coisas. Não se trata aqui de uma construção intelectual, mas algo de primordial e originário na existência que ocorre através da percepção, o que permite visar um modo mais efetivo e autêntico de alcançar a verdade do Ser.

Na Fenomenologia da Percepção, o pensamento de Merleau-Ponty é baseado em uma aberta recusa às concepções de percepção tradicionalmente aceitas pela filosofia. Assim, tanto a abordagem empirista de

pensar o mundo, quanto a abordagem intelectualista são colocadas em xeque para o autor. A primeira considera a percepção como registro passivo de nossas impressões sensoriais, privilegiando o objeto como detentor de sentido. Em contrapartida, a segunda concepção apresenta a percepção como uma espécie de animação realizada pela consciência, considerando dessa maneira, que o sentido do percebido está primordialmente na consciência do sujeito.

Percebe-se, desse modo, que Merleau-Ponty (2006) vai tecendo uma concepção fenomenológica da percepção ancorada nas sensações do corpo. Assim, o corpo deixa de ser considerado uma simples máquina a serviço do intelecto e passa a ser reconhecido como o meio pelo qual conhecemos o mundo, as coisas e a si mesmos. A partir desse modo de pensar e considerando a noção fenomenológica de intencionalidade, que considera a origem da morada do sentido na relação estabelecida entre sujeito e objeto, o mérito de Merleau-Ponty de acordo com Reis (2011) se revela ao mostrar que esta relação é mediada originariamente através do corpo.

Diante disso, o autor nos convida a pensar que o Ser não é apenas uma substância pensante, mas age no mundo e apreende o significado das coisas também através do corpo. Para concluir esse modo de pensar, Reis (2011) em seu artigo assinala um outro aspecto a ser considerado na experiência do corpo, a motricidade:

> O movimento, portanto, é uma maneira de nos relacionarmos com as coisas e uma forma legítima de conhecê-las: uma cognição sensível. E, porque estamos implicados como um todo neste ato cognitivo mediado pelo sentir, ele reflete nosso movimento existencial, ele está carregado com nossos valores, afetos, desejos, de modo que o sentido emergente nesta relação é um sentido vital (p. 41).

Assim, de acordo com Merleau-Ponty (2006), trata-se de uma intencionalidade original situada no corpo. Mover-se em direção às coisas do mundo é um trabalho da consciência que só é possível através do corpo. Assim, por meio desse movimento existencial e ao mesmo tempo sensível é possível visar as coisas através do corpo, num constante vir a ser.

O que é a Biodanza?

A Biodanza, uma prática integrativa de transformação criada na década de 1960 pelo psicólogo chileno Rolando Toro, é atualmente aplicada em diversos países nas Américas, Europa, África e Ásia. No Brasil, encontramos Associações Escolas de Biodanza Rolando Toro em vários estados, responsáveis pela formação de profissionais em níveis de pós-graduação para trabalhar com essa prática. Esses profissionais são registrados pela International Biocentric Foundation (IBF) e têm a autorização necessária para atuar com a Biodanza.

A Biodanza também está incorporada como uma das Práticas Integrativas e Complementares (PIC) no Sistema Único de Saúde (SUS). As PIC, que englobam 29 técnicas, têm como objetivo prevenir doenças e fornecer cuidados complementares, principalmente em casos de doenças crônicas, com a Atenção Básica como porta de entrada, conforme estabelecido a partir de 3 de maio de 2006 (Tibúrcio, 2020, p. 3).

No Projeto de Lei nº 2.821, de 14 de maio de 2019 da Câmara dos Deputados expõe que: "Art. 3º As PICS são compostas por Racionalidades em Saúde, recursos terapêuticos e práticas de cuidado que atuam para o cuidado integral dos indivíduos e comunidades, entre elas: [...] V – biodança [...]". O tratamento tradicional é aliado ao atendimento inicial aos pacientes, sem substitui-lo, afinal as Práticas Integrativas são um meio de acesso a serviços que antes eram restritos para a área privada e atuam dentro da Atenção Básica como uma forma complementar de auxílio para essas pessoas que procuram um meio de atendimento dentro dos serviços das redes de saúde.

A Biodanza encontra-se inserida dentro da Política Nacional de Práticas Integrativas Complementares (PNPIC) pela Portaria nº 849, de 27 de março de 2017 e é contemplada como um sistema de cuidado existente em vários municípios muito antes de ser implantada como uma PIC, sendo vista também como

um serviço que amplia as ofertas terapêuticas aos usuários das redes de atenção básica de saúde. Além dessa implementação da Biodanza, todos os 29 dispositivos dentro do sistema da PNPIC devem realizar o registo das atividades, visto que é importante para se manter presente todas as ações desenvolvidas.

Dessa forma compreende-se que as Práticas Integrativas e Complementares ampliam esse olhar para a saúde básica e a necessidade de incluir esses recursos terapêuticos e práticas de cuidado no serviço do Sistema Único de Saúde (SUS). Assim, a Biodanza pode ser incorporada como um tratamento tradicional auxiliar, proporcionando aos usuários outra forma de cuidado gratuito, relacionado à problemas biopsicossociais e físicos que trazem demanda do tratamento com Biodanza dentro das instituições de saúde.

A Biodanza visa promover a saúde por meio de vivências únicas que envolvem música, canto, movimentos individuais e encontros em grupo. Essas experiências estimulam uma conexão e integração entre o indivíduo, os outros e a natureza, conforme indicado por seu fundador, Rolando Toro. De acordo com Toro (2002), em sua obra original sobre a vivência, relata que a Biodanza:

> [...] constitui-se na experiência original de nós mesmos, da nossa identidade, anterior a qualquer elaboração simbólica ou racional. [...] A vivência é uma manifestação do ser que precede a consciência: a conscientização da vivência pode ser imediata ou vir num segundo momento (p. 30).

Complementando, o autor explica que a vivência tem característica espontânea e subjetiva, se manifestando sempre a partir da identidade do participante, o que a torna incomparável, única e íntima a cada um. Além disso, a vivência no momento em que ocorre é passageira, ou seja, ela acontece naquele momento presente da experiência e tem seu fim ali, o que torna possível que se vivencie sempre algo diferente e singular a cada novo encontro (Toro, 2002).

Torna-se de grande importância esclarecer, para fins de compreensão adequada, que o objetivo do fundador não era o de criar um estilo coreografado e técnico de dança pré-estabelecido, mas sim, o de promover um "dançar a vida", onde "[...] o sentido primordial da palavra 'dança' é 'movimento natural', ligado às emoções e pleno de significado" (Toro, 2002, p. 37). Portanto, ao se falar em Biodanza e biodanzar, não se deve referir ao dançar artístico e primariamente em seu sentido de espetáculo, mas sim, no movimentar-se em sua vida e em seu modo de existência nela.

De acordo com Reis (2009, p. 4, citado por Reis, 2013, p. 1106) ao oferecer um exemplo de como ocorre um encontro de Biodanza em grupo, em seu trabalho de pesquisa, diz que apesar de cada sessão de Biodanza ser única, a prática possui uma estrutura básica que pode ser aplicada pelos facilitadores, onde no início da prática é sugerido que ocorra uma roda verbal voltada para as vivências e sensações experienciadas, para que após o compartilhamento, possa ocorrer a prática em si, que é voltada ao momento de dançar. A autora complementa:

> A facilitadora é quem planeja e propõe as vivências ao grupo, entre as quais se incluem exercícios de dançar em roda, caminhar, encontros, dança em pares, entre inúmeras possibilidades. A escolha das vivências depende do que se necessita ou deseja trabalhar no grupo, existindo na Biodanza cinco linhas de vivência: identidade, vitalidade, afetividade, criatividade, sexualidade e transcendência (Reis 2009, citado por Reis, 2013, p. 1106).

A linha da vitalidade aborda os impulsos de sobrevivência, como a necessidade de comer e beber, além das reações de enfrentamento ou evasão, juntamente com as funções de controle da atividade e do descanso (Toro, 2002). Podem-se citar como indicadores da vitalidade: a resistência ao esforço; a vitalidade do movimento, entre outros.

A linha da sexualidade, segundo Toro (2002) compreende a relação com o prazer geral e também o sexual. Em sua base está a função do desejo e a busca do prazer, assim como a do orgasmo e o instinto sexual. O desejo sexual estimula o organismo inteiro, induzindo a ações com a finalidade de satisfazê-lo. Já a sensualidade é ampla, não visando somente o prazer pelo estímulo genital, mas sim diversos tipos de prazeres, por exemplo: sentir prazer pelos alimentos, por um toque e beijos.

A linha da criatividade revela que a criação é uma extensão natural do processo de vida e "[...] Nós somos ao mesmo tempo a mensagem, a criatura e o criador" (Toro, 2002, p. 88). Essa linha baseia-se no instinto investigativo e nos impulsos de inovação do ser humano. Essa linha e toda a sua proposta, difere de outras abordagens, por exemplo a arte-terapia, visto que busca abrir espaço para a expressão dos impulsos criadores naturais do ser humano, sem intenção de partir de doenças.

A linha da afetividade tem origem "[...] ao instinto de solidariedade dentro da espécie, à capacidade de empatia (identificar-se com o outro), aos impulsos gregários, às tendências altruístas e aos ritos socializantes" (Toro, 2002, p. 89). A afetividade demanda da percepção do outro, e essa afetividade pode ser medida, por exemplo, através de sentimentos amorosos e até mesmo pela identificação consigo, estimulando a proteção, cooperação e compreensão do outro; da mesma forma aconteceria com os sentimentos aversivos, instigando a agressão e rejeição do outro. Na Biodanza, a ligação com o outro é um passo no caminho do amor.

A linha da transcendência tem relação ao indivíduo se ligar a totalidade do instante, sobre-exceder a auto percepção, relacionando-se com a mudança. O Ser consegue essa conexão transcendendo a si mesmo, através da ligação com o próximo e a uniformidade com a natureza e o universo. Segundo o autor, "[...] Também a linha da transcendência tem uma origem biológica e uma infraestrutura instintiva: os fenômenos de tropismo e de ressonância biológica que integram os sistemas ecológicos constituem a condição mesma da vida" (Toro, 2002, p. 91).

Como citado anteriormente, o conceito Biodanza se dá a partir da vivência com a música e a dança individual e singular em um determinado grupo. Reis (2013) traz reflexões a respeito do corpo e da forma com a qual ele é experienciado e visto na cotidianidade do momento atual. A autora explicita que o corpo humano para a sociedade tem cada vez mais a representação de um modelo ideal e é compreendido como "[...] um objeto a ser medido, manipulado, controlado e transformado para corresponder à representação hegemônica do corpo" (Reis, 2013, p. 1104), e a partir disso apresenta em seu trabalho uma nova forma de se ver o corpo a partir das vivências em Biodanza e do conceito de corpo formulado pelo filósofo fenomenológico Merleau-Ponty, que postula um novo sentido à corporeidade e à experiência no corpo.

A Perspectiva Fenomenológico-Existencial Sobre a Saúde Mental

Os conceitos de saúde e saúde mental sofrem mudanças constantes ao decorrer do tempo, sendo influenciados tanto por contextos históricos quanto sociais, científicos e pela evolução das práticas nas áreas da saúde. Se outrora, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) a definição de saúde era: "[...] um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não consiste apenas na ausência de doença ou de enfermidade" (OMS, 1947 citado por Gaino, Souza, Cirineu, & Tulimosku, 2018, p. 110); agora, há uma concepção muito mais abrangente e integralista que leva em consideração diversos aspectos, sendo incluída ainda a espiritualidade como uma nova forma de bem-estar.

Faz-se necessário esclarecer neste trabalho que, para a fenomenologia, utilizar-se do termo saúde mental pode ser um equívoco limitante, uma vez que o termo acaba por tentar mensurar e classificar algo tão complexo e imensurável como a dimensão da existência e o fenômeno. Seria mais lúcido neste caso, compreender o conceito de saúde-mental como uma "saúde existencial", uma vez que, para a fenomenologia, a doença é vista como uma limitação de sua forma de existir no mundo e/ou uma quebra de possibilidades (Evangelista, 2013). Neste sentido, uma doença de acordo com o senso comum seria compreendida pela Fenomenologia-Existencial como uma forma singular de existir que viria a uma quebra de possibilidades de vir-a-ser (Evangelista, 2013). Essa perspectiva fenomenológica vai ao encontro da proposta da Biodanza, pois ambas voltam seu olhar para a completude do ser, tendo seu foco no sujeito em si como um todo e seu modo de ser no mundo. A respeito deste encontro, Lunardelli (2018) expõe que: "[...] Enquanto várias vertentes terapêuticas têm como foco a cura da enfermidade, a Biodanza prioriza a saúde, à medida que amplia nossa capacidade de cuidar da vida e de sua qualidade" (p. 7).

Por conseguinte, apesar dos autores do presente trabalho compreenderem as limitações do termo saúde mental para a perspectiva utilizada, será este termo preferencialmente mantido para fins didáticos e para maior compreensão e entendimento àqueles que entram em contato com este, levando-se em consideração que para os pesquisadores, a saúde aqui é muito mais do que apenas um termo e não será tratado como a estrutura oposta à enfermidades. Traz-se aqui a reflexão do autor acerca desta terminologia:

> Falando fenomenologicamente, não faz sentido a denominação 'saúde mental'. Saúde é saúde e não é pouco. [...] Ainda uso o termo saúde mental – a contragosto – para ser didática e me fazer compreender num mundo ainda bastante cartesiano, principalmente no campo das ciências. [...] A que servem nossas denominações? Acredito serem importantes para podermos nos comunicar uns com os outros e apenas isto. Os demais usos que fazemos nos servem para mostrarmos o quanto somos capazes de encaixotar o que não cabe em caixote algum (Evangelista, 2013, p. 77).

A partir disso, é possível perceber que os autores concordam com a perspectiva de que saúde mental não é exatamente a melhor forma de se compreender saúde. No entanto, também entende e explica que as denominações, num geral, são limitadas e não dizem tudo sobre um fenômeno que aparece por si, concordando em continuar utilizando o termo para fins de didática ao passo que compreende que saúde e bem-estar são muito mais complexos do que apenas sua terminologia.

Objetivos Gerais e Específicos

Os objetivos da pesquisa foram os de explorar e compreender os possíveis benefícios que o Biodanzar pode trazer as pessoas que biodanzam na cidade de Ribeirão Preto, sob o olhar dos praticantes de vivências em Biodanza. Isso envolve refletir se a prática da Biodanza proporciona benefícios e bem-estar aos participantes, conhecer quais são esses possíveis benefícios e discutir a influência da Biodanza na vida cotidiana contemporânea. Além disso, buscou-se compreender as experiências dos participantes nos encontros em grupo de Biodanza em Ribeirão Preto.

Metodologia

Por se tratar de uma pesquisa fundamentada em conceitos fenomenológicos existenciais, esta pesquisa se utilizou de uma abordagem qualitativa, visando focar no fenômeno e sua complexidade, e na compreensão das vivências e experiências dos participantes, uma vez que o fenômeno explorado não pôde ser mensurado por ser subjetivo. Sobre a pesquisa qualitativa, Oliveira, Baixinho e Presado (2019) pontuam que: "[...] a sua finalidade volta-se ao estudo da história, das representações, das relações, das crenças, das percepções e das opiniões, representando o resultado das interpretações que os sujeitos constroem a respeito da produção e reprodução de suas vidas" (p. 870).

Ademais, por se tratar de uma pesquisa que visa a subjetividade, foi utilizada uma coleta de dados de cunho empírico que envolve diretamente seres humanos através de entrevistas semiestruturadas, uma vez que outros tipos de instrumentos não seriam cabíveis por conta de seu conteúdo classificatório e estatístico. Compreendendo o teor da pesquisa, foi realizada uma pesquisa de caráter exploratório, pois: "estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições" (Gil, 2002, p. 41).

O objetivo da pesquisa não era explicar ou mensurar a complexidade do fenômeno e das vivências em Biodanza, mas sim explorá-las em sua completude para fins de maior aprofundamento e conhecimento de suas particularidades.

Participantes

Para a presente pesquisa, foram selecionados dez participantes que estavam dentro dos seguintes critérios de inclusão: a) terem participado de vivências de Biodanza na cidade de Ribeirão Preto; b) ter mais do que dezoito anos de idade; c) terem participado por no mínimo um mês das vivências em Biodanza; d) não ser um profissional facilitador das vivências de Biodanza.

Instrumentos

Para a obtenção de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada, com perguntas que exploram o conteúdo a ser pesquisado e que, portanto, não eram restritas e/ou rígidas. A entrevista de teor semiestruturado não foi retirada de locais já existentes, mas sim, escrita e produzida pelos autores da presente pesquisa e pensada no conteúdo que se visava buscar.

O roteiro constou com doze questões fechadas referentes aos dados de identificação do entrevistado tais como: idade, nacionalidade, estado civil, gênero, se tem filhos, quantidade e idade dos filhos, escolaridade, profissão, atuação profissional e o tempo em que atuava na profissão, assim como o tempo que praticava a Biodanza; cinco questões abertas, portanto, com desdobramentos referentes ao conteúdo das vivências dos participantes, que abordavam os conteúdos subjetivos das experiências em Biodanza, se lhe traziam benefícios ou não, e quais eram os benefícios percebidos e se houve alteração na qualidade de vida após iniciar sua participação das vivências de Biodanza.

O objetivo da entrevista era buscar as experiências e vivências pessoais de cada participante e compreender de que modo elas ocorrem e/ou são sentidas e vivenciadas por eles, além de também compreender, se essas experiências têm a capacidade de lhes proporcionar sensações de bem-estar.

Procedimento de Coleta de Dados

Os procedimentos para coleta de dados foram realizados em dois momentos: o primeiro consistiu em agendar uma reunião com as profissionais facilitadoras responsáveis pelas vivências em Biodanza, com finalidade de apresentar a intenção de pesquisa, e de modo que fosse possível combinar a forma com que foi conduzida a coleta de dados, e se seria possível e permissível realizá-la; neste momento os profissionais assinaram a carta de intenção de pesquisa.

Após a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), os pesquisadores entraram em contato com as facilitadoras dos dois grupos de Biodanza da cidade de Ribeirão Preto, cujas cartas de intenção de pesquisa foram assinadas e agendaram com elas um momento para apresentar aos participantes do grupo de Biodanza este trabalho de pesquisa e convidá-los a participarem. Aos que atendiam aos critérios de inclusão e concordaram em participar, foi agendada uma entrevista individual. As entrevistas foram realizadas de forma remota síncrona, através das plataformas *Zoom e Google Meet*, momento também, em que os participantes assinaram de maneira online o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As entrevistas foram realizadas por duplas de pesquisadores estudantes em local reservado e sem interrupções externas, e foram gravadas. O tempo estimado para realização de cada entrevista foi de trinta (30) minutos a cinquenta (50) minutos.

Procedimento de Análise de Dados

Para a análise dos dados, dentro dessa pesquisa de cunho fenomenológico, foram realizados leituras e estudos acerca dos fenômenos tratados no relatório de pesquisa, e sabendo que se trata de uma pesquisa qualitativa, a análise do conteúdo se voltou para as representações, falas e experiências obtidas através dos entrevistados, partindo sempre de um referencial teórico.

Para tanto, as entrevistas foram semiestruturadas, pois de acordo com Minayo (2012) os instrumentos também devem conter a mesma preocupação em relação ao seu conteúdo; eles precisam estar relacionados com aquilo que se propõe explorar.

Ocorreu, nesse processo, a necessidade de se entrar em contato com as experiências vivenciadas pelos participantes através de suas explicitações e, a partir da visão fenomenológica dos autores, realizar uma interpretação de significados de tais conteúdos vivenciais a fim de compreender a complexidade do movimento do fenômeno e como ele ocorre na vida dos participantes.

Por conseguinte, entende-se aqui que a conclusão não tem como objetivo somente descrever os conteúdos analisados e interpretados teoricamente, mas também transmitir informações concisas e interpretações congruentes com o objeto explorado. Ainda segundo Minayo (2012), a conclusão também deve transmitir a sensação de continuidade e abertura para novas interpretações e situações.

Ressalvas éticas

Para garantir a seguridade e dignidade dos participantes dentro do processo de pesquisa, foram utilizadas a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016 do Plenário do Conselho Nacional de Saúde (PCNS), que consideram que a pesquisa em ciências humanas deve garantir o respeito pela dignidade e evitar possíveis danos aos participantes.

Os dados dos entrevistados são confidenciais e foram utilizados somente para caráter de pesquisa; as gravações realizadas durante as entrevistas não foram utilizadas para nenhum fim a não ser o de coleta de conteúdo, sendo descartadas após o processo, de maneira ética e segura. As entrevistas apenas se realizaram com a permissão dos participantes, e a sua desistência pôde ser solicitada e feita em qualquer momento da pesquisa, além de que tais entrevistas só foram realizadas com a devida assinatura dos documentos permissivos.

Para a segurança dos dados dos entrevistados, todas as entrevistas foram realizadas em espaço seguro e que permitia o sigilo de direito do participante. Para segurança dos participantes, não foram utilizados os nomes completos ou identificações inapropriadas desses, mas sim apenas códigos. Foram tratados com respeito as informações obtidas, o conteúdo expresso durante todo o processo, os valores religiosos, culturais, morais, hábitos de costume, formas de expressão, entre outros.

Resultados

Quanto aos resultados obtidos através das entrevistas, dentre estas, foram encontrados benefícios trazidos em relação a aspectos: pessoais, voltados mais às percepções de si mesmos e de aspectos voltados ao próprio modo de ser; sociais, quando voltados às percepções acerca de seus modos de ser com os outros, em comunidade; e ao bem-estar geral que sentiram durante as vivências em Biodanza e no cotidiano fora dela, integrando aspectos físicos, emocionais e existenciais. A partir das respostas, foi decidido, para a discussão neste artigo, seria feito uma reflexão com articulação teórica sobre a Biodanza como uma prática integrativa que contribui para a saúde do Ser-aí como um todo, voltado à experiência de viver o presente junto a coletividade.

A primeira categoria de análise refere-se aos benefícios que a Biodanza trouxe ao participante em relação a si mesmo, dividindo-os em subcategorias relacionadas aos conteúdos desses fenômenos. Os participantes entrevistados trouxeram benefícios em relação à percepção de si mesmos, referentes a alguns temas trabalhados na própria teoria de Rolando Toro e da Biodanza, como: identidade, vitalidade, afetividade e contato consigo mesmos.

Através das falas dos participantes da pesquisa, foi possível entender que as vivências experienciadas em Biodanza, podem contribuir para que o biodanzante se perceba como alguém que tem conhecimento

com propriedade quanto a seu próprio modo de ser, e a partir dos outros, se percebe como si mesmo. A identidade é um dos elementos de suma importância em relação à saúde, uma vez que todos os outros benefícios estão atrelados a ela. É, portanto, uma linha de vivência que contribui para que os biodanzantes possam reconhecer a própria singularidade e se apropriar dela enquanto seres no mundo. Assim, com um senso de identidade fortalecido, torna-se possível o reconhecimento de singularidades inerentes a todos seres e entes do mundo, o que acaba por contribuir com a reconexão de sentimentos antes não acessados pela consciência.

Sobre os benefícios quanto à vitalidade, de acordo com Toro e Terrén (2008), esta é percebida pela forma de ser-no-mundo, pelos modos de estar e de atuar no mundo com os outros: como se move, como caminha, como fala, qual o tom de voz que usa para se comunicar, e também a maneira com que faz e mantém uma conexão afetiva com os outros. A partir fala dos biodanzantes, é possível entender que através dos exercícios em vivência da Biodanza, eles são capazes de conhecer melhor seu organismo e corpo, reconhecendo e ouvindo-o quando precisa de repouso após um exercício agitado, e que esse conhecimento trazido em sua fala estimula também a sua identidade.

Os participantes da pesquisa trouxeram diversos benefícios importantes relacionados à afetividade consigo mesmos, como também para com os outros, o que se pode levar em consideração pela complexidade do Ser, uma vez que a afetividade não está somente no Eu, mas primordialmente no contato e vínculo com os outros. Por conseguinte, torna-se insuficiente tratar de afetividade como dissociada e individualizada.

A segunda categoria faz referência aos benefícios trazidos pelos participantes da Biodanza em suas falas, quando em relação ao outro, quanto a sua criatividade, ao seu convívio social e/ou sensação de comunhão, e do perceber o outro em suas relações.

Sobre os benefícios trazidos pelos participantes em relação à criatividade, foi possível descobrir que os exercícios podem trazer aos biodanzantes a ressignificação de como são vistos aos olhos do outro e, consequentemente, aos julgamentos dos outros, permitindo-os ser em relação a aquilo que para eles faz sentido naquele momento, oferecendo-lhes a possibilidade de praticar suas formas de ser, da maneira que mais faz sentido, e é possível, naquele momento.

Quanto aos benefícios relacionados à coletividade, convívio social e/ou sentimentos de comunhão, todos os dez participantes da pesquisa relataram que a Biodanza contribuiu e contribui para que se relacionem com os outros de forma saudável e com mais empatia, segurança, intimidade e vínculo, também trazendo em suas falas o quanto a coletividade e o relacionar-se com o outro lhes trouxeram a oportunidade de perceberem a si mesmos. Sobre o convívio social, foi possível explorar a importância das formas de ser-com-outro e das relações no convívio em sociedade e, além disso, pensar em como a maneira com a qual o Eu se relaciona com o Tu, e como essa relação pode afetar a saúde como um todo. Foi possível notar que os participantes da pesquisa trouxeram os benefícios proporcionados através da Biodanza à sua saúde, não como uma cura e/ou tratamento para enfermidades, mas sim como uma promoção de aspectos saudáveis relacionados às suas formas de ser consigo mesmos e com os outros, entendendo o quanto estes são elementos favoráveis para seu conviver diário como seres-no-mundo.

Ser-no-mundo-com-os-outros: Vivência do Presente na Biodanza

A Biodanza, como já dito em momentos anteriores da pesquisa, não é uma prática integrativa que se realiza individualmente. Se propondo a ser uma prática integrativa, ou seja, que integra a existência humana em sua totalidade, acontece e é vivenciada junto ao outro, e também sempre relembrando a existência como em relação ao mundo e à natureza. Biodanza significa "a dança da vida", e por mais que possa ter a possibilidade de ser um exercício físico muito benéfico, não é um esporte e não tem o objetivo de ser uma atividade que traga resultados corporais, mas sim é uma dança que permite a expressão dos potenciais saudáveis do ser humano, que conecta a existência humana aos seus semelhantes e ao mundo. Portanto, não há sentido em realizar os encontros do dançar a vida de forma

individual, pois o objetivo é a integração humana e do viver e experienciar o momento do aqui e agora (Reis, 2012).

De acordo com Toro e Terrén (2008) a dança surgiu nos primórdios como um meio primário de dar sentido à vida, sendo anterior a qualquer religião; toda dança era sagrada e fundamentalmente espiritual, o que a tornava responsável por facilitar o contato com o divino, um meio de afirmar a coesão do grupo com a natureza, os ancestrais e a fonte de vida. Os autores dizem que na linha da transcendência, presente e vivenciada na Biodanza, é possível o surgimento de um vínculo do ser com o todo existente, reconhecendo que cada biodanzante é natureza. No entanto, em Biodanza entende-se que a natureza não é distinguida do ser como um produto que pode e está à disposição do homem como matéria-prima, mas sim o mundo no qual o ser se dá. Os autores abordam que:

> A vivência de transcendência envolve a capacidade de fusão na vinculação com os outros e com a natureza; é sentir que um faz parte da criação, que nada está separado, mas que tudo está em relação, é uma experiência muito intensa (Toro & Terrén, 2008, p. 74, tradução nossa).

Relacionando-se com a ideia de Rolando Toro, o autor Safra (2014) traz essa vivência do Ser como essencialmente com os outros e com o mundo, através da ontologia de Sobórnost, que pode ser referido como um nós-existencial, que compreende o acontecer humano como em comunidade e nunca isolado dos demais, nunca individualizado da forma costumeira onde se conceitua o universo individual de um sujeito como interiorizado e apartado da comunidade. Ao mesmo tempo em que o indivíduo atua na comunidade, é influenciado pela cultura e pela criação dos ancestrais que o antecederam. Apesar de Sobórnost não ser um termo presente na fenomenologia especificamente, é possível usar seu sentido para elucidar a experiência do estar no mundo com os outros como algo essencial para o ser, pois assim como diz o autor:

> Essa concepção compreende que o acontecimento humano é acontecimento transgeracional em meio à comunidade humana, como fenômeno transgeracional enraizado nos solos do mundo cultural humano e do mundo natural. O homem não existe sem a natureza e sem a cultura. A posição do homem na natureza é compreendida, não tanto como uma relação de dependência, mas sim como uma relação de aparentamento com a natureza (Safra, 2014, p. 44).

O mundo também é revelação, visto que os indivíduos o transformam ao mesmo tempo em que são transformados por ele. Quando se entra em contato com o mundo e com os outros, questões do eu que até então estavam ocultas se desvelam, pois o outro e o mundo refletem aspectos que são do eu, e que só foram desocultados pela ação de ser no mundo com os outros (Reis, 2012). De acordo com a fenomenologia, o mundo não é apenas um conjunto de objetos externos independentes do sujeito, mas é construído através das percepções, afetamentos e vivências do ser. O mundo é entendido como um campo de significados e possibilidades que se revela por meio da experiência. O mundo onde se dá o Ser não é uma realidade isolada, mas é vivenciado e co-construído através das interações sociais e da linguagem, como um fenômeno em constante movimento e transformação.

Esse mundo, quando se fala em ser-no-mundo-com-outros, é experimentado na Biodanza através do corpo. Lembrando, assim, que o corpo aqui não se limita à sua ideia física e/ou somática, "esse corpo material objeto da Física, da Química, da Biologia" (Sapienza, 2007, p. 44) nem como uma existência do Ser que se situa em um corpo, pois o Ser-aí é seu corpo em totalidade, corporeidade que experiencia o mundo com os outros. De acordo com Sapienza (2007) é sendo o corpo que o Ser é com suas características, que se dá em um por enquanto momentâneo, que é capaz de ser e estar com os outros. Existe, nas vivências em Biodanza e em seus exercícios, a abertura à possibilidade de se entrar em contato com o corpo em sua totalidade através dos movimentos, onde se revela, assim, momentos de ser que são passíveis de ressignificação e de vivenciar o momento presente.

Sendo assim, a Biodanza utiliza da metodologia da vivência como uma dança da vida que se utiliza da corporeidade para se experimentar e vivenciar o momento do aqui-e-agora que se apreende enquanto vivido, uma experiência do estar totalmente presente. Como diz o próprio fundador da Biodanza, Toro (2002), enfatiza o quanto as psicoterapias trabalham as questões verbais em atendimentos clínicos

comuns da prática e faz um trajeto que sai do significado para as emoções, enquanto a Biodanza, que relembrando, não visa ser uma prática terapêutica, faz o trajeto contrário, saindo das vivências aos significados: "Na Biodanza, propõe-se uma descrição das vivências pessoais, enquanto experiências interiores, sem análise ou interpretação psicológica" (Toro, 2002, p. 30).

A presença para a fenomenologia pode ser exposta, no presente trabalho, como uma maneira de estar plenamente consciente, atento e aberto para o fenômeno vivido de forma imediata, sem a interferência de preconceitos, suposições ou projeções. O vívido tratado aqui não é simplesmente o que acontece, mas o que acontece com aquele que vivencia. É uma forma de estar plenamente presente e reagir imediatamente ao fenômeno, permitindo que ele se revele em sua forma original, sem filtrar ou distorcer a percepção, tanto em relação aos objetos e eventos do mundo, quanto em relação aos outros, permitindo uma compreensão mais rica e autêntica da realidade vivida e uma maior interação com o mundo e com os outros (Amatuzzi, 2010).

A entrevistada G traz em sua fala aspectos de suas vivências pessoais que revelam sua experiência quanto ao momento vivido do aqui-e-agora, elucidando assim:

> Eu tinha vergonha de dançar em público, então eu fechava os olhos e fazia a roda conectada comigo mesma, mas não me expressava, então agora não, agora eu já consigo fazer metade da roda me expressando, metade da roda chegando, metade de uma forma mais integrada, eu tô ali mas não só me dissolvendo eu tô ali como eu, isso significa abrir o olho, eu tô aqui mesmo, 100% presente, então o primeiro benefício é trazer minha presença, eu consigo ficar ali, eu não fico pensando 'ah eu tenho conta pra pagar' não, então a primeira coisa que acontece comigo numa aula de Biodanza é isso, eu consigo chegar. No segundo momento é como eu falei, na curva da aula, são os exercícios de ativação, então nós fazemos uma coisa que o cara que inventou a Biodanza, o Rolando Toro, excelentíssima que é o andar, então coloca-se a música e você tem que andar, não é dançar, tem pessoas que começam a dançar, mas a ideia é andar, que é pra fazer uma analogia com como você se movimenta na sua vida, né pra facilitar, e esse pra mim era um dos exercícios mais fáceis no começo, porque assim é, você não se expõe, dançar é ridículo mas andar é ok, e é muito louco porque no andar, depois de um certo nível de sujeição a metodologia e de harmonização com o grupo, no andar você já começa a fazer conexão com a sua vida, aí já começa a ficar uma coisa terapêutica, não sei exatamente como isso se dá, mas o andar que era uma coisa babaca pra mim e óbvia já tem me pegado.

Em Fenomenologia da Percepção, Mearleau-Ponty (2009) traz essa questão do experienciar o aqui-e-agora, pontuando que ao dizer que o Ser tem cinco sentidos, e que eles fazem com que ele tenha acesso ao mundo, isso não o torna uma vítima de uma confusão, tampouco uma mistura de pensamento causal e reflexão. Ocorre, outrora, a expressão do que é próprio do Ser: esta verdade que se impõe o tempo todo enquanto seres que se movem no mundo e que, portanto, não se trata de uma reflexão intelectual, mas integral do Ser. Assim, todos somos capazes de encontrar sentido através das percepções do corpo, revelando certos aspectos do Ser que não são acessados por uma operação constituinte ou posterior.

Costa (2015) ao trazer a corporeidade para Merleau-Ponty, traz ainda que a consciência não se dava somente pelo pensamento ou pela forma dicotômica, dissociando a mente de um corpo. Para o autor, tem-se uma consciência pré-reflexiva que se dá no corpo pela percepção. Fazendo-se uma correlação entre a ideia de Merleau-Ponty e Rolando Toro, temos que a Biodanza, mediada pela dança e pelo fenômeno corporal nas vivências, é a abertura para a percepção, e ocorre também através de toques, olhares e movimentos, tornando possível apreender o vivido.

Trazendo novamente a fala da Participante G, pode ser possível compreender que a Biodanza a auxiliou a estar mais presente nas vivências, e a entrar em contato com o seu aqui-e-agora. De acordo com a participante, havia um retorno ao passado em diversos momentos de seu presente, onde pensava sobre as contas e as situações futuras que a preocupavam e a deixavam ansiosa. Ao vivenciar com frequência a Biodanza, junto de músicas, exercícios corpóreos e o grupo, se sentiu capaz de entrar em contato consigo mesma e com o mundo, estando mais presente nas relações que mantém e em seus contatos afetivos, sendo que até mesmo o seu andar, que era algo imperceptível para ela, tornou-se importante e notável.

Silva, Silva e Santos (2022) em seu texto, trazem um ponto sobre a contemporaneidade que pode ser pensada através da fala da Participante G, pois em sua obra os autores afirmam que na Era da Técnica existe a necessidade constante de se produzir cada vez mais, onde questões como a autoestima e a autenticidade são exploradas através dos meios de comunicação, sendo utilizados como um instrumento de controle e manutenção das emoções e dos fenômenos vivenciados pelas pessoas, que negligenciam a experiência de ser e estar com o outro, estagnando-se na impessoalidade do cotidiano. Assim, se aprisionam em pensamentos sobre o futuro, em que se preocupam em excesso e com frequência com os problemas diários e repetitivos, como por exemplo pagar as contas futuras, conquistas materiais, entre outros. O tempo *Chronos*, cronológico e produtivista utilizado pelas sociedades, acaba por ocultar o tempo *Aion*, tempo de presença e contato consigo mesmo. Ao contrário dessa impessoalidade cotidiana, a Biodanza visa, através do contato com o próprio corpo e com os outros, restabelecer a conexão do ser consigo mesmo e com os outros, trazendo a presença e a reflexão ao hoje, a aproveitar aquilo que acontece no momento presente, no fenômeno como ocorre em sua forma mais original.

Com isso, é possível trazer em pauta a relevância que a prática da Biodanza pode ter para a saúde de seus participantes, não apenas mental, pois como já repetido em diversos momentos aqui, não se trata de uma cisão entre mente e corpo, mas uma totalidade. Também, como uma Prática Integrativa Complementar (PIC) e uma forma de promoção e prevenção da saúde como um todo, uma vez que assim foram observados nas falas dos entrevistados diversos benefícios que se relacionaram com o vivenciar o presente, o estar junto em comunhão e o dedicar-se a si mesmo, pois como trazem Tibúrcio e Amorim (2020, p. 3) “As PIC’s têm se mostrado potentes práticas para a prevenção, melhora e até mesmo cura de muitas pessoas com enfermidades físicas e psicossomáticas”.

Desta forma, no atual contexto pós-pandemia e a cotidianidade produtivista, a inserção da Biodanza no SUS, vem como uma possibilidade de prática integrativa que tem o intuito de promover saúde e bem-estar, prevenindo enfermidades. Ademais, apesar da importância da prática na promoção e prevenção da saúde, quando consultada se há oferta na cidade de Ribeirão Preto através do site da Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto, foi encontrado que, atualmente, não há oferta do serviço de forma gratuita no SUS, sendo de caráter da prefeitura municipal a adesão ou não da prática na Rede Básica de Saúde.

As PIC, portanto, apesar de serem vistas com desconfiança por parte da ciência médica moderna, mostraram resultados significativos quando em conjunto com a medicina tradicional, visando o ser como integrativo e não dissociado. A prática vem no sentido de ser uma possibilidade de promoção e prevenção de forma natural de doenças, evitando que o Ser-aí chegue a outro nível de atenção na saúde, procurando evitar a medicalização excessiva em possíveis casos e evitando a piora dos mesmos, trazendo mais qualidade de vida e conforto aos que a praticam (Takeshita et al., 2021).

Considerações finais

O objetivo do trabalho era explorar os possíveis benefícios que a Biodanza, Prática Integrativa Complementar inserida no SUS, traz para os seus biodanzantes, além de compreender como ocorrem as vivências e como estas podem contribuir para um momento de conexão consigo, com os outros e com o mundo; assim como também explorar a contribuição da Biodanza no modo de viver humano nos dias atuais.

Foi possível, então, chegar a algumas considerações finais acerca do fenômeno explorado, além de encontrar novas questões durante o percurso que podem vir a ser aprofundadas em algum momento, mas que neste trabalho não foram possíveis de se adentrar.

Em relação ao objetivo geral da pesquisa, foi possível perceber que os participantes do grupo de Biodanza de Ribeirão Preto perceberam e ainda percebem benefícios relacionados à sua saúde e bem-estar que são trazidos ou estimulados pelas vivências dentro da prática. Desta forma, foi possível encontrar algumas questões nas falas dos participantes da pesquisa, que o grupo já esperava encontrar, como por exemplo, compreender que a Biodanza é capaz de promover a integração do praticante, o que

é trazido em muitos momentos durante as falas dos biodanzantes ao se referirem às questões relacionadas aos seus aspectos pessoais, em suas relações, entre outros.

Em relação à Biodanza como contribuinte nos processos de redescobrimento nas possibilidades de ser e existir, foi possível explorar com os participantes a forma com a qual as vivências promovem um momento em que os biodanzantes podem inovar e redescobrir novas possibilidades de ser e estar no mundo com os outros, o que para eles é percebido como um benefício, pois há de se concluir que estar aberto às possibilidades promove um movimento de não estagnação e/ou paralisação da existência.

Dentro das expectativas do grupo sobre explorar de que maneira a Biodanza poderia contribuir para o modo de existir na cotidianidade atual, os participantes trouxeram benefícios relacionados ao que o grupo esperava, trazendo questões que confirmam o quanto a prática pode promover um momento de tranquilidade e distanciamento do cotidiano estressante e produtivista que é consequência do que pode ser denominado de Era da Técnica. A Biodanza então, nesse sentido, pode entrar como um momento de vivências e experimentação de viver o aqui-e-agora e estar mais junto de si e dos outros no grupo, o que culmina no valor de bem-estar social do ser com o grupo e o de estar presente no momento. Apesar de esta questão ser momentânea e parecer não trazer muitas consequências positivas a longo prazo, o grupo entende que momentos de vivência frequentes podem trazer benefícios relacionados às formas de lidar com eventos e preocupações do cotidiano que podem ser estressantes, pois uma vez em que se está no mundo, não é possível estar livre desses momentos aversivos, mas é possível os ressignificar e/ou se concentrar no momento presente sem a cobrança excessiva.

Por conseguinte, ao longo dos resultados adquiridos durante a pesquisa, a análise das percepções e experiências trazidas pelos entrevistados centrou-se em um primeiro momento, em se debruçar em questões voltadas à percepção do eu, ou seja, discutiu-se sobre os benefícios de caráter subjetivo e intrínseco que emergiram a partir dos discursos de cada participante. Nesse contexto, destacaram-se benefícios como o fortalecimento da identidade, da afetividade e da criatividade.

A identidade se mostrou como um elemento essencial que a vivência regular em Biodanza proporcionou aos participantes: de modo geral foi revelado que sentir-se único e diferenciável a partir do contato com o outro, podendo assim explorar o que podem ser, é de fato um benefício que os entrevistados levam para sua vida cotidiana e que os permitem se despir de máscaras sociais. Sobre a afetividade, de modo geral foi revelado que a prática traz benefícios para seus relacionamentos interpessoais, abrindo espaço para serem mais afetivos e compreensivos em seu dia-a-dia. Sobre o tema da criatividade, de modo geral foi possível perceber que os biodanzantes sentem benefícios relacionados à prática e como isso lhes auxilia a inovar e descobrir possibilidades em suas formas de ser e viver.

Assim, uma questão encontrada para talvez ser discutida posteriormente seria: no contexto atual de um cotidiano pós-pandêmico, a Biodanza pode contribuir para um resgate da afetividade e/ou da criatividade após um período de falta de contato com o outro?

O estudo, apesar de ter confirmado as hipóteses previstas, abarcou uma população especifica devido a limitações de grupos que realizam a prática em Ribeirão Preto e em sua região; isso se deve a falta de clareza sobre quais PIC são ofertadas, dificultando a promoção da prática. Em diversas pesquisas realizadas em sites, o acesso a informações das PIC ofertadas em Ribeirão Preto foi limitado e dificultoso, sendo possível apenas ver dados sobre isso no site da prefeitura e que não incluíam a Biodanza como prática realizada na cidade, sendo de caráter municipal a adesão ou não a algumas práticas, trazendo luz à pergunta: a Biodanza, após ser garantida como uma PIC, é de fácil acesso a população, ou ainda se mantém como prática elitizada, uma vez que se pretende expor a população em geral à uma forma alternativa e de fácil acesso à prática de promoção da saúde, tanto mental, quanto física e existencial?

Assim, foi possível perceber com a pesquisa, que se deve ter uma maior difusão da prática entre a população, uma vez que se mostrou quão elitizada e de pouco acesso a prática é na cidade de Ribeirão Preto. Devido à pouca procura das vivências, têm-se poucos trabalhos acadêmicos sobre a Biodanza e

de possíveis benefícios que ela pode trazer para os praticantes, o que se mostrou uma dificuldade na obtenção de referencial teórico para a produção do presente trabalho e na discussão dos conteúdos revelados pelos participantes.

Em vista disso, é possível concluir que a prática da Biodanza pode, sim, trazer benefícios para aqueles que a praticam, não como um tratamento que visa a cura de enfermidades, mas como forma de promoção, prevenção e investimento na saúde.

Referências bibliográficas

Amatuzzi, M. M. (2008). *Pesquisa do Vivido: Por Uma Psicologia Humana*. Campinas, SP: Alínea.

Costa, S. A. (2015). O corpo como ser no mundo na fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty. *Pensar-Revista Eletrônica da FAJE, 13*(2), 267-279. Recuperado de https://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/pensar/article/view/3429/3536

Evangelista, P. E. R. A. (2013). *Psicologia Fenomenológico-existencial: possibilidades da atitude fenomenológica.* Ribeirão Preto, SP: Viaverita.

Gaino, L. V., Souza, J., Cirineu, C. T., & Tulimosky, T. D. (2018). O conceito de saúde mental para profissionais de saúde: um estudo transversal e qualitativo. *SMAD - Revista eletrônica saúde mental álcool e drogas, 14*(2), 108-116. https://dx.doi.org/10.11606/issn.1806-6976.smad.2018.149449

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa.* São Paulo, SP: Atlas.

Lunardelli, V. (2018). *Biodanza no SUS: efeitos para a promoção da saúde* (Tese de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Repositório Digital Lume. http://hdl.handle.net/10183/193812

Merleau-Ponty, M. (2006). *Fenomenologia da percepção.* São Paulo, SP: Martins Fontes.

Minayo, M. C. S. (2012). Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciências e Saúde Coletiva, 17*(3), 621-626. https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007

Oliveira, E. S. F., Baixinho, C. L., & Presado, M. H. C. V. (2019). Qualitative research in health: a reflexive approach. *Revista Brasileira de Enfermagem, 72*(4), 870871. https://doi.org/10.1590/0034-7167.2019-720401

Portaria nº 849 (2017, 27 de março). Inclui a Arteterapia, Ayurveda, Biodança, Dança Circular, Meditação, Musicoterapia, Naturopatia, Osteopatia, Quiropraxia, Reflexoterapia, Reiki, Shantala, Terapia Comunitária Integrativa e Yoga à Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares. Brasília, DF: Ministério da Saúde. Recuperado de https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/prt0849_28_03_2017.html

Projeto de lei nº 2.821 (2019). Dispõe sobre a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS) e altera a Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, para incluir as Práticas Integrativas e Complementares no campo de atuação do SUS. Brasília, DF: Câmara dos deputados. Recuperado de https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1753405

Reis, A. C. N. (2011). A subjetividade como corporeidade: o corpo na fenomenologia de Merleau-Ponty. *Revista Vivência, 1*(37), 37-48. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=962115&pid=S1808-42812013000300016000016&lng=pt

Reis, A. C. N. (2012). *A dança da vida: a experiência estética da biodanza* (Tese de doutorado, Universidade de São Paulo). Repositório de teses e dissertações da USP. https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-15062012-111437/pt-br.php

Reis, A. C. N. (2013). Subjetividade e experiência do corpo na Biodanza. *Estudos e Pesquisas em Psicologia, 13*(3), 1103-1123. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812013000300016&lng=pt&nrm=iso

Roehe, M. V. & Dutra, E. (2014). Dasein, o entendimento de Heidegger sobre o modo de ser humano. *Avances en Psicología Latinoamericana, 32*(1), 105-113. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-47242014000100008&lng=en&nrm=iso

Sapienza, B. T. (2007). *Do Desabrigo à Confiança: Daseinsanálise e terapia.* São Paulo, SP: Escuta.

Silva, T. B., Silva, E. S., & Santos, R. E. (2022). A biodança no tratamento respiratório e na diminuição do adoecimento mental da população frente à pandemia da covid-19. *RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar, 3*(1), 1-14. Recuperado de https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/1063

Takeshita, I. M., Sousa, L. C. S., Wingester, E. L. C., Santos, C. A., Aroeira, A. S., & Silveira, C. P. (2021). A implementação das práticas integrativas e complementares no SUS: revisão integrativa. *Brazilian Journal of Health Review, 4*(2), 7848-7861. Recuperado de https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/27942

Tibúrcio, R. R. R. (2020). Biodanza como Prática Integrativa Complementar do SUS (PIC) na promoção de saúde biopsicossocial por uma comunidade usuária e profissionais do Sistema Único de Saúde (Monografia, UNISUL). Repositório da Universitário da Ânima (RUNA). https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/16698

Toro, R. (2002). *Biodanza.* São Paulo, SP: Olavobrás. Recuperado de https://pt.scribd.com/document/118169008/Biodanza-Rolando-Toro

Toro, V. & Terrén, R. (2008). *Biodanza: poética del encuentro.* Buenos Aires, Argentina: Lumen.

https://doi.org/10.34024/prometeica.2024.30.18863

PERCEPÇÃO E ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA SAÚDE FRENTE A CASOS DE PERDA GESTACIONAL

PERCEPTION AND ACTIONS OF HEALTHCARE PROFESSIONALS IN RESPONSE TO CASES OF GESTATIONAL LOSS

PERCEPCIÓN Y ACTUACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA SALUD FRENTE A CASOS DE PÉRDIDA GESTACIONAL

Giovana Quadros Silva Tonetto
(Universidade Paulista – UNIP, Brasil)
giovanaquadros1@outlook.com

Amanda Cristina Silveira Morim Borges
(Universidade Paulista – UNIP, Brasil)
amandacsm46@hotmail.com

Anah Giulia Ramos Cisterna
(Universidade Paulista – UNIP, Brasil)
anahgiuliarcisterna@gmail.com

Vanessa Pedroso Gelfuso Lapenta
(Universidade Paulista – UNIP, Brasil)
vangelfuso@gmail.com

Selma Aparecida Geraldo Benzoni
(Mestrado Profissional em Práticas Institucionais em Saúde Mental
Universidade Paulista – UNIP, Brasil)
selma.benzoni@docente.unip.br

Recibido: 14/06/2024
Aprobado: 14/062024

RESUMO

No Brasil, o grande número de perdas gestacionais constitui um grave problema de saúde pública, já que o luto vivenciado por mães e famílias não são validados. A perda gestacional pode contribuir para o desenvolvimento de problemas emocionais que são banalizados pelos profissionais de saúde, que não oferecem suporte adequado e empático. Assim, o objetivo desta pesquisa foi compreender a atuação dos profissionais de saúde, frente à perda gestacional, identificando seus próprios sentimentos, os sentimentos das mulheres e dos familiares, além de atitudes e recursos empregados nessa situação. A pesquisa qualitativa teve caráter descritivo e exploratório, utilizando-se entrevista semiestruturada com dez profissionais da área da saúde que atuam em Ribeirão Preto: cinco enfermeiras, duas psicólogas, duas médicas e uma técnica em enfermagem, todas mulheres; três trabalham em hospitais, uma em domicílio e seis em clínica particular. Agrupou-se os resultados da pesquisa em três categorias: a) Percepção dos sentimentos: profissionais reconhecem a

complexidade emocional, abarcando seus próprios sentimentos, os das mulheres e reações familiares. b) Condutas: mesmo enfrentando dificuldades emocionais, buscam um atendimento empático e humanizado. c) Recursos institucionais: há uma notável carência de recursos institucionais, levando os profissionais a preencherem essa lacuna com projetos isolados, porém não institucionalizados. Portanto, é essencial aprimorar a formação dos profissionais de saúde, tanto em termos teóricos quanto práticos, para melhor lidar com desafios emocionais e aprimorar seus atendimentos. Além disso, exige-se maior disponibilidade de recursos institucionais e protocolos que garantam o cuidado humanizado às mães e famílias que enfrentam a perda gestacional.

Palavras-chave: profissionais de saúde. acolhimento. morte fetal.

ABSTRACT

In Brazil, the high number of annual gestational losses constitutes a serious public health issue. Gestational loss can cause emotional trauma for mothers and their families due to society's lack of validation and the inadequate and unsympathetic support often provided by healthcare professionals. Thus, the objective of this research was to understand the role of healthcare professionals in cases of gestational loss, identifying their own feelings, those of women and their families, as well as the attitudes and resources used in these cases. A qualitative descriptive exploratory research was conducted using semi-structured interviews with 10 healthcare professionals in Ribeirão Preto: 9 with degrees (5 nurses, 2 psychologists, and 2 doctors) and 1 nursing technician, all women. Three work in hospitals, 1 in domiciliary care, and 6 in private clinics. The research results were grouped into 3 categories: a) Perception of feelings: Professionals recognize the emotional complexity, encompassing their own feelings, those of women, and family reactions. b) Conducts: Despite facing emotional challenges, professionals strive for empathetic and humane care. c) Institutional resources: There is a notable lack of institutional resources, leading professionals to fill this gap with isolated projects, but these are not institutionalized. Therefore, it is essential to enhance the training of healthcare professionals, both theoretically and practically, to better handle emotional challenges and improve their services. Furthermore, greater availability of institutional resources and protocols ensuring empathetic care for mothers and families facing gestational loss is necessary.

Keywords: health personnel. user embracement. fetal death.

RESUMEN

En Brasil, la alta incidencia de pérdidas gestacionales plantea un grave problema de salud pública, causando traumas emocionales a las madres y sus familias debido a la falta de aceptación de la sociedad y la falta de apoyo empático por parte de los profesionales de la salud. El propósito de esta investigación fue comprender la actuación de los profesionales de la salud en casos de pérdida gestacional, identificando sus propios sentimientos, los de las mujeres y sus familias, así como las actitudes y recursos utilizados. Se llevó a cabo una investigación cualitativa con 10 profesionales de la salud en Ribeirão Preto, incluyendo enfermeras, psicólogas y médicas. Los resultados se dividieron en tres categorías: percepción de los sentimientos, donde los profesionales reconocen la complejidad emocional; conductas, donde a pesar de las dificultades emocionales, ofrecen una atención empática; y recursos institucionales, que son insuficientes, llevando a los profesionales a emprender proyectos aislados no institucionalizados. Por lo tanto, es crucial mejorar la formación de los profesionales de la salud, tanto en aspectos teóricos como prácticos, para abordar de manera más efectiva los desafíos emocionales y mejorar la atención. Además, se requiere una mayor disponibilidad de recursos institucionales y protocolos que garanticen un cuidado humanizado para las madres y sus familias que enfrentan una pérdida gestacional.

Palabras clave: profesionales de la salud. soporte. muerte fetal.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo compreender a percepção e atuação dos profissionais de saúde frente à perda gestacional. Para tal, é preciso se envolver com as especificidades desse tipo de perda e consequente luto, abarcando, ainda, o cenário atual de políticas públicas em saúde para essa situação, tendo em mente que as mães que sofrem uma perda ainda na gestação - independentemente do período - necessitam de um cuidado especial que muitas vezes é falho por parte dos profissionais de saúde.

Perda gestacional

Sun et al. (2019), nos Protocolos da Comissão Nacional Especializada em Gestação de Alto Risco, trazem importantes conceitos relativos à perda gestacional com base nas definições da Organização Mundial da Saúde (OMS) e da Classificação Internacional de Doenças 10ª edição (CID-10). A perda gestacional é caracterizada pelo Óbito Fetal (OF) que pode ser definido como a morte do produto da concepção, antes da expulsão ou extração completa do corpo da mãe e é constatada pela ausência de respiração e outros sinais vitais como batimentos cardíacos, pulsações do cordão umbilical ou movimentos efetivos dos músculos de contração voluntária.

A perda gestacional recebe nomeação diferente em função da idade gestação. O aborto ocorre antes de 22 semanas de gestação; o óbito fetal precoce ocorre com 22 semanas completas de gestação ou quando o feto possui 500 g ou mais e mede 25 cm ou mais; já o óbito fetal tardio ocorre com 28 semanas ou mais de gravidez ou em fetos com 1000 g ou mais e que medem 25 cm ou mais. Existe ainda, o óbito fetal intraparto, caracterizado como a morte ocorrida após o início do trabalho de parto e antes do nascimento propriamente dito.

O DataSUS (Brasil, 2008) baseado em resoluções da OMS, classifica como período perinatal a partir de 22 semanas completas de gestação que se estende até 7 dias completos de vida do bebê.

Serafim et al. (2021) destacam que a estimativa é que, anualmente, ocorram 2,6 milhões de óbitos fetais intrauterinos em todo o mundo, sendo que 98% desses casos ocorrem em países de baixa e média renda e, em regra, estão relacionados a causas evitáveis.

Conforme dados do DataSUS (Brasil, 2021) foram registrados 29.325 óbitos fetais em todo o território nacional, o que desperta preocupação, inclusive da OMS que, de acordo com Sun et al. (2019) tem como meta reduzir a taxa para 12 ou menos natimortos por 1.000 nascimentos em todos os países do mundo até 2030. No Brasil, ao longo dos anos, tem sido adotadas ações no sentido de identificar fatores determinantes desses óbitos, tanto para preveni-los quanto para a conscientização sobre a necessidade de um atendimento humanizado, inclusive em relação ao reconhecimento do luto decorrente destas perdas.

O Ministério da Saúde, através da Portaria nº 72, de 11 de janeiro de 2010, estabelece a obrigatoriedade da vigilância do óbito infantil e fetal nos serviços de saúde públicos e privados que integram o SUS (Sistema Único de Saúde), tendo como objetivo identificar fatores determinantes para adoção de medidas preventivas em relação às ocorrências de óbitos evitáveis (Brasil, 2010).

Luto gestacional

Faz-se necessária a compreensão acerca do luto, para entender os sentimentos de quem sofre uma perda, seja ela concreta ou secundária. Ramos (2016) traz que o luto é um processo que se inicia após perdas

significativas, seja pela morte de um ente querido ou pela perda de algo que estava presente na vida da pessoa. Nestes casos, podem aparecer várias formas de reagir perante a perda.

Freud (1917/2010) em seu texto "Luto e Melancolia" diz que "o luto é a reação a uma perda de uma pessoa amada ou de uma abstração que ocupa o seu lugar, como pátria, liberdade, um ideal etc." (p. 171-172) e continua dizendo que o processo de luto não é visto como patológico e que precisa de tratamento médico, apesar de causar um afastamento normal da vida e do interesse pelo mundo externo.

Neste sentido, Aguiar e Zorning (2016) destacam que a relação entre os pais e o bebê na gestação é marcada pela virtualidade, isto é, projeções, sonhos e expectativas. Quando esse bebê morre, a mãe entra em grande conflito, pois não consegue afirmar sua capacidade de manter o filho vivo, ou seja, ela não poderá investir sua libido no objeto. Na ocorrência do óbito fetal, faltam dados para comprovar não apenas a realidade, mas a própria existência do objeto, o bebê que nem chegou a nascer. Isso porque, o objeto perdido ainda não era um objeto real. Esse estado de confusão deixa o trabalho do luto, mais complexo, podendo contribuir para a melancolia que é a perda do eu.

No luto existe um processo de ressignificação, enquanto que na melancolia, a pessoa fica presa em uma fantasia que não permite que a perda seja ressignificada. No processo de luto a pessoa compreende que ela e o objeto são distintos; já a melancolia faz a pessoa acreditar que ela e o objeto são um só. No óbito gestacional, o luto é mais complexo, pois ocorre no início da relação entre mãe e bebê e o objeto de amor perdido ainda não está estabelecido como um objeto real (Aguiar & Zornig, 2016). Assim este luto é denominado como luto invisível. Embora desde a descoberta da gravidez a mulher sinta-se mãe, muitas pessoas não compreendem a dor da perda e nem mesmo percebem como a perda leva ao luto, visto não ter um objeto real – o bebê.

Casellato (2005, 2015, 2020) se aprofunda na compreensão do luto não validado socialmente. Ou seja, aqueles que não têm espaço na sociedade para tal sentimento, não são reconhecidos. Eles são considerados um fator de risco para sua elaboração, visto que, por serem banalizados e negligenciados, caracterizam-se com mais intensidade e duração, provocando um profundo isolamento social que pode comprometer o processo de luto (Casellato, 2020).

Rando (1987 apud Casellato, 2020) refere-se ao luto não reconhecido e diz que para que o enlutado possa seguir em frente, faz-se necessário que haja reconhecimento e aceitação de seu luto, isso porque ele se sentirá genuinamente inserido em seu grupo social e assim, haverá organização na narrativa do luto, dando um sentido agregador para esse processo.

O luto gestacional não é reconhecido socialmente porque se configura como uma perda ambígua. Segundo Casellato (2005 citado por Silva et al., 2020) perdas ambíguas são:

> Aquelas que se caracterizam pela falta de clareza com relação ao que foi perdido, sobre quem perdeu, ou ainda se houve a perda ou não. Com a incerteza sobre como reagir nessas situações, as pessoas frequentemente não fazem nada, ou melhor, não expressam nenhum tipo de reação. Nesse sentido, a perda que envolve ambiguidade gera o luto não reconhecido uma vez que passa a ser considerada 'pequena e superável', principalmente quando comparada às perdas por morte após determinada convivência e vinculação com a pessoa amada (p. 222).

Com a perda gestacional, Silva et al. (2020) diz que "com o filho que não vem, não vem a mãe que se sonhou ser, não vem o pai que se sonhou ser, não vem a família que se sonhou ter, não vem o roteiro que se planejou viver" (p. 227).

Segundo Iaconelli (2007), o luto gestacional é visto pela sociedade como algo a ser evitado, destruindo assim, as possibilidades de sua elaboração. "Estas mães por vezes ouvem: 'Calma. Você é jovem e poderá ter outros filhos'; 'Volte para casa e desmanche o quartinho'; 'Foi melhor assim[...]'" (p. 615).

Tais relatos demonstram a dificuldade de os profissionais da saúde manejarem a morte. Laguna et al. (2021) desenvolvem um trabalho em que demonstram o despreparo dos profissionais de saúde para

atuarem diante do luto gestacional e que o psicólogo seria o profissional mais preparado para lidar com a angústia e a dor dos pacientes, em virtude de sua formação específica.

Conforme Lemos e Cunha (2015), os profissionais de saúde são diretamente afetados pela situação do luto e utilizam estratégias de manejo diferentes para cada contexto; porém, predominam as ações de cunho pessoal balizada por crenças e valores pessoais. Diante da impotência em lidar com a morte, questionam-se como profissionais da saúde precisam se proteger psiquicamente frente ao sofrimento dos familiares da pessoa que faleceu.

Ainda neste sentido, o Ministério da Saúde (Brasil, 2001; 2011) também tem elaborado manuais, cartilhas e normas técnicas ressaltando a importância da atenção humanizada às situações de perda gestacional, como é o exemplo do Manual "Parto, aborto e puerpério: Assistência Humanizada à Mulher" (Brasil, 2001) e da Norma Técnica "Atenção Humanizada ao abortamento" (Brasil, 2011), ambas no sentido de orientar os profissionais de saúde a prestarem suporte, não apenas físico, mas social e psicológico.

Considerando este cenário, existem providências para oferecer um atendimento mais humanizado, contudo, ainda estamos distantes de uma conscientização social ampla, de uma formação adequada dos profissionais de saúde e principalmente de uma atuação firme do Poder Público. Ter uma psicólogo na equipe hospitalar que possa desenvolver um trabalho com os demais profissionais da saúde, pode contribuir para a aceitação em relação à perda e suportar a impotência frente a algumas situações.

O objetivo do presente trabalho é compreender a atuação dos profissionais de saúde, frente à perda gestacional, identificando seus próprios sentimentos, os sentimentos das mulheres e dos familiares, além de atitudes e recursos empregados nessa situação; as condutas dos profissionais de saúde diante das mulheres que enfrentaram uma perda gestacional; e identificar os recursos institucionais disponíveis para que os profissionais de saúde ofereçam acolhimento humanizado às mães e às famílias que vivenciam a dor da perda gestacional.

Metodologia

De acordo com as pretensões da presente pesquisa a abordagem qualitativa foi a que melhor se adequou. Conforme Minayo (2012), a pesquisa qualitativa visa tornar possível a produção de um conhecimento que tem como "matéria prima opiniões, crenças, valores, representações, relações e ações humanas e sociais sob a perspectiva dos atores em intersubjetividade" (p. 626).

Segundo Minayo (2012) esse processo de análise envolve compreender, interpretar e dialetizar, ou seja, colocar-se no lugar do outro, levando em consideração a singularidade de cada indivíduo contextualizado pelo momento histórico e cultural em que vive, a fim de interpretar as informações obtidas, elaborando, assim, novas possibilidades.

Neste sentido, Zanatta e Costa (2012) concluem:

> Percebe-se então, que os estudos que utilizam como base o método qualitativo são os que se desenvolvem numa situação natural rica em dados descritivos e que conseguem compreender a realidade de forma complexa, contextualizada e não meramente, como um processo natural e matemático (p. 350).

Importante destacar ainda, que conforme orientações de Gil (2006), a presente pesquisa pode ser classificada como descritiva e exploratória, pois através da descrição de características de uma determinada população ou fenômeno (no caso os profissionais de saúde que lidam com a perda gestacional), familiariza-se com o problema, buscando aprimoramento de ideias e melhor entendimento sobre o tema.

As participantes desta pesquisa foram dez profissionais da área da saúde, maiores de 18 anos, todas do sexo feminino, com idades entre 26 e 51 anos, que em sua maioria, atuam em clínicas particulares e/ou

hospitais com foco no atendimento de gestantes e especialmente à pacientes que sofreram perda gestacional. Na Tabela 1 está apresentada a caracterização geral das participantes da pesquisa.

Tabela 1. Caracterização geral das participantes da pesquisa

IDENTIFICAÇÃO*	IDADE	SEXO	FILHOS	ESCOLARIDADE	PROFISSÃO	LOCAL DE TRABALHO
E1	37	Feminino	2	Ensino superior	Enfermeira Obstetra	Domicílio
E2	26	Feminino	0	Ensino superior	Enfermeira	Maternidade
E3	37	Feminino	0	Ensino superior	Enfermeira Obstetra	Clínica particular
P1	46	Feminino	2	Ensino superior	Psicóloga	Clínica particular
E4	38	Feminino	1	Ensino superior	Enfermeira Obstetra	Clínica particular/ Domicílio
E5	35	Feminino	2	Ensino superior	Enfermeira Obstetra	Clínica particular
P2	51	Feminino	1	Ensino superior	Psicóloga	Clínica particular
TE	49	Feminino	2	Curso técnico	Técnica em enfermagem	Hospital
M1	47	Feminino	1	Ensino superior	Médica	Clínica particular
M2	39	Feminino	2	Ensino superior	Médica	Hospital

*E - Enfermeira; P - Psicóloga; M – Médica; TE – Técnica em Enfermagem

Para a coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada, que permite flexibilidade para os entrevistados partilharem suas experiências e para os entrevistadores realizarem improvisações, tudo no sentido de que o assunto fosse amplamente abrangido. Assim, Toledo e Gonzaga (2011) explicam:

> Esse é um tipo de entrevista que atende muito bem às necessidades de pesquisas exploratórias, trazendo elementos para o detalhamento de questões e para a formulação mais precisa de conceitos relacionados ao tema estudado. Trata-se de uma entrevista ordenada de maneira simples: o pesquisador introduz o tema e o entrevistado tem a liberdade para discorrer livremente sobre o assunto sugerido (p. 192).

A coleta de dados foi realizada após a aprovação do projeto de pesquisa pelo do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Para encontrar os participantes voluntários, os pesquisadores realizaram buscas em redes sociais e contatos pessoais, principalmente através da indicação de outros profissionais. Ao serem contatados, foram devidamente informados dos objetivos da pesquisa e de todos os detalhes e garantias de sua participação. Quando concordaram em participar, assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ao participante também foi requerida permissão para gravação da entrevista para coleta e proteção de dados.

As entrevistas foram realizadas preferencialmente de forma presencial, e eventualmente foram realizadas de maneira online de acordo com a necessidade da participante, através de videoconferência, com duração aproximada de 40 minutos.

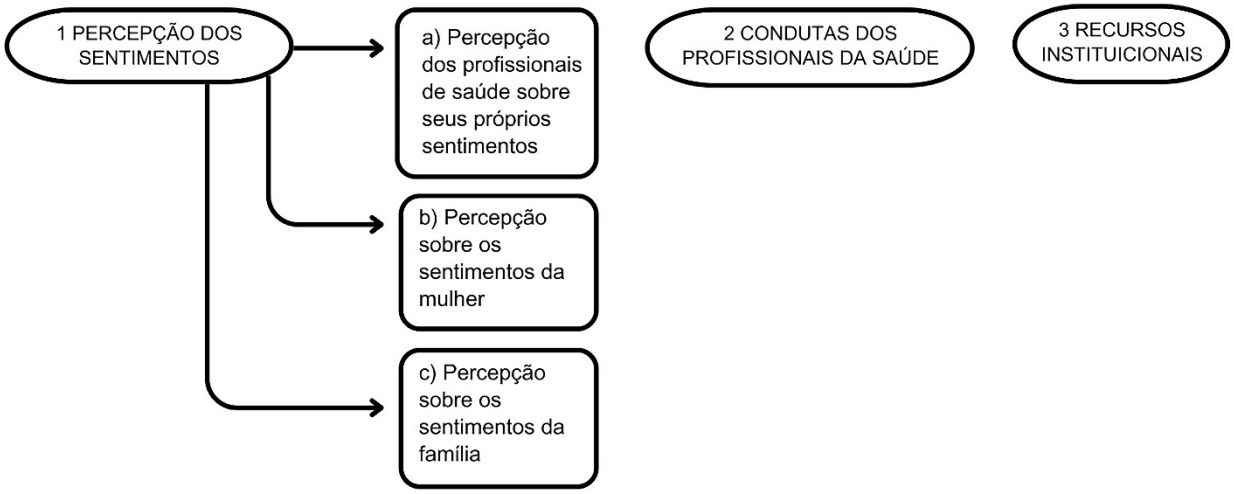
Após a transcrição das entrevistas, deu-se início ao processo de análise de dados que teve como base os escritos de Minayo (2012): foram analisadas as partes internas do texto, ou seja, aquilo que o texto diz propriamente. Em seguida, foi realizada a compreensão do texto, buscando seus significados e sua integralidade em relação às partes ditas.

Feita a categorização a posteriori, procedeu-se a busca de significados fazendo relação com suas partes e complementando com as mesmas categorias das transcrições dos outros participantes. Dessa forma, realizou-se a interpretação dos dados coletados, ultrapassando a linha da explicação e alcançando a apropriação da compreensão acerca das experiências dos participantes da pesquisa.

Resultados e discussão

Com a análise das entrevistas, as falas puderam ser agrupadas em categorias, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1. Categorias e subcategorias com o agrupamento de dados com as falas das participantes



Fonte: Autoras da pesquisa, 2023.

A primeira categoria de análise refere-se aos sentimentos dos profissionais da saúde associados à perda gestacional, como uma autopercepção, o que percebem sobre as mulheres (mães) e os familiares da mulher. Nota-se a importância de compreender os sentimentos dos profissionais da saúde, visto que esse sentimento irá inferir na atuação desses profissionais.

Através das entrevistas notou-se que a maioria dos profissionais relata intensa dificuldade em atender casos de perda gestacional, considerando essa situação complexa tanto para a mulher, quanto para os próprios profissionais. Salgado e Polido (2018) afirmam

> A maior parte dos profissionais de assistência à saúde (entre os quais nos incluímos) foi treinada para prover cuidados qualificados para os seus pacientes. No entanto, a maioria de nós recebemos pouco ou nenhum treinamento de como lidar com a morte, em especial a morte perinatal (p. 27).

Algumas profissionais relatam sentir dor e tristeza em sua atuação e por isso consideram fundamental a presença do psicólogo nesse contexto, como pode ser visto na fala da enfermeira E3 "[...] quando a gente se sentia aliviada é quando a gente tava num horário que a psicóloga até tava lá pra ir com a gente lá conversar com aquela paciente, né [...]". Todas as entrevistadas ressaltaram a importância do psicólogo, tanto nas instituições, quanto em clínicas particulares, considerando que os profissionais da psicologia têm a função de acolher, orientar e dar suporte para a mãe e os familiares que vivenciam uma perda gestacional, contribuindo para o enfrentamento da morte e início do processo de luto.

Ademais, os psicólogos também podem contribuir no atendimento aos próprios profissionais da equipe que são afetados ao atuarem em casos de intenso sofrimento como são os casos de perdas gestacionais. A enfermeira E2 relata que, apesar de sentir muita dificuldade, é importante se permitir sentir, pois não deseja que seu trabalho seja "frio" ou que sinta que já se acostumou com essas situações. No entanto, relatou anteriormente que "[...] acaba que mesmo que a gente se 'acos'... não se acostuma, essa é uma palavra feia, mas acaba, é, vendo muito [...]" (E2). A enfermeira E1, por outro lado, relatou que profissionalmente sabe lidar melhor com casos de morte, pois sente a necessidade de cuidar dos pacientes, de fornecer acolhimento e atenção. Porém, quando se trata de uma perda pessoal, possui dificuldade em lidar com a morte.

Foi observado que, para a maioria das profissionais, é mais difícil lidar com casos de perda no último trimestre da gestação, ou seja, quando o bebê já está formado, especialmente nas situações em que a mãe

precisa dar à luz a um bebê morto. A médica M1 comentou: "acho que traz mais questionamento e sentimentos mais intensos nesse sentido… do que... Já tinha vivido uma trajetória maior, né, até chegar naquele processo da perda" (M1) e acrescentou um pensamento comum: "[...] Será que não foi vista alguma coisa que podia ser vista?" (M1). Outra enfermeira comenta "A gente sente uma impotência, acho que essa é a palavra. [...]" (E2).

Duas enfermeiras afirmam que possuem maior facilidade para lidar com casos de perdas no início da gestação: "Então, no início é... igual o que eu falei, parece que é mais compreensível, não é que seja normal né, mas é mais compreensível" (E4) e "Casos de aborto como é muito comum, acaba que eu já sei lidar melhor [...]" (E2).

Desta forma, a maioria dos profissionais entrevistados entendem que os casos de perdas gestacionais tardias são mais difíceis de lidar do que as ocorridas no primeiro trimestre de gestação, que são considerados por eles mais "comuns" e mais "compreensíveis".

Somente duas profissionais, uma enfermeira e uma psicóloga, não mencionam diferença entre perdas gestacionais iniciais ou tardias. Sobre esta situação, Salgado e Polido (2018) orientam que:

> Para os profissionais, um bebê que nasce com menos de 20 semanas ou menos de 500g pode ser considerado o produto de um abortamento; para os pais, trata-se de um filho ou uma filha. Trata-se do bebê que já tem um nome, talvez um quarto, algumas roupas, irmãos e para o qual já existem sonhos, planos e expectativas. (p. 87)

E continuam: "O fato de o aborto ter acontecido no primeiro trimestre, com poucas semanas de gestação ou até mesmo alguns dias de atraso menstrual, não significa que a perda será mais facilmente vivida e elaborada pela mulher ou pelo casal" (Salgado & Polido, 2018, p. 89).

Essa diferenciação se dá porque, culturalmente, o produto da gestação no primeiro trimestre, talvez (ainda) não seja considerado um bebê, ao menos desse ponto de vista. Embora os profissionais de saúde afirmem não fazer distinção em seus atendimentos com mulheres que passaram por perdas gestacionais em diferentes estágios, é evidente que as perdas tardias afetam mais profundamente esses profissionais, o que, por sua vez, pode indiretamente influenciar sua compreensão da dor enfrentada por uma mulher que sofreu uma perda gestacional no início da gestação. No entanto, Salgado e Polido (2018) afirmam que não existe diferença entre perdas gestacionais ou neonatais, e completam "[...] deve-se sempre fornecer uma escuta qualificada e empática; realizar exames de forma respeitosa, digna e sigilosa [...]" (p. 89).

A experiência pessoal dos profissionais de saúde também interfere seus sentimentos, como relatado pela psicóloga P1 que sofreu uma perda gestacional, e após esse ocorrido ela sente que tem maior compreensão do que as mulheres estão vivenciando e isso influencia diretamente em sua atuação.

As duas médicas participantes, citam que o tempo de experiência profissional no atendimento desses casos também pode auxiliar no manejo. No entanto, enquanto a médica M1 relata:

> *[...] a gente muitas vezes se emociona no processo, a gente sente junto aquela perda né, mas a gente já vai vivendo aquilo né profissionalmente então a gente vai tendo um traquejo maior né, de, de vivência mesmo né, aquela coisa que a gente já passou muitas vezes né então... [...]* (M1).

A médica M2 diz:

> *Mesmo com muitos anos assim, pra mim como médica também é uma situação muito, muito difícil! A gente vai acostumando o jeito de informar né, mas eu ainda tenho a tristeza real assim, eu tenho a, às vezes até um pouco de dificuldade de lidar em algumas situações* (M2).

Assim, a experiência profissional ajuda, mas não retira o sentimento de tristeza. Salgado e Polido (2018) concluem:

> *Mesmo os profissionais especialistas em cuidados paliativos ou em emergências, ainda que convivam com perdas diárias, podem ser tomados pelo desconforto inerente à comunicação de más notícias. Embora existam técnicas específicas para o enfrentamento dessas situações, falar sobre a morte é sempre difícil* [...] (p. 27).

Percebe-se que essa dificuldade sentida pelas participantes envolve o sentimento de empatia. Desta forma, é relevante compreender como essas profissionais percebem os *sentimentos das mulheres* que enfrentam uma perda gestacional. Algumas profissionais relatam que o fato de serem mães, e até já terem vivenciado uma perda gestacional, contribui para melhor compreensão da vulnerabilidade em que a mulher se encontra. São sentimentos que atravessam a barreira profissional e muitas vezes se misturam com sentimentos e experiências pessoais.

Assim como relatado anteriormente sobre seus próprios sentimentos, os profissionais de saúde têm a percepção de que para a mulher é "mais tranquilo" (E5) ou "menos difícil" (TE) quando a perda ocorre no primeiro trimestre da gestação em comparação a uma perda tardia, em que o bebê já está praticamente formado, uma vez que os procedimentos médicos são mais complexos, o corpo da mulher fica mais fragilizado e já se construíram expectativas em relação à criança.

Uma das participantes acredita ser pior quando a mulher perde o primeiro filho, dizendo implicitamente que quando a mulher já possui outros filhos, a perda não é tão sofrida. Contudo, em percepção diferente, outra profissional afirma que cada bebê é insubstituível: "aquele bebê era único, nenhum vai substituir" (E2).

Neste sentido, Iaconelli (2007) destaca:

> Vejamos o que se passa no referente à mãe e percebemos que se trata de uma verdadeira 'confusão de língua' entre mães de bebês natimortos e pessoas que não tenham passado pelo mesmo evento, ou que, havendo passado, param de reconhecê-lo como tal (p. 616).

As profissionais de saúde também apontam que em um momento tão difícil onde a presença da rede de apoio é fundamental, percebem que muitas mulheres se sentem sozinhas e desamparadas, principalmente aquelas com recursos financeiros escassos. Foi relatado que vários casos de perdas gestacionais atendidos através do SUS são de mulheres jovens que comparecem para o atendimento desacompanhadas, porque não podem contar com o apoio da família ou do pai da criança, confirmando que nosso país é marcado pela desigualdade social.

Outro sentimento da mulher que passa por uma perda gestacional na percepção dessas profissionais diz respeito ao luto e sua elaboração. Essa percepção pode ser encontrada na fala da técnica em enfermagem:

> *[...] eu penso que seja muito lembrança, lembrança, pensamentos de como ele seria quando nascesse, das coisinhas que elas já tinham comprado [...] do que já tinha planejado com aquela criança, né, acho que isso é o luto... acho que é a tristeza né, a tristeza de não ter [...] de não poder realizar tudo que ela sonhou com a criança [...].* (TE)

Aliás, a experiência tem mostrado a importância de se materializar a perda, conforme se observa através do relato de uma das profissionais em relação a sua percepção quanto aos sentimentos de uma mãe que foi amparada emocionalmente para realização de um parto humanizado após notícia da morte do bebê ainda em seu ventre:

> *Então dela falar que, o parto foi muito legal de que ela não sentiu tristeza, ela não sentiu nenhum peso em nenhum momento... as lembranças foram muito boas, que a hora que o neném nasceu ela só sentiu amor, só sentiu aconchego, só sentiu sensações boas, mesmo não tendo aquele bebê vivo nos braços* (E3).

Iaconelli (2007) relembra que ninguém se surpreende nem considera patológico o ato de depositar flores no túmulo de uma pessoa querida, mesmo sabendo que ela não está lá, nem mesmo os rituais com o cadáver, como o velório, e esclarece que precisamos deste prolongamento da existência do outro para a elaboração do luto.

Assim, aliado a estes rituais para materialização da perda, também foi relatada a percepção dessas profissionais no sentido de que a mulher que não conta com uma forte rede de apoio, inclusive com suporte de psicólogo, seja por escolha própria ou por situações alheias à sua vontade, experimenta intenso sentimento de angústia, o que pode ser considerado um fator de risco para o luto patológico.

Cabe destacar a percepção de uma das psicólogas ouvidas quanto ao sentimento de dor dessas mulheres quando não devidamente amparadas, sujeitas às insensibilidades de alguns profissionais e à falta de preparo de algumas instituições:

> *E me chamava muita atenção o sofrimento sabe, assim, parecia que tinha, tinha relato que eu não sabia o que era pior, se era a notícia da perda do bebê ou se era a assistência que tinha recebido né, uma coisa muito trágica assim, muito horrível* (P1).

O sentimento de medo e preocupação também pode ultrapassar uma perda gestacional para atingir uma gravidez subsequente, ou seja, uma mulher que passou por uma perda, principalmente em casos de má elaboração do luto, costuma experimentar alto grau de ansiedade numa próxima gestação. Vejamos:

> *[...] às vezes a pessoa, ela deixa de viver o presente, deixa de se conectar com a gestação atual e com o bebê por qual ela está grávida atualmente, para estar conectada com o passado, com uma gestação que não foi, com um bebê que não... não... né, não sobreviveu [...]* (M1).

Assim, verifica-se que os profissionais ouvidos percebem a multiplicidade de sentimentos que uma mulher pode experimentar ao enfrentar uma perda gestacional. O que permite essas percepções pode ser a estreita relação entre o profissional de saúde e a paciente, que se torna essencial para a sensibilização e qualidade do acolhimento; contudo, também pode ser uma via de mão dupla, tendo em vista o grande envolvimento emocional do profissional que muitas vezes, tal qual a mulher, não pode contar com uma rede de apoio.

Na perda gestacional, não se pode desconsiderar os *sentimentos da família* envolvida nesse contexto. Desta forma, igualmente importante conhecer a percepção dos profissionais de saúde quanto aos sentimentos dessas famílias.

A partir das entrevistas, verificamos que, muitas vezes, os sentimentos da família são negligenciados, já que alguns profissionais veem a família apenas como uma rede de apoio para fornecer segurança e acolhimento à mulher que vivencia a dor da perda.

Segundo a participante TE, é essencial que a mãe esteja acompanhada por um familiar durante o processo de perda gestacional. A entrevistada M2 também compartilha uma percepção semelhante à da TE, afirmando que as pacientes que chegam desacompanhadas enfrentam maiores dificuldades ao passar por esse processo. Vejamos o que diz Rosa (2020):

> O apoio do parceiro e da família é imprescindível para essas mulheres que estão passando pelo luto da perda de seu filho, pois, quando este não ocorre de uma forma funcional, pode gerar problemas psiquiátricos, como a ansiedade patológica e depressão, os quais já são comuns durante a gravidez (p. 90).

A participante M2 vai além, quando discorre sobre o vínculo que toda a família estabelece ao descobrir a gestação e como todos sofrem com a perda. O acompanhante, seja o pai ou outro membro da família presente no momento do diagnóstico, assume um papel de apoio crucial, mas também necessita de força nesse momento difícil.

> *[...] O marido mais comum, mas eu nem acho que é tanto a figura do marido, acho que é a figura do acompanhante, naquele momento ele fala "meu Deus, preciso segurar a onda, porque se... né, alguém tem que segurar aqui" [...] provavelmente quando sai daqui, muda o cenário né, a pessoa vai ter essa fase do luto dela também [...]* (M2).

Assim, os familiares também necessitam de cuidado e acolhimento, já que compartilham a dor da perda. A psicóloga P1 comenta sobre o papel do pai nesses casos:

> *Então em geral, o homem é colocado nesse, no lugar de "agora você tem que ser forte, agora você tem que dar conta" então, é muito sofrido pra alguns homens, porque se a gente já não valida o luto da mulher, imagina do homem né, então ele não tem esse espaço de sofrimento e de falar e elaborar* (P1).

Demonstrando que o pai também é fortemente afetado pela perda, a participante E3 relata um caso em que a mãe opta por não ver o bebê morto, porém, o pai solicita a oportunidade de ter esse contato, demonstrando o desejo de se conectar com a criança. Esse tipo de relato reforça a ideia de que o pai não pode ser visto apenas como aquele que deve oferecer força para a mulher e cuidar de questões burocráticas, mas como aquele também necessita de amparo para elaborar o seu luto.

As participantes E2, E4 e M1 não chegaram a comentar percepções em relação aos sentimentos da família, podendo levar ao entendimento de que o foco de suas atuações profissionais é voltado somente ao acolhimento da mulher. Considerando-se essa discussão, observa-se a importância da presença da família, especialmente dos pais nos casos de perda gestacional, visto que fazem parte da rede de apoio. Por outro lado, estar somente na posição de rede de apoio, pode contribuir para que sua dor seja negligenciada. Assim, é fundamental que os sentimentos da família também recebam a devida atenção.

Diante deste complexo cenário, vimos que o profissional de saúde deve estar atento não apenas aos sentimentos alheios, mas deve ter consciência de seus próprios sentimentos e de sua capacidade de lidar com essas situações. Essa consciência pode ser essencial para que o profissional torne aquele momento, que já é doloroso, menos angustiante.

Visando exatamente minimizar esse sofrimento, as profissionais entrevistadas descrevem algumas condutas que adotam em seus atendimentos. Tais condutas nem sempre exigem orientações sofisticadas e complexas, ao contrário, são baseadas em ações empáticas e humanas, tal qual uma simples escuta, como afirma a profissional E1: "Então assim, é, às vezes eu acho que é só ouvir: 'Então, eu te entendo, eu sinto muito'".

Neste sentido, E2 reflete sua inquietação diante do sofrimento alheio que faz com que repense sua atuação profissional "[...], mas ainda fica, é, aí o que eu falo, será que eu falo isso, será que isso é, cabe nesse momento, entendeu, então a gente ficava muito nessa, o que que eu posso fazer pra ajudar", e ainda, "[...] a gente precisa se atualizar e tentar prestar a melhor assistência possível assim, mas parte muito da gente".

Conforme o local de trabalho das entrevistadas, existe a possibilidade de uma atuação mais ampla, que pode abranger desde a acomodação da mulher em quarto reservado e distante de outras mães que tiveram seus filhos com vida, até a garantia de privacidade para que possam ter o momento de despedida.

Certas profissionais mencionaram que ofertam à mãe e à família, a possibilidade de um tempo com o bebê para que possam segurar, dar banho, trocar e registrar momentos. E cabe à equipe de saúde proporcionar alguma normalidade, caso os pais desejem ver o bebê para se despedirem (Salgado & Polido, 2018). A enfermeira E2 relata esse tipo de conduta: "[...] a gente dá um tempo, né, faz o preparo do corpinho e tudo, e aí a gente deixa livre para elas, a gente fala 'se você quiser, se você mudar de ideia é só avisar'" (E2).

Também foi enfatizada a importância de as mulheres estarem acompanhadas, se possível durante todo processo, o que mobiliza a equipe; segundo uma das enfermeiras [...] a gente até pergunta 'está sozinha? quer acompanhante?', porque a gente sempre deixou entrar o acompanhante né, mesmo que tem vez que umas normas que não podia, a gente sempre autorizava para deixar e nunca deixava sozinha (E4).

Outro tipo de conduta é trazido por uma das entrevistadas:

> *O que muita gente faz que eu vejo, é história de escrever uma carta, fazer o carimbo do pé e da placenta né, então isso é uma coisa que que eu tenho visto acontecer com uma certa frequência, e também de estimular que os pais fiquem com o bebê, mas assim, às vezes esse tempo é um tempo muito curto, sabe? Mas não é por protocolo, é por iniciativa pessoal mesmo* (P1).

Assim, essas profissionais têm buscado uma forma de atuação pautada no respeito às escolhas e preferências da família, afinal, cada um vivencia o luto de forma única e suas decisões devem ser respeitadas, seja em relação à participação em rituais de despedida, à visualização do bebê ou a outras questões relacionadas (Salgado & Polido, 2018).

Quando essas práticas atingem certo nível de aceitação, podem evoluir para a formulação de protocolos específicos e, ao serem institucionalizados como protocolos a serem seguidos, garantem às mães e às famílias o atendimento humanizado indispensável em situações de perda gestacional.

Neste sentido, é de extrema importância que existam *recursos institucionais* à disposição destes profissionais, indicando condutas a serem seguidas e garantindo a uniformização de procedimentos que, embora citados em normas e recomendações, muitas vezes deixam de ser observados. Vejamos: "Mas isso deve ser instituído pela instituição, a equipe deve fazer um protocolo para que o hospital siga daquela forma. Então cada hospital faz seu protocolo" (E1), e ainda, "[...] esse treinamento do time, ele não é obrigatório para todos os profissionais, ele é voluntário, então é... acaba que pode ser que algumas pessoas fiquem sem fazer né" (E2). Considerando esses recursos, a psicóloga P2 relata, com base em sua experiência, que um dos pontos mais importantes é a comunicação desse óbito, que se ocorrer inadequadamente, pode prejudicar todo o processo elaboração do luto.

Segundo Salgado e Polido (2018) o ato de comunicar uma perda gestacional deve ser o mais claro e compassivo possível, sem utilizar chavões e consolações como "a natureza é sábia, o bebê tinha má formação e assim não sofrerá", pois essas falas são insensíveis e invalidam a dor da mãe.

A psicóloga P1 destaca que a equipe deve orientar a mulher com o intuito de ajudá-la a compreender que o fato ocorrido não é culpa dela, além de permitir que essa mulher possa se abster do contexto burocrático que esta situação envolve e se permitir viver o momento de dor pela perda.

Assim, o primeiro passo deste acolhimento começa no hospital, com as equipes de saúde que desempenham um papel crucial no apoio à mãe e à família diante da perda gestacional (Salgado & Polido, 2018).

Outra questão delicada é a ineficiência de muitos cursos superiores e profissionalizantes, pois as profissionais relataram que não tiveram, em suas formações, acesso a conteúdo especificamente relacionados ao acolhimento em casos de perda gestacional, sendo necessário buscar esse conhecimento de forma autônoma em cursos, palestras, leituras e pesquisas.

Percebendo lacunas por parte das instituições, algumas profissionais entrevistadas já relatam situações de união para a mudança desse contexto, como o "Time do Luto", grupo que discute formas mais humanizadas de lidar com casos de perdas gestacionais. Além disso, E2 relatou que existe um modelo muito interessante de comunicação interna entre a equipe da instituição em que trabalha, como a colagem do desenho de uma borboleta azul na porta do quarto, como código utilizado para comunicar casos de perda gestacional entre os profissionais e funcionários, visando preservar a mulher de situações que possam ser desconfortáveis.

Ainda neste sentido de comunicação, embora não seja específico para perdas gestacionais, uma das médicas alertou sobre um protocolo denominado "Spikes", utilizado para a comunicação de más notícias. Tal protocolo se tornou amplamente aceito devido a criação de um procedimento estruturado para a comunicação de más notícias, como óbitos, má formação fetal, diagnóstico de câncer, entre outros. Este protocolo é reconhecido por sua utilidade como um guia norteador nessas situações delicadas. No entanto, é importante ressaltar que os protocolos não devem ser vistos como 'receitas de bolo de caixa', mas sim como recurso que auxiliam os profissionais de saúde a abordarem questões delicadas com empatia e clareza com os pacientes (Braz, 2010).

Assim, após a ocorrência de uma perda gestacional, é um direito da mulher escolher se deseja ou não ver seu filho sem vida. Tal escolha é marcada pela complexidade emocional de cada mulher diante da

sua perda e por isso o profissional deve atentar-se a promover um espaço de acolhimento e respeito independente de sua decisão. Neste sentido ensina Iaconelli (2007):

> No luto perinatal, nem sempre é escutado o desejo dos pais de realizarem procedimentos ritualísticos que fazem parte das demais perdas por morte e, quando são realizados, não deixamos de criar certo constrangimento. Estas diferenças no tratamento destes casos revelam uma impossibilidade de atribuir à morte de um bebê (pré ou pós-termo) o status de morte de filho. Não nos cabe avaliar os procedimentos recomendáveis em cada ocasião, mas sim ressaltar que o que convém ao entorno e o que é desejável pelos pais nem sempre coincide e que só uma escuta sensível poderá revelar estas diferenças (p. 616).

Embora existam entendimentos de que, na ocorrência de uma perda gestacional, essa ideia do contato com o filho morto seja algo desnecessário e até mesmo muito doloroso, as profissionais entrevistadas têm percebido que isso contribui para a elaboração do luto gerado pela perda.

Não apenas o contato dessa mãe com seu filho, mas também recursos materiais como caixas de lembrança, fotos, carimbos dos pés entre outros, no sentido de marcar esse momento permeado por um misto de sentimentos, têm sido utilizados cada vez com mais frequência. As profissionais têm percebido que essa mudança de atitude e a observação de protocolos, inclusive já instituídos em alguns hospitais, tem proporcionado melhor elaboração do luto, além da indiscutível sensibilização e humanização diante da dor dessa mulher.

Neste entendimento, a participante TE destacou que em alguns casos de perda gestacional, o próprio médico determina o encaminhamento da mulher para atendimento psicológico, mas que muitas vezes isso não acontece. Nesses casos, os técnicos e os enfermeiros precisam ter sensibilidade e perceber que a mulher não está bem emocionalmente, solicitando que a psicóloga venha atendê-la.

Outra importante questão levantada pela profissional TE é que, nos hospitais em que trabalhou, as mulheres que vivenciavam uma perda gestacional eram encaminhadas para a sala de pré-parto, onde ficavam juntas com mulheres que estavam em trabalho de parto para terem seus bebês saudáveis; "não tem local separado. [...] maternidade é maternidade, vai pra sala de pré-parto, e chegou na sala de pré-parto se tiver outra lá vai ficar junto [...] não tem assim, uma exclusividade" (ET), inclusive pelo fato da falta de espaço físico desses hospitais.

Este tipo de conduta está na contramão de um atendimento humanizado para casos de perdas gestacionais, pois conforme orientam Salgado e Polido (2018), o acolhimento adequado nesse momento difícil visa oferecer suporte emocional, compreensão e empatia para aqueles que sofrem a dor de uma perda.

Com isso, vimos a necessidade de que as instituições estejam preparadas tanto em relação ao espaço físico, como em relação ao corpo de profissionais que nelas atuam, além de repensar burocracias que atravancam o acolhimento empático.

Outra importante forma de oferecer esse amparo é a elaboração, do que as profissionais entrevistadas chamaram de "caixinha de lembrança". Esta caixa é composta por fotos, carimbo da placenta, do pezinho, da mão, a pulseira de identificação do bebê, a primeira roupinha, uma mecha de cabelo e tudo o que uma mulher teria se saísse com o filho vivo. Isso faz parte de um modelo humanizado de atendimento que valida a dor da mulher e demonstra empatia no momento de luto (Salgado & Polido, 2018).

Assim, as profissionais partilham a opinião sobre a necessidade de a instituição fornecer recursos no sentido de um atendimento humanizado, que englobe cuidados específicos para que a mulher e a família possam vivenciar essa situação da maneira menos traumática possível.

Considerações finais

Os profissionais da saúde apresentam grandes dificuldades emocionais para atenderem casos de perda gestacional e a maioria deles considera que as perdas tardias são mais traumáticas, tanto para eles que prestam atendimento, quanto para as mulheres que a vivenciam. Independentemente da idade gestacional, todas as mulheres devem receber um acolhimento empático e humanizado, validando a dor da perda e contribuindo para a elaboração do luto.

Neste estudo, observamos que as profissionais da saúde, apesar de se sentirem inseguras em como realizar sua atuação, tentam oferecer acolhida às mães, considerando os aspectos emocionais da mulher e dos familiares diante de uma perda gestacional. Este fato refuta a hipótese inicial de que os profissionais de saúde, não psicólogos, poderiam não se atentar aos aspectos emocionais das pacientes.

Entretanto, o fato das participantes da pesquisa serem do sexo feminino, e algumas já terem vivenciado perdas gestacionais pessoais ou conhecerem mulheres próximas que já passaram por essa situação, pode ter contribuído para melhor compreensão dos sentimentos da mulher e seus familiares em luto. Assim, entende-se que pesquisas cujas amostras abarquem profissionais do sexo masculino, podem ser úteis na compreensão da possibilidade da influência, ou não, do gênero na capacidade de empatia e nas práticas de acolhimento.

Observou-se ainda que, as dificuldades emocionais, aliadas à falta de conhecimento teórico e prático em decorrência de suas formações acadêmicas, levam os profissionais de saúde a buscarem de forma autônoma treinamentos, cursos e especializações que possam embasar sua prática para atitudes mais humanizadas. Esse fato aponta para a relevância de futuras pesquisas quanto à necessidade da inclusão do tema luto perinatal na grade curricular de graduação desses profissionais, pois é essencial reconhecer que esse tipo de luto é complexo e afeta a todos, inclusive os próprios profissionais de saúde.

A atuação da equipe frente à perda gestacional foi discutida, evidenciando a importância da colaboração entre diferentes especialidades para proporcionar um atendimento mais completo e sensível. No entanto, nem sempre essa integração ocorre de maneira eficaz e o psicólogo emerge como um elemento fundamental, não somente para o apoio emocional das mães e de suas famílias, mas para suporte dos próprios profissionais. Esta percepção também corrobora a hipótese inicial de que as mães e famílias que vivenciam uma perda gestacional, mas obtém atendimento mais humanizado da equipe de saúde, inclusive com atendimento psicológico, podem lidar com a dor da perda de forma mais segura e talvez menos traumática.

Entretanto, faz-se necessário sugerir pesquisas que contemplem a perspectiva de mães e famílias que passaram pela experiência de perda gestacional pois, compreender seus reais sentimentos diante da dor e suas percepções quanto ao atendimento recebido, pode ajudar a identificar áreas em que as práticas profissionais precisam ser aprimoradas.

Também foi possível inferir que apesar de grandes avanços no sentido de um atendimento mais empático em casos de perdas gestacionais, ainda existe carência de protocolos norteadores de condutas nessas situações, e que incluam desde treinamento da equipe até disponibilização de locais específicos e reservados dentro da própria instituição para realização de rituais de despedida. Essa falta de recursos institucionais, seja em relação a protocolos, equipe profissional ou até mesmo quanto à estrutura física dos hospitais, envolve questões complexas que podem levar ao entendimento de consideráveis diferenças entre atendimentos prestados pelo SUS, pelas clínicas particulares e pelos planos de saúde.

A presente pesquisa abrangeu, em sua maioria, profissionais atuantes em clínicas particulares dirigidas exclusivamente ao atendimento de gestantes, onde se confirmou a observância de um atendimento humanizado. No entanto, por meio de duas profissionais, foram apresentadas considerações significativas sobre as práticas e os serviços oferecidos nas instituições de saúde públicas, através do SUS. Essa perspectiva suscitou novas questões e aspirações para futuras pesquisas, visando compreender a atuação dos profissionais de saúde diante dos casos de perda gestacional no contexto público.

Assim, em termos de limitações, é importante mencionar que este estudo se baseou nas experiências e percepções de um grupo específico de profissionais de saúde, o que limita a generalização dos resultados para outras populações. Além disso, as respostas dos entrevistados se deram a partir de suas experiências, na grande maioria no âmbito clínico particular, sendo pertinente pesquisas que ampliem os estudos dos contextos de atuação dos profissionais de saúde para um número maior de instituições públicas e particulares, principalmente aquelas onde o atendimento é realizado através de convênios médicos, com o objetivo de compreender se tais resultados também se aplicam nestes contextos.

É igualmente importante explorar a fundo a eficácia das práticas adotadas pelos profissionais de saúde no atendimento a casos de perdas gestacionais. Investigações sobre a implementação de protocolos específicos de atendimento humanizado e a avaliação de seu impacto nas experiências dessas mães podem fornecer resultados valiosos que contribuam para a universalização de práticas, inclusive, incentivando estudos em relação ao luto dos parceiros e dos familiares, visto que, em alguns momentos, esses indivíduos são negligenciados e necessitam de maior atenção por parte da equipe profissional.

Assim, continua sendo essencial aprimorar a preparação dos profissionais de saúde, com o objetivo de assegurar que atuem com base em princípios éticos e humanizados em todas as fases desse processo. Por fim, pode-se concluir que ao longo dos anos surgiram avanços na compreensão das necessidades das mães e famílias que enfrentam perdas gestacionais, mas ainda existem muitos aspectos a serem investigados para que situações tão sensíveis como esta não passem despercebidas aos devidos cuidados.

Referências bibliográficas

Aguiar, H. C. & Zornig, S. (2016) Luto fetal: a interrupção de uma promessa. *Estilos clínicos, 21*(2), 264-281. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v21n2/a01v21n2.pdf

Brasil. (2001) *Parto, aborto e puerpério: assistência humanizada à mulher.* Brasília, DF: Ministério da Saúde. Recuperado de: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd04_13.pdf

Brasil. (2008). Banco de dados do Sistema Único de Saúde - DATASUS. Brasília, DF: Ministério da Saúde. Recuperado de: http://www2.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/definicoes.htm

Brasil. (2011). *Atenção humanizada ao abortamento: norma técnica.* (2a ed.). Brasília, DF: Ministério da Saúde. Recuperado de: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/atencao_humanizada_abortamento_norma_tecnica_2ed.pdf

Brasil. (2021). Banco de dados do Sistema Único de Saúde - DATASUS. Brasília, DF: Ministério da Saúde. Recuperado de: http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?sim/cnv/fet10uf.def

Braz, A. (2010). Sendo com os que cuidam, acolhendo o cuidador. In Instituto Nacional de Câncer (Brasil). *Comunicação de notícias difíceis: compartilhando desafios na atenção à saúde* (pp. 141-150). Rio de Janeiro, RJ: INCA.

Casellato, G. (2020). *Luto por perdas não legitimadas na atualidade*. São Paulo, SP: Summus.

Freud, S. (1917 [1915]/2010). *Luto e Melancolia*. Rio de Janeiro, RJ: Imago.

Gil, A. C. (2006*). Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo, SP: Atlas.

Iaconelli, V. (2007). Luto insólito, desmentido e trauma: clínica psicanalítica com mães de bebês. *Rev. Latinoam. Psicopatologia Fundamental*, *10*(4), 614-623. https://doi.org/10.1590/S1415-47142007000400004

Laguna, T. F. S., Lemos, A. P. S., Ferreira, L., & Gonçalves, C. S. (2021). O luto perinatal e o neonatal e a atuação da Psicologia nesse contexto. *Research, Society and Development, 10*(6), e5210615347. http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i6.15347

Lemos, L. F. S. & Cunha, A. C. B. (2015). Morte na maternidade: como profissionais de saúde lidam com a perda. *Psicologia Em Estudo, 20*(1), 13-22. https://doi.org/10.4025/psicolestud.v20i1.23885

Minayo, M. C. S. (2012). Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva (online), 17*(3), 621-626. https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007

Portaria nº 72 (2010, 11 de janeiro). Estabelece que a vigilância do óbito infantil e fetal é obrigatória nos serviços de saúde (públicos e privados) que integram o Sistema Único de Saúde (SUS). Brasília, DF: Ministério da Saúde. Recuperado de: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2010/prt0072_11_01_2010.html

Ramos, V. A. B. (2016). O processo de luto. *Revista Psicologia, 12*(1), 13-24. Recuperado em: https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1021.pdf

Rosa, B. G. (2020). Perda gestacional: aspectos emocionais da mulher e o suporte da família na elaboração do luto. *Revista PsicoFAE: Pluralidades em Saúde Mental, 9*(2), 86-99. Recuperado de: https://revistapsicofae.fae.edu/psico/article/view/317

Salgado, H. O. & Polido, C. B. A. (2018). C*omo lidar luto perinatal: acolhimento em situações de perda gestacional e neonatal.* São Paulo, SP: Ema Livros.

Serafim, T. C., Camilo, B. H. N., Carizani, M. R., Gervasio, M.D. G., Carlos, D. M., & Salim, N. R. (2012). Atenção à mulher em situação de óbito fetal intrauterino: vivências de profissionais da saúde. *Revista Gaúcha de Enfermagem, 42*, e20200249. https://doi.org/10.1590/1983-1447.2021.20200249

Silva, E. S. F., Caixeta, H. R., Correira, J. S., & Soares, S. M. S. (2020). Luto na infertilidade após tentativas sucessivas de tratamento. In G. Casellato (Org.), *Luto por perdas não legitimadas na atualidade* (vol.1, ed.1, pp. 215-230). São Paulo, SP: Summus.

Sun, S. Y., Mattar, R., Carvalho, N., & Neto, A. R. B. (2019). Óbito Fetal. Protocolos da Comissão Nacional Especializada em Gestação de Alto Risco. *Femina, 47*(6), 322-49. Recuperado de: https://docs.bvsalud.org/biblioref/2020/11/1129010/femina-2019-347-349.pdf

Toledo, C. D. A. A., & Gonzaga, M. T. C. (2011) *Metodologia e técnicas de pesquisa: nas áreas de Ciências Humanas*. Maringá, PA: Eduem.

Zanatta, J. A., & Costa, M. L. (2012). Algumas reflexões sobre a pesquisa qualitativa nas ciências sociais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, *12*(2), 344-359. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812012000200002

https://doi.org/10.34024/prometeica.2024.30.18865

ESPAÇO DO CINECLUBE DA MORTE PARA O ACOLHIMENTO DA SAÚDE MENTAL DA COMUNIDADE ACADÊMICA

SPACE OF THE CINECLUB OF DEATH TO CREATE MENTAL HEALTH IN THE ACADEMIC COMMUNITY

ESPACIO DEL CINECLUB DE LA MUERTE PARA CREAR SALUD MENTAL EN LA COMUNIDAD ACADÉMICA

Janaina Luiza dos Santos
(Universidade Federal Fluminense, Brasil)
janainaluiza@id.uff.br

Ana Carolina Ferreira Castanho
(Mestrado Profissional em Práticas Institucionais em Saúde Mental
Universidade Paulista – UNIP, Brasil)
ana.castanho@docente.unip.br

Alexandre Diniz Breder
(Secretaria de Saúde de Nova Friburgo/RJ, Brasil)
alexandre_breder@ufrj.br

Lilian Cláudia Ulian Junqueira
(Mestrado Profissional em Práticas Institucionais em Saúde Mental
Universidade Paulista – UNIP, Brasil)
lilian.junqueira@docente.unip.br

Benita Caetano Lima de Souza
(Universidade Federal Fluminense, Brasil)
benitacls@id.uff.br

Yasmin de Miranda Sant' Ana Valle
(Universidade Federal Fluminense, Brasil)
yasminvalle@id.uff.br

Ana Claudia Moreira Monteiro
(Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil)
ana.monteiro@uerj.br

Irene Bulcão
(Universidade Federal Fluminense, Brasil)
irenebulcao@id.uff.br

Recebido: 14/06/2024
Aprovado: 14/06/2024

RESUMO

O filme é uma expressão artística que possibilita estudantes a entrar em contato com temas sensíveis, como a morte, o luto e cuidados paliativos. Este Projeto de Extensão objetiva descrever a experiência da comunidade acadêmica de uma Universidade Federal do Rio de Janeiro com o Cineclube da Morte. Tem como proposta metodológica produzir processos de aprendizagem com a finalidade de disseminar e elucidar temáticas relacionadas à finitude humana e todo assunto que permeia a morte para os acadêmicos, ajudando-os no constructo desse conhecimento, acolhendo-os na saúde mental e amparando-os das dores advindas de temas difíceis sobre morte, perdas, que perpassam a vida cotidiana. O Projeto realiza encontros mensais promovendo a exibição de filmes e a reflexão destes, além de espaço para as vivências pessoais, onde o público é dividido em pequenos grupos para discussão, histórias pessoais são compartilhadas, conceitos são introduzidos, e as professoras de enfermagem e psicologia amparam e encaminham os casos de maior complexidade, todo esse processo dura em média 3h30. Ao final dos encontros é disponibilizado por e-mail, um Google Forms com as questões: Qual ponto da discussão te chamou a atenção? O que você aprendeu com esse encontro? Por meio dessas respostas um banco de dados está sendo construído, para que haja um aperfeiçoamento. A cada reunião novas experiências são vivenciadas, novas histórias compartilhadas, e temas tabus como a "morte" passam a ser discutidos e desmistificados, possibilitando novas formas de manejo e cuidado humanizado frente aos pacientes em cuidados paliativos e os diversos lutos vivenciados.

Palavras-chave: saúde mental. cuidados paliativos. luto. filmes cinematográficos. enfermagem.

ABSTRACT

The film is an artistic expression that allows students to come into contact with sensitive topics, such as death, grief and palliative care. This Extension Project aims to describe the experience of the academic community of a Federal University of Rio de Janeiro with the Cineclube da Morte. Its methodological proposal is to produce learning processes with the purpose of disseminating and elucidating themes related to human finitude and any subject that permeates death for academics, helping them in the construction of this knowledge, welcoming them to mental health and supporting them from pain arising from difficult topics about death and loss, which permeate everyday life. The Project holds monthly meetings promoting the screening of films and their reflection, as well as space for personal experiences, where the public is divided into small groups for discussion, personal stories are shared, concepts are introduced, and nursing and psychology teachers They support and forward more complex cases, this entire process takes an average of 3h30. At the end of the meetings, a Google Form is made available via email with the questions: Which point in the discussion caught your attention? What did you learn from this meeting? Through these responses, a database is being built, so that there can be improvement. At each meeting, new experiences are experienced, new stories shared, and taboo topics such as "death" begin to be discussed and demystified, enabling new forms of management and humanized care for patients in palliative care and the various bereavements experienced.

Keywords: mental health. palliative care. grief. cinematographic films. nursing.

RESUMEN

La película es una expresión artística que permite a los estudiantes entrar en contacto con temas sensibles, como la muerte, el duelo y los cuidados paliativos. Este Proyecto de Extensión tiene como objetivo describir la experiencia de la comunidad académica de una Universidad Federal de Río de Janeiro con el Cineclube da Morte. Su propuesta

metodológica es producir procesos de aprendizaje con el propósito de difundir y dilucidar temas relacionados con la finitud humana y cualquier tema que permea la muerte para los académicos, ayudándolos en la construcción de ese conocimiento, acogiéndolos a la salud mental y apoyándolos en el dolor derivado de la muerte. Temas difíciles sobre la muerte y la pérdida, que impregnan la vida cotidiana. El Proyecto realiza encuentros mensuales promoviendo la proyección de películas y su reflexión, así como espacios de experiencias personales, donde el público se divide en pequeños grupos de discusión, se comparten historias personales, se introducen conceptos y docentes de enfermería y psicología apoyan y Para casos más complejos, todo este proceso dura una media de 3h30. Al final de las reuniones, se pone a disposición vía correo electrónico un formulario de Google con las preguntas: ¿Qué punto de la discusión te llamó la atención? ¿Qué aprendiste de esta reunión? A través de estas respuestas se está construyendo una base de datos para que pueda haber mejoras. En cada encuentro se viven nuevas experiencias, se comparten nuevas historias y se comienzan a discutir y desmitificar temas tabú como la "muerte", posibilitando nuevas formas de gestión y atención humanizada de los pacientes en cuidados paliativos y de los distintos duelos vividos.

Palabras clave: salud mental. cuidados paliativos. dolor. películas cinematográficas. enfermería.

Introdução

A docência nos dias atuais vem sofrendo grandes mudanças, pois os discentes já não são mais pessoas fadadas a educação que Paulo Freire chamava de "educação bancária", verticalizada, ou seja, de depósito, onde o professor era o detentor do saber e os alunos apenas vasos vazios sedentos de conhecimento externo (Freire, 2011). Atualmente, a informação, o conhecimento, a forma de interagir com todo esse conteúdo mudou, deixando espaço para esse docente ser um orientador, encorajador e condutor da construção do aprendizado com os acadêmicos.

Com o intento de ensinar e compor reflexão com os alunos de temas tão peculiares, buscou-se as metodologias ativas que se destacam no desenvolvimento do pensamento, autonomia e do protagonismo do discente estimulando sua conscientização e participação no processo de ensino-aprendizagem, enquanto o corpo docente são grandes facilitadores, introduzindo os alunos na construção do saber.

O conhecimento compartilhado e construído é um grande desafio quando se trata de disciplinas que contemplam temas como; a finitude, a morte, cuidados paliativos, pois os estudantes objetivam auxiliar no "processo de cura" e temas como a morte atravessam estas expectativas, e ligam os mesmos com sentimento de impotência e fragilidade (Flauzino, 2019).

Desse modo, as metodologias ativas podem ser uma excelente ferramenta para as disciplinas que ultrapassam o manejo e as técnicas, precisa-se desenvolver nos estudantes uma visão holística da saúde e levar os mesmos a reflexão sobre as dores e os processos que vão além dos cuidados físicos (Lima et al., 2018). Para tal empreitada, iniciou-se o Cineclube da Morte que usa o filme como uma expressão artística possibilitando aos estudantes entrar em contato com temas sensíveis como o luto, a finitude humana, cuidados paliativos e todos os assuntos que permeiam a morte.

Grande problemática desde os primórdios da humanidade é a aceitação da morte como processo de finitude, e isso não seria diferente nos dias atuais, contudo, ao se falar dos profissionais da saúde, entende-se que estes "deveriam" desenvolver habilidades que contemplassem o manejo do paciente e de situações que envolvessem a morte e o morrer.

A dificuldade que o profissional da saúde tem em lidar com o paciente em situação de terminalidade é resultado da falta de preparo nos cursos de graduação da área da saúde, da obrigação imposta pela

sociedade de “salvar vidas”, sem muitas vezes, ter condições ou ferramentas para abordar o processo de morte e morrer, o qual consideram como inimigo a ser vencido (Santos et al., 2021).

A Enfermagem é uma área profissional que está presente nos cuidados de saúde durante o ciclo vital inteiro, vivendo uma dualidade entre os cuidados para a vida, desde antes do nascimento, nos acompanhamentos pré-natais até os cuidados e acompanhamento com a terceira idade, quando se “deveria” findar o ciclo, mas, este ciclo pode ser atravessado por um acidente, uma enfermidade, e o processo de morrer se apresenta, tornando-se um complicador para a família, e é nesse momento que alguns profissionais da enfermagem entram em contato direto com sua impotência, precisando se redescobrir no cuidado com o paciente e nas suas atribuições para com a família.

Trotte et al., (2023) em seu estudo, afirma que há veemente necessidade de aprofundamento dessas discussões durante a formação e o exercício da enfermagem. Abordar a temática supracitada é necessário para que acadêmicos da saúde identifiquem e entrem em contato com suas limitações, medos e angústias ao cuidar de quem está partindo; esta vivência tem a possibilidade de ser trabalhada por meio dos estudos da tanatologia, da filosofia e dos cuidados paliativos. Essas são disciplinas que impulsionam o preparo profissional e ético para cuidar do processo de morte e morrer, dado que o evento se trata de um curso inalienável.

O Cineclube da Morte é inspirado nos “death cafés” que são reuniões para conversar sobre a morte com o intuito de aumentar a consciência sobre a finitude da vida (Agra et al., 2022), teve como precursores no Brasil Ana Claudia Quintana Arantes (Médica Paliativista, autora do livro “A morte é um dia que vale a pena viver”) e Tom Almeida (Fundador do movimento inFINITO, especialista em Luto pelo Instituto Quatro Estações de Psicologia, Diretor do Death Over Dinner Brazil), que em parceria com o Cine Belas Artes em São Paulo fizeram os primeiros encontros. Ao perceberem o efeito de fomentar conversas profundas sobre a morte, expandiram os encontros para Salvador e mais tarde para todo o Brasil. Assim, construíram o projeto “inFINITO e Além” e passaram a convidar embaixadores para esse projeto, cujo objetivo é ter conversas profundas e sinceras sobre a morte (Almeida, 2022).

Nesse itinerário, duas professoras de uma Universidade Federal da região litorânea do Rio de Janeiro, uma da Enfermagem e uma da Psicologia, resolveram abraçar o projeto tornando-se embaixadoras do Cineclube da Morte, convidando uma outra docente de Enfermagem da Universidade Estadual desse mesmo estado. Juntas elas constroem a partir do projeto embrião do “inFINITO e Além”, o Projeto de Extensão “Cineclube da Morte: conversas reflexivas e sinceras”.

Os parágrafos susoditos justificam a construção desse projeto de extensão interprofissional, contemplando os diferentes olhares dessa parcela acadêmica, construindo reflexão e autoconhecimento ao buscar de forma leve a naturalização do decurso de morrer, além de acolher a saúde mental dos discentes ampliando o entendimento também sobre o luto.

O objetivo deste trabalho é relatar a experiência do desenvolvimento do Projeto de Extensão Cineclube da Morte: conversas reflexivas e sinceras, no acolhimento da saúde mental da comunidade acadêmica.

Material e Método

Descrição de relato de experiência do desenvolvimento do Projeto de Extensão Cineclube da Morte: conversas reflexivas e sinceras, realizado de forma híbrida, em uma Universidade Federal da região litorânea do Rio de Janeiro, com a finalidade de disseminar e elucidar temáticas sobre luto, cuidados paliativos, finitude humana e todo assunto que permeia a morte para a comunidade acadêmica, ajudando-os no constructo desse conhecimento e acolhendo-os na saúde mental desses acadêmicos, amparando-os das dores advindas de temas difíceis sobre morte, perdas, que perpassam a vida cotidiana. O grupo que executa os encontros é formado por uma professora coordenadora, uma professora colaboradora interna e outra externa, sete alunos do curso de graduação em Enfermagem e três alunos de graduação da Psicologia.

O projeto de extensão do Cineclube da Morte realiza encontros pré-agendados na última sexta-feira de cada mês, de forma híbrida, com a exposição de filmes sobre todos os assuntos que permeiam a morte. Esse está sendo desenvolvido como projeto de extensão, desde março de 2023, o público-alvo é a comunidade acadêmica de todos os cursos, que queiram participar, pois segue a sapiência das diretrizes dos Cuidados Paliativos, ao qual engloba equipe interprofissional.

Utiliza-se como mídia de interação e divulgação dos eventos mensais, o Instagram com o domínio @cineclubedamorte.uff. Após a exibição do filme, são realizadas profundas e sinceras discussões sobre as vivências e entendimentos dos participantes do encontro, no dia e horário marcado de forma híbrida.

Conforme Eckert (2009), o caminho de relatar uma experiência é uma proposta metodológica que consiste na reflexão crítica de uma experiência concreta, visando produzir processos de aprendizagem.

Para relatar essa vivência, utilizou-se o processo de sistematização de experiência proposto por Oscar Jara Holliday (2006) que aponta cinco tempos: ponto de partida, perguntas iniciais, recuperação do processo vivido, reflexão de fundo e pontos de chegada.

Para Holliday (2006), o ponto de partida é a recuperação da história vivenciada pelos participantes, como foi mobilizado a construir essa ação. As perguntas iniciais são para estruturar o relato de experiência, como por exemplo: Para que queremos fazer esta sistematização? Que experiências queremos sistematizar? Quais aspectos centrais dessa experiência nos interessa sistematizar? A recuperação do processo vivido serve para reconstruir a história, classificar e organizar a informação, o quê, quando, como e onde aconteceu. A reflexão de fundo destina-se a explicar o porquê aconteceu, o que aconteceu e localizar os aprendizados, as tensões ou contradições que marcaram o processo vivido e assim realizar a síntese, a última etapa são os pontos de chegada que servem para formular conclusões e comunicar a aprendizagem da maneira mais clara possível.

Por se tratar de aprofundamento dos conhecimentos científicos adquiridos durante os encontros e exposição de filmes, e se tratar de situações vivenciadas que despontaram espontaneamente da práxis extensionista, não se fez necessário o envio para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) tendo em vista a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 510 de 07 de abril de 2016, manteve-se o anonimato dos participantes e a confidencialidade das informações individuais.

Resultados e Discussão

Momento 1: O ponto de partida

A coordenadora desse projeto de extensão foi o ponto de partida, pois desde 2008 movimenta-se na direção de estudar, refletir e compartilhar questões sobre o processo de morte e morrer, cuidados paliativos, bioética nas questões da morte. Nessa caminhada, construiu alguns projetos, como por exemplo: "O processo de morte e morrer: pensando a tanatologia coletivamente sob a ótica da enfermagem no contexto acadêmico" realizado em 2019, "Analisando o processo de Morte e Morrer na pluralidade do desenvolvimento humano" realizado desde 2020 que resultaram na disciplina optativa no segundo semestre de 2020 intitulada "A Tanatologia os Cuidados Paliativos na Pluralidade do Ser Humano", que na pandemia foi ministrada de forma síncrona, todos com cunho para divulgar, disseminar, refletir e levar temáticas sobre luto, cuidados paliativos, finitude humana e os assuntos que permeiam a morte, para o aluno de forma reflexiva.

Pelo engajamento na temática por longa data e conhecendo pessoas mobilizadas no mesmo interesse, juntamente com os demais professores componentes desse projeto, descobriram que Tom Almeida e Ana Claudia Quintana Arantes, desenvolvem um projeto chamado o Cineclube da Morte implantado desde 2017 em São Paulo, e em tempos de pandemia foi realizado de forma on-line, do qual alguns

componentes deste atual grupo de trabalho, participavam dos encontros, sendo espectadores da grande visibilidade e resultados ditosos que esse movimento obtém ao falar da morte.

Então, em 2022, os precursores do Cineclube da Morte, percebem a importância de expandir para todo o Brasil esse movimento, surgindo então o movimento "inFINITO e Além", o qual busca embaixadores para o projeto, compartilhando toda sua trajetória, seus conteúdos e passo a passo como fazer os encontros. Contudo deixam total abertura para cada grupo construir a sua história com o "Cineclube da Morte", porém sem perder a essência, ter conversas sinceras e reflexivas sobre as questões da morte através da expressão artística que é possibilitado mediante o uso de filmes para introduzir temas difíceis e desafiadores.

Destarte, as professoras tornam-se embaixadoras e começam a construção juntamente com alunos simpatizantes sobre a temática deste projeto de extensão.

Momento 2: As perguntas iniciais

A sistematização desse relato de experiência vem ao encontro da obtenção de divulgação do projeto de extensão "Cineclube da Morte: conversas reflexivas e sinceras". As experiências que se ambiciona organizar estão relacionadas desde a idealização desse projeto até os dias atuais que acontecem os encontros, a exposição dos filmes, interação e acolhimento do público-alvo.

Finalizando os aspectos centrais que se deseja evidenciar são: o acolhimento da saúde mental da comunidade acadêmica, as conversas reflexivas sobre toda temática supracitada e o processo de aprendizagem que os acadêmicos estão construindo com a oportunidade de uma formação na saúde mais sensibilizada com finitude humana.

Momento 3: A recuperação do processo vivido

O "Cineclube da Morte" iniciou-se em agosto de 2022, quando a Coordenadora preencheu os documentos para se tornar embaixadora no movimento "inFINITO e Além", indo ao encontro de parcerias na universidade, sempre entendendo a importância da interdisciplinaridade.

No Campus do interior desta Universidade Federal, existem os cursos de graduação em Enfermagem, Psicologia, Serviço Social e Produção Cultural. Apenas a docente de Psicologia se interessou, abraçando o desafio da implantação deste projeto.

Foi realizado o primeiro encontro do Cineclube da Morte no dia 20 de outubro de 2022, com o filme "Antes de partir", no qual um bilionário – Edward Cole – e um mecânico – Carter Chambers – são dois pacientes terminais em um mesmo quarto de hospital. Quando se conhecem, resolvem escrever uma lista das coisas que desejam fazer antes de morrerem (*The Bucket List*) e fogem do hospital para realizá-las. O filme aborda brilhantemente as fases do processo de morrer, a negação, a raiva, a barganha, a depressão e a aceitação.

A divulgação do encontro, ocorreu pelo WhatsApp, Instagram particular, e a arte para propagação das informações foi produzida por uma aluna simpatizante com a temática. Estava tudo organizado, auditório reservado, aparelhagem checada, pois os encontros desde o início do projeto foram estruturados para ter o formato híbrido, no dia anterior teve uma tempestade na cidade, caíram árvores, danificando o gerador que fornecia luz para o campus, estando tudo desligado ficou sem possibilidade de o encontro acontecer presencialmente.

Entrou-se em contato com todas as pessoas, e a reunião aconteceu no formato on-line, apenas uma pessoa não verificou o e-mail alertando o ocorrido, e se deslocou para a Universidade, hoje essa pessoa faz parte do grupo de trabalho do projeto.

O segundo encontro aconteceu dia 22 de novembro de 2022 com o curta "Se algo acontecer… te amo", no qual um casal enfrenta o vazio emocional e o luto pela morte da filha em um tiroteio na escola. Esse filme aprofunda as questões do luto e a importância de visitar as dores, elaborando-as, não apenas negando-as, pois dessa forma se consegue ressignificar e viver com a falta que o ente querido faz.

Este foi realizado de forma híbrida, a arte também foi produzida pela mesma aluna e a divulgação se fez pelos mesmos meios de comunicação, ocorreu no auditório da universidade, a aparelhagem apresentou defeito 30 minutos antes de iniciar a transmissão ao vivo, tanto on-line, como presencial, então buscou-se um projetor e notebook pessoal para acontecer o evento.

Chega o recesso universitário, o que fazer? Inquietações surgiram, o grupo de trabalho teria que se expandir, a máquina existia, poucas pessoas, muitas certezas e expectativas.

Ao iniciar 2023, em reuniões optou-se por transformar o Cineclube da Morte em um projeto de extensão, com engajamento de alunos da psicologia e da enfermagem, então construiu-se o projeto escrito, sempre deixando em evidência como surgiu e os seus precursores. Foi inserido na plataforma da Universidade, e reuniões semanais aconteceram para imprimir as características desse grupo de trabalho na roupagem do projeto.

Os alunos pensaram em usar o logo do movimento "inFINITO e Além", mas também construir um próprio, partindo da premissa que existe um tabu e "censura" sobre o assunto "morte/luto", mediante a heranças culturais. Por essa representação ainda arcaica sobre o tema, optou-se por inserir como "marca" da logo do projeto a borboleta, já que tem como simbologia mudança, renovação, transformação, alma etc. Transferindo significado e ressignificando toda essa temática, com o propósito de metamorfosear a comunidade acadêmica.

Um e-mail foi ativado para o projeto cineclubedamorte.uff@gmail.com, e um domínio no Instagram @cineclubedamorte.uff, que se descreve com as informações apresentadas até o dia 13 de outubro de 2023, expondo um total de 20 publicações e 383 seguidores. Por meio deste, se faz a divulgação dos encontros e é postado diferentes conteúdos sobre assuntos que envolvem a morte, como por exemplo: "doulas da morte", "o luto gestacional", "tipos de morte", "ritos fúnebres", "tanatologia", "death café", entre outros conteúdos importantes sobre o processo de morte, luto, cuidados paliativos. Além de transferirmos estes conhecimentos ainda pouco conhecidos.

Enfatiza-se que para aquisição das referências científicas que foram utilizadas na construção dos posts do Instagram e também nas discussões no grupo, para subsidiar a explanação após projeção dos filmes, buscou-se embasamento principalmente em livros do acervo pessoal das professoras e artigos nos recursos informacionais (PubMed, LILACS, ScIELO, Cochrane Libary, Scopus).

Com a implementação do projeto realiza-se encontros mensais promovendo a exibição de filmes e a reflexão destes, além de espaço para as vivências pessoais. Após o término do filme, o público é dividido em pequenos grupos para discussão, depois todos se unem e trazem temas para o grupo maior. Histórias pessoais são compartilhadas e conceitos são introduzidos, todo esse processo dura em média 3h30, os participantes fazem um compromisso ético de sigilo, e não julgamento, havendo a construção do respeito mútuo e ambiente seguro para o compartilhamento. Quando necessário as professoras de Enfermagem e de Psicologia amparam os alunos e encaminham os casos de maior complexidade para o serviço de Psicologia Aplicada.

Ao final dos encontros é disponibilizado por e-mail, um Google Forms com as questões: Qual ponto da discussão te chamou a atenção? O que você aprendeu com esse encontro? Por meio dessas respostas um banco de dados está sendo construído, para que haja um aperfeiçoamento dos encontros posteriores.

No primeiro encontro de 2023, foi projetado o filme "O caderno de Tomy", que expõe uma mãe lutando contra um câncer terminal, que deixa um caderno cheio de reflexões sobre a vida, a morte e o amor, para o filho se lembrar dela. Retrata o luto antecipatório, cuidados paliativos ativos, o processo de morte e

morrer vivido por essa mãe que deixaria seu amado filho pequeno. É um filme comovente que tem grande potencial didático para reflexões e assuntos pouco discutidos no meio acadêmico.

O próximo filme que Cineclube da Morte projetou, foi: "Uma prova de amor", com direção e roteiro de Nick Cassavetes, longa-metragem aborda a modificação genética do feto para a construção de um ser compatível, que pudesse suprir todas as necessidades da irmã Kate que em tenra idade foi diagnosticada com leucemia e tem poucos anos de vida. O médico sugere aos pais que tentem um procedimento médico ortodoxo, gerando um filho de proveta que seja um doador compatível com Kate. Dispostos a tudo para salvar a filha, eles aceitam a proposta. Assim, nasce Anna, que logo ao nascer doa sangue de seu cordão umbilical para a irmã. Anos depois, os médicos decidem fazer um transplante de medula de Anna para Kate. Ao atingir 11 anos, Anna precisa doar um rim para a irmã. Que está cansada dos procedimentos médicos aos quais é submetida. Então, ela decide enfrentar os pais e lutar na justiça por emancipação médica, de forma que tenha direito a decidir o que fazer com seu próprio corpo. E como desfecho fortuito descobre-se que não é a Anna que não quer doar, e sim Kate que está cansada da obstinação da mãe em mantê-la viva, negando a ela cuidados paliativos, e tudo que fale sobre a perda dessa filha querida.

No dia 30 de junho de 2023 houve a projeção do filme "Como eu era antes de você", que aborda um tema não aceito juridicamente pelo Brasil; fala de um homem rico e bem-sucedido, Will, que leva uma vida repleta de conquistas, viagens e esportes radicais até ser atingido por uma moto; o acidente o torna tetraplégico obrigando-o a permanecer em uma cadeira de rodas, a situação o torna depressivo e extremamente cínico, deixando seus pais preocupados, e é neste contexto que Louisa Clark é contratada para cuidar de Will. Louisa Clark de origem modesta, com dificuldades financeiras e sem grandes aspirações na vida, faz o possível para melhorar o estado de espírito de Will e, aos poucos, acaba se envolvendo com ele. Will já tinha decidido pelo suicídio assistido, os pais fazem de tudo e até apostam que a jovem Louisa vai movê-lo de seu intento, porém a decisão é levada até o final. Pode-se abordar com a exibição deste filme, questões bioéticas extremamente polêmicas e todas as questões culturais que a permeiam.

Seguindo o calendário acadêmico não foi realizado o encontro de julho, pois os discentes tinham provas, trabalhos e tem o recesso acadêmico. Retornou-se com as reuniões no segundo semestre de 2023, com a projeção do longa-metragem "Intocáveis", que discorre sobre um milionário tetraplégico que contrata um homem da periferia para ser o seu acompanhante, apesar de sua aparente falta de preparo. No entanto, a relação que antes era profissional cresce e se torna em uma amizade que mudará a vida dos dois. Esse filme não aborda a morte física, mas sim a morte da autonomia, a reconstrução da visão de si, e também demonstra que o ser humano pode perder a fé naqueles que os cercam, tendo que buscar na simplicidade do outro em não ter mais o que perder, para se encontrar com um propósito para viver.

Destarte, começamos o segundo semestre com uma discussão mais filosófica do ser inserido no mundo, com suas relações, desconstruindo e se reconstruindo em si, suas perdas e ganhos quando se permite ver novas possibilidades.

O próximo filme, projetado em 29 de setembro de 2023, foi uma sugestão dos participantes acatada pelo grupo de trabalho. No filme "Mar adentro", o personagem Rámon sofreu um acidente que o deixou paralisado e preso a uma cama por boa parte de sua vida, 28 anos de dores e perda total da autonomia. Cansado, família com condições financeiras precárias e grande impacto na vida de todos, principalmente Manoela, sua cunhada, ele luta pelo direito de dar fim à sua existência e entra em conflito com a sociedade, a Igreja e sua família. Esse filme tem uma abordagem parecida com o filme "Como eu era antes de você", o que difere é que Will era um jovem milionário e podia deslocar-se para outro país e executar o suicídio assistido, porém Rámon precisou ir contra tudo e todos e congeminar um plano para que seu intento fosse concluído sem implicar juridicamente quem o ajudou.

Em todas as preparações anteriores ao encontro com o público-alvo realizou-se reuniões com discussões prévias sobre o filme com a equipe de alunos do grupo de trabalho, instrumentalizando-os e oferecendo autonomia, embasamento teórico-científico para abordar as temáticas na linguagem mais acessível aos

discentes que foram assistir aos filmes, com isso utiliza-se a coparticipação dos alunos no constructo do saber.

Momento 4: A reflexão de fundo

Refletir trouxe a importância da teletransmissão desse projeto, pois com a utilização desta ferramenta foi possível pactuar junto à comunidade acadêmica momentos de liberdade expressiva para elucubração, trazer histórias pessoais, chorar, sorrir, reconhecer e validar as dores e as perdas de amores. Desta maneira foi possível acolher e promover a saúde mental dessa comunidade, e em casos de grande necessidade, poder-se-ia encaminhá-los para o Serviço de Psicologia Aplicada da Universidade, o que não foi necessário até o presente momento; também foi possível com as reflexões coletivas, enriquecer o projeto com novas perspectivas e visões sociais, culturais e espirituais em relação à finitude da vida.

Limitações logísticas aconteceram, falta de comunicação, e as dificuldades peculiares advindas do serviço público, porém o material humano encontrado nesses ambientes supera qualquer problema, como é o caso do nosso técnico de laboratório de informática que sempre está pronto a nos ajudar, mesmo fora do horário de trabalho.

Apesar de todos os percalços do primeiro encontro, a discussão aprofundou-se, o público-alvo foi instigado com as informações, que expôs sobre as fases do processo de morrer, o qual é abordado prodigiosamente no filme "Antes de partir", utilizado como base científica o livro da Kubler-Ross (2017) "Sobre a morte e o morrer". Houve vários elogios que exaltaram a possibilidade de ter um espaço para falar e refletir sobre a morte, depois de tantas dificuldades vividas com as mortes próximas e até as que invadiram as residências, pelas telas da televisão, mídias e todo meio de comunicação, experienciado no momento pandêmico. Nesse encontro, que foi síncrono, teve um total de 20 pessoas on-line até o final da reunião.

No segundo encontro apareceu um público pequeno, presencial apenas três pessoas e cinco pessoas on-line, podendo ser pela proximidade das provas finais, e toda agenda institucional. Esse curta-metragem de animação é impactante apesar de não ter diálogo, apenas imagem e música suave, cala fundo a alma, suscita dores, lutos, e como refere Martins (2021) no site Papo de Cinemateca com a reflexão exposta 'Os arquétipos do luto em 'Se algo acontecer… te amo' 2020', "Não existe qualquer processo terapêutico que se incline à obtenção de sucesso sem que o indivíduo seja levado a enfrentar sua própria sombra", ou seja, temos que refletir, visitar as dores, e os amores que já não existem mais em vida ao nosso lado. Usou-se também como referências científicas Parkes (2009) "Amor e perda: as raízes do luto e suas complicações" e Bowlby (2021) "Apego e perda: Apego – A natureza do vínculo", com esses dois autores aprofundou-se a discussão sobre luto e a importância de validar e olhar para cada perda vivida, entendendo que se vivencia lutos por mudanças de fase na vida, por situações diversas cotidianas, e não somente por perdas físicas.

Dessarte o mais importante que ficou em evidência é que o luto é um processo natural humano, e que precisa ser cuidado, observado, para não comprometer a saúde mental a posteriori.

Ao retornar em 2023 buscou-se um filme que abordasse outro tipo de luto e identificou-se que uma parcela do público presente não tinha familiaridade ou facilidade para abordar a temática, ou seja, o luto antecipatório, situação que destaca o projeto como ação necessária a ser realizada, pois trazemos reflexões profundas sobre o processo de morte e morrer, além de temáticas pouco conhecidas e abordadas, contribuindo para uma melhor percepção dos tópicos tratados. Assim, o Cineclube da Morte analisa as limitações dos participantes, sana as dúvidas com literatura pertinente aos temas abordados, e instiga a busca de aprofundamento de conhecimento, bem como acolhe e naturaliza o processo de morte, discorrendo que se trata de uma evolução natural e inevitável.

No encontro de maio o filme trouxe o tema desafiador com a mudança genética, nos impulsionando a busca do artigo de Furtado (2019) "Edição genética: riscos e benefícios da modificação do DNA

humano", para poder entender e aprofundar a discussão sobre essa temática. Também foi levantado a questão do desconhecimento dos benefícios dos cuidados paliativos, no qual a adolescente com câncer terminal iria se beneficiar e a mãe por medo da perda negava, então, elencou-se o livro da paliativista Arantes (2019) "A morte é um dia que vale à pena viver" além do capítulo de livro de Santos et al. (2021) "Percepção dos médicos de uma sala de emergência sobre a assistência ao paciente fora de possibilidade de cura" aprofundando as questões da distanásia, ortotanásia que foram abordadas na discussão do encontro.

Uma situação importante que não pode deixar de ser relatada, são as profundas e acaloradas discussões sobre questões bioéticas que os filmes "Como eu era antes de você" e "Mar adentro" trouxeram, pois falar de suicídio assistido, de eutanásia, de autonomia sobre o próprio processo de morte e morrer, não é fácil, visto que entra em voga todo conhecimento cultural, religioso, os preconceitos e as questões pessoais. Portanto, conduziu-se a discussão com o embasamento científico, dos seguintes artigos, Brandalise et al. (2018) "Suicídio assistido e eutanásia na perspectiva de profissionais e acadêmicos de um hospital universitário", o artigo de Magalhães (2020) "Morte Indigna: quando o Estado e a Religião afrontam o direito e a sacralidade da vida", Coutinho e Martinez (2020) "Suicídio assistido e eutanásia: uma análise histórico-evolucionista, sob a ótica da dignidade humana" e por último, mas não menos importante Camara e Bassani (2019) "Estudos em psicologia sobre morte, luto, religião e espiritualidade: uma revisão da literatura brasileira", trazendo uma reflexão mais profunda sobre o que a literatura traz e o autoconhecimento do que é viável para cada pessoa presente na reunião.

A cada encontro novas experiências são vivenciadas, novas histórias compartilhadas, e temas tabus como a "morte" passam a ser discutidos e desmistificados, possibilitando novas formas de manejo e cuidado humanizado frente a formação de futuros profissionais da saúde com sensibilidade aguçada, e respeito pelo ser humano que irão cuidar, também mais instrumentalizados cientificamente para acolher a finitude humana.

Em relação às respostas advindas dos questionamentos realizados, ao final de cada encontro, "Qual ponto da discussão te chamou a atenção?" e "O que você aprendeu com esse encontro?", pode-se afirmar, por meio da opinião de quem participou e respondeu essas perguntas, que a finalidade do projeto de extensão "Cineclube da Morte: conversas sinceras e reflexivas" está sendo alcançada, com altos e baixos na adesão, com pequenas dificuldades logísticas, mas com empenho integral do grupo de trabalho, pois todos que dele fazem parte, são enamorados pelo projeto e se empenham em levar uma discussão e construção de conhecimento conjunta.

Momento 5: Os pontos de chegada

Desde outubro de 2022 até outubro de 2023 foram sete filmes assistidos coletivamente com a comunidade acadêmica, com um total de duzentos e quinze inscritos, com aprofundamento de dez temas que permeiam as questões da morte, e com a utilização de cinco livros e seis artigos que ajudaram a aprimorar conhecimento. Essas literaturas também foram disponibilizadas para os participantes.

Os encontros on-line atingiram as seguintes cidades: Santa Maria/Rio Grande do Sul, Ribeirão Preto e São José do Rio Preto/São Paulo, Macaé, Niterói e Petrópolis/Rio de Janeiro, e discentes das Universidades: UFSM-RS, UFF-RJ, UERJ, USP, Unipê-PB, UNESA estiveram presentes. Os cursos de Enfermagem, Psicologia compareceram em grande maioria, também tivemos alunos de Serviço Social, Relações Internacionais, Comunicação Social – Relações Públicas, Artes Visuais e Teatro.

A maior participação se deu na sessão do dia 28 de abril de 2023 com 38 participantes no filme "O caderno de Tomy", e a maior participação nas discussões se deu nos dias 30 de junho e 29 de setembro com os filmes que falavam de suicídio assistido, trazendo à tona questionamentos no que se refere ao direito do estado, da família, da religião acerca da vida do outro, de impedir a autonomia para decidir sobre sua vida/morte sendo utilizada literaturas científicas para embasar a discussão.

Este tipo de metodologia educativa proporcionou um amplo debate com relação ao processo de morte, morrer, finitude humana, tanatologia, questões bioéticas como suicídio assistido, eutanásia, cacotanásia, distanásia, ortotanásia e kalotanásia, os diversos tipos de luto, cuidados paliativos, sedação paliativa. Levando os participantes a discussões aprofundadas sobre a temática, oportunizando também a troca de saberes, o acolhimento das histórias e da saúde mental dos alunos, tão impactados com perdas e lutos, durante a vida e principalmente no período de pandemia o qual todos vivenciaram.

Conclusão

O profissional da saúde ao se deparar com a situação de terminalidade traz sentimentos de fracasso, pois não conseguiu salvar vidas e esta realidade se faz presente quando cuida de um paciente ou tem algum familiar em processo de morte/morrer.

Percebe-se que os longos anos de formação acadêmica não trazem um preparo psicológico sobre a morte e o morrer durante a graduação repercutindo tensões que incidem na prática profissional.Como decorrência da falta de preparo, afloram dificuldades e sofrimentos vivenciados pelos profissionais e estudantes de enfermagem que, muitas vezes, acabam tendo que recorrer a soluções solitárias no enfrentamento das questões vivenciadas.

Por isso se faz necessário que durante o período acadêmico os estudantes de enfermagem aprimorem seus conhecimentos sobre os estágios do luto para melhor entender a morte e o morrer, sendo fundamental o desenvolvimento de estratégias que possibilitem a eles, desenvolverem o autoconhecimento e intervenções que auxiliem assistir o paciente e os familiares diante do processo de morte/morrer, minimizando seu sofrimento psíquico.

Para tal empreitada, iniciou-se o Cineclube da Morte que usa o filme como uma expressão artística possibilitando aos estudantes entrar em contato com temas sensíveis como o luto, a finitude humana, cuidados paliativos e todos os assuntos que permeiam a morte.

Foram discutidos conceitos de morte que emergiram nos encontros, observou-se que, frente a esta multiplicidade de significados, os acadêmicos em enfermagem e os professores tiveram a oportunidade de trocar informações, construir e transformar o conhecimento acerca do processo de morte e morrer.

Esse relato de experiência demonstrou por meio das vivências dos participantes uma experiência vivida dos seus relatos conduzindo a um comportamento com base em suas ações e relações, ou seja, um modo de pensar, que orienta o indivíduo no seu cotidiano para ser e estar com o outro nessa fase da vida, isto é, envolve a compreensão a partir do momento em que ouvimos o outro, conseguimos captar suas necessidades, ansiedades, desconhecimentos e preocupações.

Ao relatar a experiência do desenvolvimento do projeto de extensão Cineclube da Morte no acolhimento para cuidar da saúde mental da comunidade acadêmica, pode-se afirmar que foram desencadeadas inúmeras reflexões profundas acerca das temáticas discutidas, conhecimentos específicos se desmistificaram, conteúdos desconhecidos foram desvelados e se tornaram parte das discussões, trazendo à tona diversas emoções que os participantes puderam exteriorizar por meio dos seus depoimentos, possibilitando analisar as situações apresentadas com um enfoque empático.

Referências

Agra, G., Monteiro, M. H. de L., da Silva, M. P., da Silva, J. E. C. F. da S., Rafael, K. J. G., Nascimento, G. L. do, Vieira, D. V. M., & Nunes, E. M. (2022). Death café: Conversas sobre terminalidade, morte e luto. *Brazilian Journal of Development*, *8*(6), 46585–46602. https://doi.org/10.34117/bjdv8n6-259

Almeida, T. (2022). inFINITO e Além. *Movimento inFINITO*. https://materiais.infinito.etc.br/infinito-e-alem

Arantes, A. C. Q. (2019). *A Morte é um dia que vale a pena viver*. Rio de Janeiro: Sextante.

Bowlby, J. (2021). *Apego e perda*. (Vol. 1). Apego: a natureza do vínculo (3ª ed.) reimpressão. São Paulo: Martins Fontes.

Brandalise, V. B., Remor, A. P., Carvalho, D. de, & Bonamigo, E. L. (2018). Suicídio assistido e eutanásia na perspectiva de profissionais e acadêmicos de um hospital universitário. *Revista Bioética*, *26*(2), 217–227. https://doi.org/10.1590/1983-80422018262242

Brasil. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. (2016). *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016*. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

Camara, S. L., & Bassani, M. A. (2019). Estudos em psicologia sobre morte, luto, religião e espiritualidade: Uma revisão da literatura brasileira. *Boletim – Academia Paulista de Psicologia*, *39*(96), 129–140. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2019000100013&lng=pt&tlng=pt

Coutinho, N. C. & Martinez, V. de O. (2020). Suicídio assistido e eutanásia: Uma análise histórico-evolucionista, sob a ótica da dignidade humana. *Revista Quaestio Iuris*, *12*(3), 147–169. https://doi.org/10.12957/rqi.2019.39434

Eckert C, (2009). *Orientações para elaboração de sistematização de experiências*. Porto Alegre: EMATER/RS-ASCAR.

Flauzino, C. J. (2019). *Século XXI: morte da morte? Formação como possibilidade de expressão e ressignificado da experiência do médico com a morte*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. doi:10.11606/T.47.2019.tde-17122019-174904. Recuperado de www.teses.usp.br

Freire, P. (2011). *Pedagogia do Oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Furtado, R. N. (2019). Edição genética: riscos e benefícios da modificação do DNA humano. *Revista Bioética*, 27(2), 223–233. https://doi.org/10.1590/1983-80422019272304

Holliday, O. J. (2006). *Para sistematizar experiências*. 2ª ed. Brasília: MMA.

Kubler-Ross, E. (2017). *Sobre a morte e o morrer*. 10ª ed. São Paulo, Martins Fontes.

Lima, R. de Bergold, L. B, Souza, J. D. F. de, Barbosa, G. de S., & Ferreira, M. de A. (2018). Death education: Sensibility for caregiving. *Revista Brasileira De Enfermagem*, *71*, 1779–1784. https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0018

Magalhães, V. C. R. (2020). Morte Indigna: Quando o Estado e a Religião afrontam o direito e a sacralidade da vida. *Revista Eletrônica de Teologia e Ciências da Religião Unitas*, *8*(1), 145–159. https://doi.org/10.35521/unitas.v8i1.1701

Martins, V. (2021). *Papo de Cinemateca. Os arquétipos do luto em 'Se Algo Acontecer... Te Amo'*|2020. Recuperado de https://www.papodecinemateca.com.br/2021/01/os-arquetipos-do-luto-em-se-algo.html

Parkes, C. M. (2009). *Amor e Perda: as raízes do luto e suas complicações*. Trad. Maria Helena Pereira Franco. São Paulo: Summus.

Santos, J. L dos; Araújo, T dos S; Azevedo, D. P. G. D. de. (2021). Falando Sobre Cuidado Paliativo E Tanatologia Em Uma Universidade Federal: Relato De Experiência Da Implementação De Uma Disciplina Optativa De Forma Remota. In: Borges, D.S. L. & Waldhelm, A. P. de S. *Relatos De Experiências Profissionais Da Educação Em Tempos De Pandemia: tecnologia digital, criatividade e aprendizagens*. Campos de Goytacazes, Rio de Janeiro: Econtrografia.

Santos, J. L. dos, Santos, F. A. S. dos, Azevedo, D. P.G. D. de, Gonçalves, M. A., Gevú, K. S. S., Monteiro, A. C. M., Muniz, K. C. C., & Kunupp, V. M. A. O. (2021). Percepção dos médicos de uma sala de emergência sobre a assistência ao paciente fora de possibilidade de cura. *Gerenciamento de Serviços de Saúde e Enfermagem*, 103–113. https://doi.org/10.22533/at.ed.65921090211

Trotte, L. A. C., Costa, C. C. T., Andrade, P. C. da S. T. de, Mesquita, M. G. da R., Paes, G. O., & Gomes, A. M. T. (2023). Processo de morte e morrer e cuidados paliativos: Um pleito necessário para graduação em enfermagem. *Revista Enfermagem UERJ*, *31*(1). https://doi.org/10.12957/reuerj.2023.67883

https://doi.org/10.34024/prometeica.2024.30.18866

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DE UM SERVIÇO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

CONTINUING TRAINING OF PROFESSIONALS OF AN INSTITUTIONAL CARE SERVICE FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS

An experience report

FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESIONALES DE UN SERVICIO INSTITUCIONAL DE ATENCIÓN A NIÑOS Y ADOLESCENTES

Un informe de experiencia

Ana Carolina Ferreira Castanho
(Mestrado Profissional em Práticas Institucionais em Saúde Mental da Universidade Paulista - UNIP, Brasil)
ana.castanho@docente.unip.br

Caroline Francisca Eltink
(Mestrado Profissional em Práticas Institucionais em Saúde Mental da Universidade Paulista - UNIP, Brasil)
caroline.eltink@docente.unip.br

Selma Aparecida Geraldo Benzoni
(Mestrado Profissional em Práticas Institucionais em Saúde Mental da Universidade Paulista - UNIP, Brasil)
selma.benzoni@docente.unip.br

Recebido: 14/06/2024
Aprovado: 14/06/2024

RESUMO

Este trabalho faz parte de um projeto amplo de pesquisa, formação continuada e aplicação de novas tecnologias por meio da parceria entre a Secretaria da Assistência Social de um município do interior do estado de São Paulo com o Mestrado Profissional em Práticas Institucionais em Saúde Mental. Trata-se de um recorte da formação de profissionais do serviço de acolhimento institucional de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco, que necessitam de proteção especial e integral, de alta complexidade. Os profissionais que atuam nessa instituição precisam de espaços para que possam pensar a prática e desenvolver recursos com o propósito de minimizar o adoecimento laboral e aprimorar sua atuação. O objetivo deste relato de experiência é refletir sobre a experiência das autoras referente a uma das capacitações de profissionais da referida instituição. Participaram de um encontro de 3 horas, 15 profissionais, por meio de dinâmica de aquecimento, seguida pela divisão em dois grupos para a elaboração de dramatização com o tema “como vocês se sentiram quando chegaram pela primeira vez para trabalhar na instituição” e, após, roda de conversa com todos os profissionais. Como resultado, eles

relataram a importância do espaço de compartilhamento de experiências, bem como a possibilidade de conhecer a prática dos demais e refletir sobre a sua atuação profissional. Nessa experiência, as autoras puderam pensar sobre a importância de momentos de compartilhamento como recurso de elaboração de sentimentos emergentes no cotidiano laboral e, a partir disso, na construção conjunta de novas possibilidades de atuação. Conclui-se que essa experiência possibilitou o início da elaboração de um trabalho integrado, com melhor qualidade na prestação de serviços, aspectos essenciais para o desenvolvimento de um trabalho com responsabilidade social.

Palavras-chave: capacitação profissional. trabalhadores sociais. vulnerabilidade social. saúde mental.

ABSTRACT

This work is part of a broad project of research, continued training and application of new technologies through a partnership between the Social Assistance Secretariat of a city in the interior of the state of São Paulo and the Professional Master's Degree in Institutional Practices in Mental Health. This is an outline of the training of professionals in the institutional care service for children and teenagers in situations of vulnerability and risk, who require special and comprehensive protection, of high complexity. Professionals who work in this institution need spaces so that they can think about practice and develop resources with the purpose of minimizing illness at work and improving their performance. The objective of this experience report is to reflect on the authors' experience regarding one of the training courses for professionals at that institution. Fifteen professionals participated in a 3-hour meeting, through warm-up dynamics, followed by division into two groups to prepare a drama with the theme “how did you feel when you first arrived to work at the institution” and, after, a discussion with all the professionals. As a result, they reported the importance of the space for sharing experiences, as well as the possibility of learning about the practices of others and reflecting on their professional performance. In this experience, the authors were able to think about the importance of moments of sharing as a resource for elaborating emerging feelings in daily work and, from this, in the joint construction of new possibilities for action. It is concluded that this experience made it possible to begin the development of integrated work, with better quality in the provision of services, essential aspects for the development of work with social responsibility.

Keywords: professional training. social workers. social vulnerability. mental health.

RESUMEN

Este trabajo es parte de un amplio proyecto de investigación, formación continuada y aplicación de nuevas tecnologías, a través de una alianza entre la municipalidad de una ciudad del interior del estado de São Paulo/Secretaría de Asistencia Social con la Maestría Profesional en Prácticas Institucionales en Salud Mental. Este es un esquema de la formación de profesionales del servicio institucional de atención a niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad y riesgo, que requieren una protección especial e integral, de alta complejidad. Los profesionales que trabajan en esta institución necesitan espacios para pensar en la práctica y desarrollar recursos con el propósito de minimizar las enfermedades en el trabajo y mejorar su desempeño. El objetivo de este relato de experiencia es reflexionar sobre la experiencia de las autoras al respecto de uno de los cursos de capacitación para los profesionales de esta institución. Quince profesionales participaron de una reunión de 3 horas de duración, a través de una dinámica de calentamiento, seguida de la división en dos grupos para preparar una obra de teatro con el tema “cómo te sentiste cuando llegaste por primera vez a trabajar en la institución”, para después conversar con todos los profesionales.

Como resultado, los profesionales reportaron la importancia del espacio para compartir experiencias, así como la posibilidad de conocer las prácticas de otros y reflexionar sobre su desempeño profesional. En esta experiencia, las autoras pudieron pensar en la importancia de los momentos de compartir como recurso para elaborar sentimientos emergentes en el trabajo diario y a partir de esto en la construcción conjunta de nuevas posibilidades de acción. Se concluye que esta experiencia permitió iniciar el desarrollo del trabajo integrado, con mejor calidad en la prestación de los servicios, aspectos esenciales para el desarrollo del trabajo con responsabilidad social.

Palabras clave: capacitación profesional. trabajadores sociales. vulnerabilidad social. salud mental.

Introdução

O tema acolhimento institucional de crianças e adolescentes é bastante complexo e vem sofrendo importantes transformações ao longo do tempo no contexto brasileiro, conquistando espaços importantes no campo das políticas públicas e nos meios científicos e acadêmicos.

A palavra acolhimento, no dicionário Michaelis (2023). Significa "refúgio, abrigo, agasalho". Aplicar esse conceito a um contexto institucional que atende crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social é considerar que a instituição tem o grande desafio de agasalhar, cuidar e refugiar crianças e adolescentes em um momento de dor e ruptura. Mais do que oferecer estrutura física e espaço provisório e alternativo adequados, é necessário ter profissionais adequadamente preparados para atuar nesses contextos, cumprindo essas funções.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990), apoiado na doutrina da proteção integral, define que crianças e adolescentes devem ser considerados sujeitos de direitos e em condição peculiar de desenvolvimento. Ele institui modificações em relação à institucionalização e se refere ao acolhimento como medida provisória, de caráter excepcional, projetado para ser um lugar de transição, que não implica privação de liberdade e que objetiva o retorno para a família biológica, ou, em último caso, o preparo para a colocação em família substituta mediante adoção.

O termo "acolhimento institucional" emergiu, em 2009, nas *Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes* (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente [Conanda] & Conselho Nacional de Assistência Social [CNAS], 2009) e na Lei nº 12.010 (2009). Esta lei propõe a modificação de diversas práticas de atuação dos envolvidos no atendimento de crianças e adolescentes, definindo os procedimentos técnicos com foco na garantia de convivência com a família de origem e dos procedimentos nos casos de adoção. Sempre sob a ótica da importância da desinstitucionalização, o atendimento institucional exige dos profissionais a consciência de que o acolhimento pode intensificar a ocorrência da fragilização dos vínculos familiares e pessoais, sendo que as possíveis causas do acolhimento, como violência no contexto familiar e abandono, por si só, já são fragilizadoras.

A Lei nº 12.010 (2009) estabelece o prazo máximo de dois anos para o acolhimento, e nos casos que ultrapassem esse período, deve-se justificar a necessidade. Os técnicos (psicólogos e assistentes sociais) devem desenvolver um Plano de Atendimento Individual (PIA) para cada acolhido, além de priorizar sua reintegração na família de origem.

Apesar de ter sido criado para proteger provisoriamente as crianças e os adolescentes, o serviço de acolhimento deve garantir a oferta de um atendimento de qualidade, promovendo bem-estar aos atendidos, a possibilidade de construção de novos vínculos e o desenvolvimento de projetos de vida.

Para garantir um atendimento de qualidade, os projetos político-pedagógicos das instituições de acolhimento devem contemplar diversos aspectos, entre eles: infraestrutura física que garanta espaços

adequados ao desenvolvimento e com privacidade; ambiente e cuidados facilitadores do desenvolvimento; relação afetiva e individualizada com educadores e profissionais da instituição; manutenção dos vínculos de parentesco de grupos de crianças e adolescentes; atitude receptiva e acolhedora no momento da chegada e durante o tempo de permanência e adaptação da criança e adolescente; integração e articulação da rede de atendimento; preservação e fortalecimento da convivência comunitária; condições de trabalho e formação/capacitação dos educadores; além de recursos humanos adequados e capacitados (Conanda & CNAS, 2009).

Nota-se que diversas medidas, apoiadas em documentos legais e normativas, foram sendo tomadas nos últimos 30 anos, o que possibilitou a construção de novas práticas e olhares ao atendimento de crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade, rompendo com práticas de institucionalização anteriores, nas quais crianças e adolescentes ficavam segregados do convívio familiar e social durante muitos anos, muitas vezes até adquirirem a maioridade legal.

Nas diretrizes apresentadas no Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (Conanda & CNAS, 2006), e nas inúmeras orientações do documento publicado pelo Conanda e pelo CNAS (2009), a qualificação do atendimento e a formação continuada são duas importantes ferramentas de garantia de direitos das crianças e dos adolescentes previstas no ECA (1990). Trata-se de dois elementos fundamentais do projeto político-pedagógico de uma instituição, pois podem viabilizar a garantia de um atendimento de qualidade à população atendida, o que pode, por sua vez, favorecer a prevenção da calosidade profissional e promover um atendimento mais humanizado.

Semeniuk et al. (2012) relatam a necessidade de se olhar para profissionais que trabalham com a finitude no contexto da saúde, a fim de minimizar os efeitos da calosidade profissional, uma das consequências do sofrimento desses trabalhadores. Pode-se afirmar que o processo da calosidade profissional é um fenômeno que também pode ser identificado nos serviços de acolhimento institucional. São contínuas as vivências de construção de vínculos e despedidas, uma vez que o acolhimento tem caráter provisório. Acolher afetivamente, cuidar e se despedir compõem o cotidiano desses profissionais. São manifestações da calosidade: a indiferença, o distanciamento emocional e os processos de racionalização do profissional diante do sofrimento daquele que recebe o cuidado. Estas são manifestações de mecanismos de defesa que se estabelecem na tentativa do trabalhador de minimizar o sofrimento diante das vivências dolorosas experienciadas em seu cotidiano, para se resguardar emocionalmente, em um movimento inconsciente. Além disso, os profissionais convivem com marcas profundas de sofrimentos que perpassam a vida das crianças e dos adolescentes (violência, abandono, entre outras). Portanto, faz-se necessária a intervenção e o acolhimento também dos profissionais que atuam nesse contexto. As capacitações e formações continuadas oferecem uma possibilidade de escuta, cuidado e prevenção desses trabalhadores.

Carvalho et al. (2015), em um estudo com educadores de um serviço de acolhimento institucional, destacam a necessidade de se cuidar desses profissionais. O estudo aponta que, além de se preocupar com as condições de sobrevivência e de educação a serem oferecidas em uma instituição de acolhimento, o vínculo e o afeto são importantes molas propulsoras do desenvolvimento. Assim, o educador social vive um paradoxo, pois precisa se vincular, mas, ao mesmo tempo, deve estar ciente de que é por um período transitório e indefinido.

A Política Nacional de Educação Permanente do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2013) também define a importância das capacitações e do acompanhamento de todos os trabalhadores da Assistência Social no contexto de acolhimento institucional. Uma das possibilidades formativas de capacitação é a Supervisão Técnica, a qual objetiva promover reflexões e desenvolver tecnologias e processos como alternativas de solução e superação de problemas cotidianos, realizando ações com a finalidade de acompanhar equipes de trabalho no desenvolvimento de suas funções, de diferentes níveis e formações que trabalhem em serviços de acolhimento institucional.

Existe uma linha tênue entre instruir, formar e sensibilizar nos serviços de acolhimento, principalmente em instituições municipais. No contexto municipal, os profissionais prestam concurso para o cargo de educador social, o qual pode trabalhar em diversos contextos educativos situados fora dos âmbitos escolares, com populações de risco e vulnerabilidade social, desenvolvendo ações de prevenção, cuidado, proteção, garantia de direitos, entre outros (Projeto de lei nº 5.346, 2009).

Todos os trabalhadores do acolhimento institucional, como psicólogos, assistentes sociais, educadores, faxineiras, cozinheiras e motoristas, têm funções educativas, mas o educador social é aquele que exerce diretamente os cuidados e as funções parentais. O cargo de educador social foi criado a partir do projeto de lei nº 5.346 (2009), sendo reconhecido e ratificado por meio da Resolução nº 9, de 15 de abril de 2014, do CNAS, a qual definiu como nível mínimo de escolarização o Ensino Médio. É uma profissão de caráter pedagógico e social. Vale ressaltar que não é exigida formação prévia na área para a assunção do cargo, o que evidencia que nem todos os concursados aprovados estão adequadamente preparados para o exercício da profissão.

A Resolução nº 9 do CNAS (2014) diferencia as atribuições (conjuntos de atividades ou tarefas) dos cargos de cuidador social e de educador social. Cabe ao educador social desenvolver atividades socioeducativas e de fortalecimento das relações sociais, contribuindo para o fortalecimento da função protetiva da família e visando a garantia dos direitos de indivíduos e famílias em situação de vulnerabilidade e/ou risco social e pessoal. Além disso, ele deve desenvolver atividades instrumentais e de registro para assegurar direitos, auxiliar na organização de eventos artísticos, lúdicos e culturais nos espaços socioassistenciais ou comunitários, e atuar na orientação, informação, encaminhamentos e acesso a serviços, programas e benefícios, contribuindo para o usufruto de direitos sociais, entre diversas outras funções. O cuidador social deve desenvolver atividades que visem ao suprimento de necessidades cotidianas, oferecendo cuidados básicos essenciais para a vida diária e instrumentais de autonomia e participação social dos usuários, contemplando as dimensões individuais e coletivas, aproximando-se dos cuidados parentais. Ele também deve apoiar e monitorar os cuidados referentes a moradia, organização e limpeza do ambiente, preparo de alimentos e atividades diárias como higiene, lazer, organização, cuidado e alimentação, assim como acompanhar os usuários em atividades externas, potencializando suas relações pessoais e familiares.

Carmo (2019), ao refletir sobre a prática profissional dos educadores sociais no âmbito do acolhimento institucional, indica que o cuidador social e o educador social não desempenham o mesmo papel, apesar das similaridades de suas atividades. Nota-se que, embora a descrição das duas ocupações esteja clara na Resolução nº 9 do CNAS (2014), ainda há uma confusão nas atribuições, uma vez que, muitas vezes, os educadores sociais concursados acabam exercendo, na prática, as funções parentais, aproximando-se das atribuições do cuidador social.

O contexto do acolhimento pode ser desconhecido para o concursado aprovado até o início do trabalho. Ao adentrar na instituição, eles se deparam com a complexidade das relações impostas pela realidade do acolhimento institucional, onde a vinculação e a separação perpassam essa realidade. Isso gera a necessidade da criação de espaços que propiciem discussões para a ampliação da visão e de construção desses papéis, os quais se constroem e descontroem a todo momento, incluindo situações que mobilizam afetivamente todos os envolvidos.

Penna et al. (2021) apontam a necessidade da formação desses profissionais, pois eles exercem o papel de agentes de transformação, indo além do acompanhamento das rotinas de cuidado realizados na instituição. A complexidade do papel exercido pelos cuidadores indica a importância da formação continuada, a qual deve incluir temas como afetividade, gênero, sexualidade e cidadania, além da criação de espaços para discussão de vivências e afetos que perpassam as relações do cuidar. Portanto, nota-se que os profissionais que atuam em serviços de acolhimento institucional de crianças e adolescentes precisam de momentos e espaço para que possam pensar a prática e desenvolver recursos com o propósito de minimizar o adoecimento laboral e aprimorar sua atuação.

O presente artigo objetiva apresentar, a partir de um relato de experiência, reflexões sobre a intervenção das autoras em um dos encontros de formação/capacitação de profissionais em uma instituição de acolhimento. Este relato de experiência faz parte de um projeto amplo de pesquisa, formação continuada e aplicação de novas tecnologias por meio da parceria entre a Secretaria da Assistência Social de um município do interior do estado de São Paulo com o Mestrado Profissional em Práticas Institucionais em Saúde Mental da Universidade Paulista (UNIP). Trata-se de um recorte da formação de profissionais de um serviço de acolhimento institucional, o qual está inserido nos serviços de alta complexidade do SUAS.

Materiais e métodos

O relato de experiência no contexto acadêmico tem reconhecida importância na construção e na produção de novos conhecimentos. Seu registro por meio da escrita é uma forma de possibilitar que a sociedade acesse e compreenda questões acerca de vários assuntos, pois o conhecimento humano está interligado ao saber acadêmico e às aprendizagens advindas das experiências socioculturais. Desse modo, além da descrição da experiência vivida, o conhecimento produzido por meio do esforço acadêmico-científico explicativo do relato de experiência pode formar sujeitos na própria sociedade. É importante conter embasamento científico e reflexão crítica na construção do estudo (Mussi et al., 2021).

O objetivo do encontro de formação/capacitação foi refletir conjuntamente sobre o tema acolhimento. Ele foi desenvolvido fora do contexto de trabalho dos participantes. A capacitação foi pensada em forma de oficina pelo seu caráter flexível, em um contexto que necessitava da articulação de elementos sociais, culturais e subjetivos, em um grupo social específico que é o de trabalhadores do acolhimento institucional (Afonso, 2006). O processo de capacitação envolveu a aplicação de uma dinâmica de aquecimento, seguida pela divisão em dois grupos para a elaboração de dramatização com o tema "como vocês se sentiram quando chegaram pela primeira vez para trabalhar na instituição" e, após, uma roda de conversa. A técnica de dramatização seguiu os pressupostos do psicodrama (Afonso, 2006). Os materiais utilizados foram: lápis, borracha, papel sulfite, caneta, aparelho de som, fita crepe, canetas coloridas e crachás.

Resultados e discussão

O processo interventivo foi desenvolvido por meio de um encontro de 3 horas de duração. Participaram das atividades propostas 15 profissionais, com idade entre 30 e 70 anos, com média de idade de 50 anos. O tempo médio de experiência dos participantes na instituição foi de 12,2 anos, variando entre 6 meses e 28 anos. Quanto à escolaridade, a maioria tinha curso superior completo (66,7%) e 26,7%, ensino médio completo. A maioria exercia a função de educador social (66,7%), sendo que apenas 40% dos participantes eram concursados para o cargo de educador social, os demais foram aprovados em concursos para outras funções, como serviços gerais, agente de operações, auxiliar de serviços ou agente comunitário.

O momento do aquecimento foi importante pois possibilitou um movimento de integração e maior entrosamento entre os participantes, além de funcionar como um marcador do início de uma atividade diferente daquela que estavam habituados em sua rotina de trabalho. Outro fator que contribuiu para um maior envolvimento nas atividades propostas foi o fato de a capacitação/formação ter sido oferecida em um ambiente diferente do local de trabalho, dificultando que distratores relacionados à cotidianidade do ambiente de trabalho interferissem.

Após, foi realizado um sorteio a fim de dividir os participantes em dois subgrupos. Cada subgrupo deveria dramatizar o tema "como vocês se sentiram quando chegaram pela primeira vez para trabalhar na instituição". O processo de elaboração do roteiro para a dramatização possibilitou aos participantes uma importante troca sobre como tinha sido a experiência e como se sentiram ao chegarem na instituição. Puderam rir e chorar de diversas situações vivenciadas durante o processo de adaptação ao cargo que estavam assumindo. As demandas afetivas foram tantas que a necessidade de conversar e elaborar o

vivido naquele momento da atividade suplantaram a necessidade de cumprir a tarefa de elaborar um breve roteiro para apresentarem ao outro grupo.

O grupo de participantes era heterogêneo considerando-se especialmente dois aspectos: idade dos participantes (variando entre 30 e 70 anos) e tempo de experiência na instituição (variando entre seis meses e 28 anos). Coordenar a formação de um grupo tão diverso permitiu a construção de novos conhecimentos e reflexões sobre o momento do acolhimento dos profissionais, em diferentes momentos da história da instituição, iniciando desde a perspectiva do orfanato, passando pela do abrigo, para chegar no momento atual, a do acolhimento. O desafio proposto aos membros do grupo, de relembrar sua chegada na instituição, permitiu-lhes o compartilhamento de experiências, lembranças, sentimentos e inseguranças. Emergiram histórias diversas e, apesar de a maioria estar exercendo o cargo de educador social, muitos deles não conheciam as histórias uns dos outros, menos ainda as histórias e as experiências de chegada vividas pelos técnicos. Essa troca permitiu que cada um deles pudesse compreender melhor seu papel e o papel do outro na instituição.

Os papéis dos trabalhadores, no acolhimento institucional, estão conectados pela função de garantia de direitos, cuidado e proteção dos atendidos, mas os educadores, assim como a maioria se denominou, são a linha de frente da instituição. São aqueles que se relacionam de forma direta com os acolhidos e que passam a maior parte do tempo com eles, tendo a função de educador e cuidador, coexistindo em um mesmo ambiente. Essa realidade mostra o quão necessárias são as capacitações para o desenvolvimento de estratégias e enfrentamento dos desafios cotidianos.

Deparar-se com a heterogeneidade do grupo, considerando-se o tempo de trabalho, permitiu aos facilitadores da capacitação/formação conhecerem melhor a realidade de cada um dos envolvidos, compreender como se deu o acolhimento dos profissionais nos diferentes momentos da história, considerando aqueles que estão atuando há 28 anos, e os desafios que estão sendo vividos no momento presente, uma vez que havia profissionais que estavam lá há apenas seis meses. O que chama a atenção nas histórias relatadas é que as narrativas dos participantes quanto aos sentimentos e às experiências vividas ao chegarem na instituição foram semelhantes. A maioria se sentiu despreparada para assumir o cargo e os sentimentos que emergiram foram de insegurança e medo diante do desconhecido, dois aspectos que se mostraram relevantes de serem acolhidos no trabalho desenvolvido durante a formação do grupo.

A questão do tempo de trabalho gerou nos facilitadores da capacitação/formação reflexões sobre o processo histórico do acolhimento institucional no Brasil, pois os educadores que estão há mais de 20 anos perpassaram por várias fases e mudanças que redefiniram inclusive os objetivos institucionais do acolhimento (que há 20 anos se chamava abrigamento). Foi somente com o ECA (1990) que a criança passou ser vista como um sujeito de direitos e em desenvolvimento, e o acolhimento passou a ser um lugar não apenas de refúgio para aqueles que estavam com direitos violados, mas um lugar de garantia de direitos. Cuidar deixou de ter um caráter apenas higienista, mas também de formação, vinculação, promoção da reinserção social, desenvolvimento da autonomia e promoção do autocuidado. A formação continuada pode oferecer um espaço de reflexão das práticas cotidianas, as quais necessitam acompanhar as mudanças paradigmáticas, que só ocorrem em momentos de trocas de conhecimento e de experiências, que se faz por meio de diálogos.

Um dos desafios dos facilitadores dos subgrupos foi administrar o tempo a ser dado a cada um deles, permitindo que, ao mesmo tempo em que definiam o que iriam dramatizar, necessitavam ter seu tempo de elaboração das experiências vividas e da troca de conhecimentos, respeitando o momento de reflexão sobre a prática profissional e o tempo na instituição. A necessidade de falar era tamanha que cada um deles usou muito mais tempo do que o planejado inicialmente para a realização da tarefa. Respeitar esse momento de produção dos grupos foi muito importante como estratégia a ser considerada no trabalho com grupos, em especial quando se trata de grupos heterogêneos e que não têm em sua rotina de trabalho espaço e tempo organizados para reflexão sobre suas experiências cotidianas e para troca de conhecimentos. Após esse momento, os dois grupos foram convidados a apresentar o que planejaram. Ambos escolheram dramatizar a experiência vivida/relatada por um dos colegas do subgrupo. O grupo foi convidado a participar de uma roda de conversa para problematizar as experiências de acolhimento dramatizadas pelos profissionais da instituição.

Na roda de conversa, os participantes puderam refletir sobre suas experiências ao chegarem na instituição, como foram acolhidos e receberam as informações sobre a rotina de trabalho e as tarefas a serem desenvolvidas. Eles avaliaram se receberam formação em serviço ou não, além de refletirem sobre sua atuação profissional (Afonso, 2006).

Possibilitar que se sensibilizassem a partir de suas histórias, permitiu que olhassem para o acolhimento das crianças e adolescentes de outra forma. O momento da chegada de uma criança ou um adolescente na instituição pode simbolizar a ruptura de várias relações pessoais. Alguns autores (Almeida et al., 2021; Neves Peiter, 2020; Siqueira et al., 2021) apontam que os acolhidos vivenciam o processo de luto pela ruptura familiar e pessoal de várias relações que a institucionalização acaba impondo. Além disso, o acolhimento gera impactos na perda da individualidade e na impessoalidade, por ser um espaço de atendimento coletivo e de crianças e adolescentes com demandas e idades diversas. Do ponto de vista dos acolhidos, os trabalhadores dessas instituições são completos desconhecidos, mas são eles que passam a exercer funções parentais. Do mesmo modo, pode-se afirmar que as crianças e os adolescentes que estão chegando são completos desconhecidos aos trabalhadores, que não têm acesso a sua história pregressa e nem sempre estão preparados para acolher as diferentes demandas que surgem abruptamente na rotina institucional de cuidado e proteção (Ito & Azevêdo, 2021).

Vale a pena ressaltar que os acolhimentos não acontecem de forma programada, exigindo dos trabalhadores muita flexibilidade e capacidade de adaptação às novas necessidades que emergem diante de um novo acolhido.

A chegada abrupta de uma criança ou adolescente exige dos envolvidos a construção de novos vínculos, em um momento de grande fragilidade emocional por parte dos acolhidos, pois estão em um momento de ruptura, permeados por sentimentos de abandono, rejeição, angústia, luto e necessitando de afeto e acolhimento. Czelusniak et al. (2023) ressaltam que os entraves nas relações acolhido-educador, adicionados à insegurança e ao despreparo dos educadores para responder às demandas emocionais dos acolhidos, geram no trabalho desenvolvido pela equipe uma atenção e um foco maior nas atividades que envolvem o cuidado físico e o desenvolvimento das atividades de rotina, levando os profissionais a, inconscientemente, se distanciarem das demandas emocionais.

Lemos e Silva (2019) também retrataram o distanciamento afetivo de educadores como tentativa de defesa por não saberem conduzir algumas situações, o que pode gerar, no momento do desacolhimento, sentimentos de desamparo e o uso de mecanismos de defesa para lidarem com situações de despedida e separação dos acolhidos. Essas situações podem gerar a calosidade profissional, ocasionada pelas frequentes rupturas e contato direto, obrigando-os a lidarem com sentimentos de dor e desamparo.

Assunção et al. (2021) destacam a complexidade das relações e sentimentos que perpassam as relações no acolhimento institucional, ressaltando que os processos de vinculação promovem afeto, proximidade, afeição, zelo, angústia e sofrimento para os educadores, tanto nos processos de acolher como nos de desacolher crianças e/ou adolescentes. Ao mesmo tempo, quando os educadores percebem que os acolhidos foram reinseridos na família biológica ou colocados em uma família acolhedora de forma satisfatória, isso os fortalece e gera sentimentos motivacionais na equipe. Os autores ainda ressaltam a importância de dar voz às pessoas que atuam diretamente com a saúde física e mental dos acolhidos.

Gabatz et al. (2018) relatam a falta de preparação dos trabalhadores ao iniciarem seu trabalho na instituição de acolhimento institucional. Halpern et al. (2015) discorrem sobre a realidade de muitos profissionais que não se sentem seguros sobre suas atuações, pois não foram capacitados para a função que exercem, a qual, por sua vez, exige na prática um amplo conhecimento, desde questões básicas de desenvolvimento até questões complexas no manejo de situações críticas, como um surto, uma crise de ansiedade, cuidados com a saúde de bebês, birras, sexualidade, crianças com deficiências que necessitam de cuidados específicos, como sondas, e tantos outros conhecimentos e informações. A falta de capacitações/formação continuada pode potencializar sentimentos de desvalia, impactando negativamente na qualidade do trabalho e na relação dos profissionais com os acolhidos.

Wendt e Dell'Aglio (2021) alertam sobre o papel central do educador e/ou cuidador no desenvolvimento e na educação de crianças e adolescentes acolhidos, ressaltando que existem poucos trabalhos direcionados a essa população, ainda que vários estudos apontem tal necessidade.

As capacitações/formações promovem espaços de diálogos, assim, elas podem ser uma oportunidade de se trabalhar demandas emocionais emergentes a partir dessas experiências. A oferta de momentos de elaboração, por meio de vivências e reflexões, possibilita a construção de acolhimentos mais humanizados, não apenas para os acolhidos, mas para todos os envolvidos, incluindo os trabalhadores.

De modo geral, a capacitação/formação possibilitou aos profissionais um importante momento de reflexão sobre sua prática cotidiana. Eles puderam perceber a importância da criação de um espaço de compartilhamento de experiências, bem como a possibilidade de conhecer a prática dos colegas que trabalham na instituição, especialmente aqueles que não atuam como educadores sociais.

Pagnota e Prebianchi (2021), ao abordaram o tema da capacitação continuada como uma das possibilidades de redução de estresse, ressaltam que a falta de incentivos e apoio aos profissionais do acolhimento em seu labor podem causar desequilíbrio biopsicossocial e levar ao adoecimento. As autoras alertam para a necessidade de cuidado com o cuidador e o educador social, já que estes estão expostos diariamente e constantemente a diversos eventos estressores. São profissionais que, ao cuidar e educar, estão expostos a situações que exigem habilidades ou conhecimentos de que não dispõem ou não têm bem desenvolvidos.

No final do encontro, foi possível questionar e refletir com os profissionais quais cuidados devem ser tomados no processo de acolhimento de futuros profissionais que poderão chegar na instituição. Essa pergunta mobilizou o grupo, que ofereceu diversas sugestões, apontando as falhas no processo de formação inicial e da formação em serviço. Os participantes disseram sentir necessidade de momentos de compartilhamento e troca, focando na importância de parar e refletir sobre suas atuações e sentimentos frente às diversas demandas que surgem no cotidiano. O cotidiano institucional acaba inviabilizando a existência de processos reflexivos, tornando a rotina um processo mecânico e distanciado de afeto.

Por meio da experiência de capacitação/formação dos profissionais do acolhimento, as autoras puderam pensar sobre a importância de momentos de compartilhamento como recurso de elaboração de sentimentos emergentes no cotidiano laboral e, a partir disso, na construção conjunta de novas possibilidades de atuação. As capacitações/formações continuadas são desafiadoras pois perpassam a vivência de acolher quem acolhe. É necessário preparo, organização, sistematização de ideias e, principalmente, espaços para vivências e troca de sentimentos e experiências, pois humanizar o trabalho e sensibilizar os educadores são partes fundamentais do processo.

Considerações finais

Essa experiência possibilitou o início da elaboração de um trabalho integrado, com melhor qualidade na prestação de serviços, aspectos essenciais para o desenvolvimento de um fazer com responsabilidade social.

As capacitações no contexto de acolhimento institucional são essenciais para o desenvolvimento e o amadurecimento da equipe de trabalho. Há uma ânsia por espaços de troca e de conhecimento, demonstrada aqui pela dificuldade de finalizar as etapas das oficinas devido à alta demanda dos trabalhadores em se expressar. Todos os envolvidos mostraram-se dispostos e abertos ao processo de formação, colaborando com o trabalho das facilitadoras.

Um dos desafios que se apresentaram durante o trabalho foi o de manter-se como facilitador do processo, pois os temas discorridos e as demandas emergentes mobilizaram muitos afetos em todos os participantes. O facilitador deve se manter imparcial, mantendo o objetivo de troca de experiências e

conhecimento, buscando uma construção conjunta de soluções, e não o apontamento de soluções imediatas, que seriam orientações dadas de fora para dentro, pois a proposta deve ser a inversa. O desejo de atuação e indicação de soluções imediatas podem interferir de forma negativa no processo de promoção e construção de um atendimento de qualidade.

Conclui-se que a capacitação é um processo de formação que deve contemplar não apenas aspectos da educação formal, mas todos os afetos que perpassam a realidade dos profissionais do acolhimento institucional, a fim de prepará-los para situações que vão além do atendimento das necessidades e cuidados físicos dos acolhidos, incluindo a capacidade de se vincular, significar e ressignificar vivências e afetos pelos profissionais no cotidiano de crianças e adolescentes no contexto institucional.

Propõe-se o desenvolvimento de mais pesquisa-ações no contexto do acolhimento institucional, focando-se em capacitações/formações continuadas que deem voz a todos os trabalhadores da instituição, permitindo a construção conjunta de encaminhamentos e busca de soluções para os diversos problemas e desafios que esse contexto de formação e desenvolvimento ainda enfrenta.

Referências

Afonso, M. L. M. (Org.). (2006). *Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial*. Casa do Psicólogo.

Almeida, F. A., Souza, D. F., & Miranda, C. B. (2021). A experiência contada pela criança que vive em abrigo por meio do brinquedo terapêutico. *Ciência & Saúde Coletiva*, *26*(2), 435–444. https://doi.org/10.1590/1413-81232021262.40762020

Assunção, A. I. S., Cruz, E. J. S., Cavalcante, L. I. C., & Pedroso, J. S. (2021). Percepções de educadores sobre vínculos afetivos com crianças em acolhimento institucional. *Mudanças – Psicologia da Saúde*, *29*(2) 33–41. https://doi.org/10.15603/2176-1019/mud.v29n2p33-41

Carmo, T. M. (2019). A dicotomia existente na prática dos educadores sociais no âmbito do acolhimento institucional: diferenças entre cuidador social e educador social no serviço de acolhimento institucional. *Olhar de Professor*, *19*(1), 23–34. https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.19i1.0002

Carvalho, C. F., Razera, J., Haack, K. R., & Falke, D. (2015). Acolhimento institucional: considerações sobre a forma como o cuidado subjetivo se apresenta no cotidiano de trabalho dos educadores sociais. *Aletheia 47-48*, 51–63. DOI 10.29327/226091

Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente & Conselho Nacional de Assistência Social. (2009). *Orientações técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes* (2. ed.). https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/orientacoes-tecnicas-servicos-de-alcolhimento.pdf

Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente & Conselho Nacional de Assistência Social. (2006). *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária.* https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Plano_Defesa_Criancas Adolescentes%20.pdf

Czelusniak, C. B., Moré, C. L. O. O., Santos, K. G., & Krenkel, S. (2023). Implicações da prática profissional no acolhimento institucional de crianças: perspectiva de cuidadoras. *Psicologia: Ciência e Profissão*, *43,* e251630, 1–15. https://doi.org/10.1590/1982-3703003251630

Gabatz, R. I., Schwartz, E., Milbrath, V. M., Borges, A. R., Bório, T. D., & Saldanha, M. D. (2018). Acolhimento infantil: um olhar para o cuidador/educador. *Revista Enfermagem, 21*(3), 41–58. https://periodicos.pucminas.br/index.php/enfermagemrevista/article/view/19321

Halpern, E. E., Leite, L. M. C., & Moraes, M. C. M. B. (2015). Seleção, capacitação e formação da equipe de profissionais dos abrigos: o hiato entre o prescrito e o real. *Trabalho, Educação e Saúde*, *13*(suppl. 1), 91–113. https://doi.org/10.1590/1981-7746-sip00033

Ito, S. I., & Azevêdo, A. V. S. (2021). Educadores sociais em abrigos destinados a crianças e adolescentes: revisão sistemática. *Contextos Clínicos*, *14*(1), 276–303. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-34822021000100014&lng=pt&tlng=pt

Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. (1990). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Estatuto%20da,Adolescente%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias.&text=Art.%201%C2%BA%20Esta%20Lei%20disp%C3%B5e,e%20dezoito%20anos%20de%20idade

Lei nº 12.010, de 3 de agosto de 2009. Dispõe sobre adoção; altera as Leis nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente ... e dá outras providências. (2009). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12010.htm

Lemos, I. C., & Silva, R. B. F. (2019). Cuidado de crianças em acolhimento institucional: relações afetivas e dimensão temporal. *PSI UNISC*, *3*(1), 173–191. https://doi.org/10.17058/psiunisc.v1i3.11892

Michaelis. (2023). Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Editora Melhoramentos Ltda. https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/acolhimento/

Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. (2013). *Política Nacional de Educação Permanente do SUAS*. https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/Politica-nacional-de-Educacao-permanente.pdf

Mussi, R. F. F., Flores, F. F., & Almeida, C. B. (2021). Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Revista Práxis Educacional*, *17*(48), 60-77. Epub 25 de novembro de 2021. https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010

Neves Peiter, J. (2020). Crianças institucionalizadas: um olhar sobre vínculos e seu desenvolvimento psicossocial. *Psicologia da Saúde e Processos Clínicos*, *1*(1). https://koan.emnuvens.com.br/psisaude/article/view/22

Pagnota, R. M. N. F., & Prebianchi, H. B. (2021). Estresse e estratégias de enfrentamento em profissionais de abrigos institucionais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, *41*(spe2), e193180, 1–15. https://doi.org/10.1590/1982-3703003193180

Penna, L., Guedes, C., Ribeiro, R., Pereira, A., Ribeiro, L., Carinhanha, J., Silva, M., Pereira, V., Vasconcelos, S., & Teixeira, S. (2021). O profissional educador social no cotidiano de adolescentes de unidade de acolhimento institucional: uma revisão integrativa. *Research, Society and Development*, *10*(17), e239101724690. http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i17.24690

Projeto de Lei (PL) 5346/2009. Dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social e dá outras providências. (2009). *Câmara dos Deputados, Projetos de leis e Outras Proposições*. Brasília. https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1602478&filename=Avulso

%20PL%205346/2009#:~:text=PROJETO%20DE%20LEI%20N%C2%BA%205.346,Social%2C%20nos%20termos%20desta%20Lei

Resolução nº 9, de 15 de Abril de 2014. Ratifica e reconhece as ocupações e as áreas de ocupações profissionais de ensino médio e fundamental do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, em consonância com a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS – NOB-RH/ SUAS. (2014). *Diário Oficial da União*, Brasília. RESOLUÇÃO Nº 9, DE 15 DE ABRIL DE 2014 – Secretaria Nacional de Assistência Social (mds.gov.br)

Semeniuk, A. P., Durman, S., & Matos, F. G. O. A. (2012). Saúde mental da equipe de enfermagem de Centro Cirúrgico frente à morte. *Revista SOBECC*, *17*(4), 48–56. https://www.revista.sobecc.org.br/sobecc/article/view/188

Siqueira, A. C., Faraj, S. P., Kemerich, D. S. C., Silva, A. P., & Giacomelli, D. P. (2021). Desafios da prática de estágio em psicologia no acolhimento institucional. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, *12*(1supl), 3–17. https://doi.org/10.5433/2236-6407.2021v12n1suplp03

Wendt, B., & Dell'Aglio, D. D. (2021). Positive educational practices program for social educators of out-of-home care: Feasibility study. *Research, Society and Development*, *10*(9), e52710918412. https://doi.org/10.33448/rsd-v10i9.18412

https://doi.org/10.34024/prometeica.2024.30.18867

FATORES DE RISCO E BEM-ESTAR PSICOLÓGICO EM IDOSOS INSTITUCIONALIZADOS

REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

RISK FACTORS AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN INSTITUTIONALIZED ELDERLY

Integrative literature review

FACTORES DE RIESGO Y BIENESTAR PSICOLÓGICO EN PERSONAS MAYORES INSTITUCIONALIZADAS

Revisión integrativa de la literatura

Tatiane Poiani Mango
(Universidade Paulista – Unip, Brasil)
tatianemango@hotmail.com

Márcia Helena Archilha Rani
(Universidade Paulista – Unip, Brasil)
marcia.ha.rani@gmail.com

Maria Goretti Alves Moreira
(Universidade Paulista – Unip, Brasil)
mariagorettialvesmoreira@gmail.com

Lilian Cláudia Ulian Junqueira
(Mestrado Profissional em Práticas Institucionais em Saúde Mental
Universidade Paulista – UNIP, Brasil)
lilian.junqueira@docente.unip.br

Janaína Luiza dos Santos
(Universidade Federal Fluminense – UFF, Brasil)
janainaluiza@id.uff.br

Recebido: 14/06/2024
Aprovado: 14/06/2024

RESUMO

Atualmente, com o aumento da longevidade, uma discussão sobre a qualidade de vida e saúde mental dos idosos se faz importante e, mais do que isso, lança luz para a compreensão das resoluções que a sociedade revela ao tópico da longevidade, como a criação de lares de longa permanência, e assim, principia a categoria dos idosos institucionalizados. Objetivo: compreender como a literatura científica evidencia sobre a saúde mental dos idosos institucionalizados. Método: Revisão integrativa da literatura nos recursos informacionais Scielo, EBSCO e PubMed, no período de 2019 a 2023. Foram utilizados descritores,

“Idosos”; “Saúde Mental”; “Bem-Estar Psicológico”; “Satisfação Pessoal”; “Saúde do Idoso Institucionalizado” com operador booleano *AND*. Resumindo 13 artigos para discussão, a escolha por esse tipo de revisão justifica-se, pois é o método de pesquisa que se apoia na Prática Baseada em Evidências (PBE). Resultados: a análise dos artigos evidenciou a relação direta entre a saúde mental dos idosos institucionalizados e o seu envolvimento social, e ainda observou a pertinência da avaliação e intervenção psicológica em instituições de apoio ao idoso. Os sinais de depressão alteram negativamente a qualidade de vida dos idosos e que a equipe assistencial é um importante recurso de suporte social. Assim, o indicador do envolvimento social é apontado como um dos fatores que fazem a manutenção da qualidade de vida. Entende-se que a configuração de lares de longa permanência precisam fazer parte de forma integrada à sociedade e às famílias como recurso de saúde mental.

Palavras-chave: idosos. institucionalizados. saúde mental. cuidado integral. qualidade de vida.

ABSTRACT

Currently, with the increase in longevity, a discussion on the quality of life and mental health of the elderly is important, and more than that, it sheds light on understanding the resolutions that society reveals to the topic of longevity, such as the creation of long-term care homes, and thus begins the category of institutionalized elderly. Objective: to understand how the scientific literature highlights the mental health of institutionalized elderly people. Method: Integrative literature review in the Scielo, EBSCO, and PubMed information resources from 2019 to 2023. The descriptors used were "Elderly"; "Mental Health"; "Psychological Well-being"; "Personal Satisfaction"; "Health of the Institutionalized Elderly", with the Boolean operator "AND". Summarizing 13 articles for discussion, the choice for this type of review is justified as it is the research method that relies on Evidence-Based Practice (EBP). Results: the analysis of the articles highlighted the direct relationship between the mental health of institutionalized elderly people and their social involvement, and also noted the pertinence of psychological assessment and intervention in institutions supporting the elderly. Signs of depression negatively affect the quality of life of the elderly, and the care team is an important social support resource. Therefore, the indicator of social involvement is pointed out as one of the factors that maintain quality of life. It is understood that long-term care homes need to be an integrated part of society and families as a mental health resource.

Keywords: elderly. institutionalized. mental health. comprehensive care. quality of life.

RESUMEN

En nuestros días con el aumento de la longevidad, es importante una discusión sobre la calidad de vida y la salud mental de las personas mayores. Más que eso, se abren nuevos caminos para comprender las soluciones que la sociedad presenta con el tema longevidad, como la creación de entidades de larga permanencia. Así ocurre el inicio de la categorización de las personas mayores institucionalizadas. Objetivo: este estudio tiene como objetivo comprender cómo la literatura científica presenta la salud mental de personas mayores institucionalizadas. Metodología: La metodología elegida es la Revisión Integrativa de la Literatura por medio de los recursos de información Scielo, EBSCO y PubMed, de 2019 a 2023. Descriptores utilizados: “Ancianos”; "Salud mental"; "Bienestar psicológico"; "Satisfacción personal"; “Salud del Mayor Institucionalizado” con operador booleano “AND”. Con base en la carga contextual de 13 artículos para discusión. La Revisión Integrativa de la Literatura es el método de investigación que se basa en la Práctica Basada en la Evidencia (PBE). Resultados: los estudios presentan la relación directa entre la salud mental de los ancianos institucionalizados y su implicación social. También demuestran como es importante la evaluación y la intervención psicológica en las instituciones de apoyo

a los mayores. Los signos de depresión actúan negativamente en la calidad de vida de las personas mayores y el equipo de atención es un importante recurso de apoyo social. Conclusión: Así, el indicador de implicación social se identifica como uno de los factores que mantienen la calidad de vida. Se entiende que la configuración de residencias larga permanencia para mayores debe ser una parte integrada de la sociedad y de las familias como recurso de salud mental.

Palabras clave: ancianos. institucionalizados. salud mental. atención integral. calidad de vida.

Introdução

O processo de envelhecimento frequentemente está associado a pensamentos sobre adoecimento ou em situações de falta de autonomia e de bem-estar. De fato, a prevalência de problemas com a capacidade funcional e doenças crônicas aumentam com o contínuo envelhecimento da população. "A doença crônica é, por sua vez, a maior causa de incapacidades, especialmente entre os mais velhos (OMS, 2005; 2011)" (Faria & Santos, 2016). Ainda segundo os autores, a perda da capacidade funcional é, entre outras perdas, "o estigma do envelhecimento" que se apresenta como um "declínio geral e irreversível do ser/estar no mundo." Essa representação social sobre o envelhecimento, embora contenha um fenômeno biológico natural como base, traz o peso de um estereótipo negativo ao relacionar a velhice com a noção de declínio ou degeneração, além de reger as relações sociais e orientar condutas, ainda mais em sociedades consideradas "novas", em uma perspectiva demográfica, para Faria & Santos (2016), o envelhecimento está vinculado, em um processo de exclusão e estigmatização, com algo que gera dependência e, consequentemente, é indesejável.

Por outro lado, o conceito de envelhecimento ativo lança luz para a possibilidade de uma vida com bem-estar quando pensamos na manutenção da autonomia e independência e na capacidade do idoso manter o controle de suas ações. Para tanto, como Faria e Santos (2016) nos apresenta, há necessidade de uma abordagem ampla, ou seja, global e interdisciplinar e que considere aspectos que são condicionantes desse processo de saúde e adoecimento, sendo eles biopsicossociais. O construto qualidade de vida, um dos pontos centrais do envelhecimento ativo, é um conceito amplo e que não pode ser apresentado por regras no molde do certo e errado, mas como algo que permeia a satisfação com a vida como um todo através da "promoção da saúde e da adoção de medidas preventivas (com a prática de atividade física, boa alimentação e manutenção de papéis na sociedade com relações sociais satisfatórias)" (Arantes, 2016).

O envelhecimento é um processo comum a todo ser humano, além de fazer parte do desenvolvimento e ciclo vital, dado que o passar do tempo é nosso companheiro inseparável desde que nascemos, e, portanto, deveria ser alvo de interesse de todas as idades. Podemos destacar que a concepção de velhice e idoso foi se modificando ao longo do tempo. Nas civilizações milenares, a figura do idoso era revestida de uma sacralidade, ele era considerado fonte de sabedoria, experiência e guardião das tradições. Na antiguidade e na idade-média, o idoso ainda era visto como fonte de sabedoria, sendo uma de suas funções, segundo Sabbadini (2019), a de guardar e representar aquilo que seria a "memória coletiva das comunidades" por meio de narrativas contadas. Em contraponto a essas épocas em que a velhice era considerada um período de ápice da sabedoria, temos na modernidade uma concepção do envelhecimento pouco construtiva. Na modernidade há uma perda da ideia de unidade do ciclo de vida seguida de uma institucionalização que nos levaria ao processo de individualização (Sabbadini, 2019).

Segundo Sabbadini, 2019

> "Com a categorização da vida o tempo deixa de ser entendido como um processo cíclico e passa a ser concebido como linear e automático, criando a periodização da vida em etapas como infância, fase adulta e velhice. Nesse sentido, o tempo de vida passou a ser dominado pelo mito do progresso." (Sabbadini, 2019, p. 19).

Essa institucionalização das etapas de vida significou, além da categorização linear e automática, um novo modo de planejar suas ações, dado que cada fase da vida agora pressupõe expectativas de comportamentos e que serão construídas socialmente. Atualmente, conseguimos ao menos verificar uma modificação nessa perspectiva do envelhecimento de forma mais crítica e que indicam novas perspectivas do que é o envelhecer (Sabbadini, 2019).

Conforme nos mostra a Organização Pan-Americana da Saúde (2023), existe um processo de envelhecimento acelerado e desigual na região das Américas, "entre 2025 e 2030, espera-se que a expectativa de vida na América Latina e no Caribe aumente para 80,7 anos para as mulheres e 74,9 anos para os homens". Ou seja, é um contexto que exige a elaboração de estratégias que promovam o envelhecimento saudável. O envelhecimento é um processo complexo e, com o aumento da longevidade, uma discussão sobre a qualidade de vida e saúde mental dos idosos se faz importante e, mais do que isso, lança luz para a compreensão das resoluções que a sociedade revela ao tópico da longevidade, como a criação de Instituições de Longa Permanência para Idosos (ILPIs), e assim, principia a categoria dos idosos institucionalizados.

Metodologia

O presente artigo, que se utilizou de uma revisão integrativa da literatura (RIL), consiste em uma pesquisa descritiva, retrospectiva e documental que, por permitir sintetizar estudos realizados dentro do período temporal selecionado, foi escolhido como recurso metodológico para estudo da temática em questão, a saúde mental dos idosos institucionalizados, mantendo-se os padrões de rigor e clareza dos estudos primários selecionados, dado que tal metodologia propõe discutir as fontes, os objetivos, os resultados e suas metodologias utilizadas, o que permite, em relação ao campo de conhecimento pesquisado, o estabelecimento de conclusões (Broome, 2000).

A coleta de dados foi realizada em julho de 2023 nos recursos informacionais Scielo, EBSCO e PubMed com o auxílio da estratégia *Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analyses* (PRISMA) e PICo. Utilizou-se a estratégia PICo para estruturar a questão clínica, de modo a clarificar os componentes que guiaram a busca por evidência, em que a população (P) são os idosos institucionalizados, com o interesse (I) em sua saúde mental, bem-estar psicológico e satisfação pessoal, para nortear nosso estudo para a compreensão de como a literatura científica evidencia sobre essas questões em idosos institucionalizados, e, por fim, o contexto (Co) que são as Instituições de Longa Permanência para Idosos (ILPIs).

Na primeira etapa, elegeu-se a questão de investigação que norteou o presente estudo, ou seja, a de compreender o bem-estar psicológico e a saúde mental dos idosos institucionalizados. Em seguida, foram utilizados os descritores em Ciências da Saúde (DECS) para a seleção dos artigos: "idosos"; "saúde mental"; "bem-estar psicológico"; "satisfação pessoal"; "saúde do idoso institucionalizado" com o operador booleano *AND*, juntamente com os seguintes critérios de inclusão: artigos publicados no período de 2019 a 2023, publicados na íntegra, no idioma português, inglês e espanhol. Após aplicados os critérios de exclusão, que foram: todos os artigos que não estavam disponibilizados na íntegra, textos fora do período de data estabelecido, textos do tipo revisão ou que não se adequavam ao tema proposto e artigos duplicados, resultou em 13 artigos para análise e discussão. A escolha por esse tipo de revisão justifica-se, pois é o método de pesquisa que se apoia na Prática Baseada em Evidências (PBE).

As informações extraídas dos estudos selecionados, em uma etapa posterior, foram registradas em um Quadro para melhor analisá-las. Tal quadro fora composto por seis colunas, sendo elas: ordem, que consiste na classificação do artigo para uso posterior na tabela de categorização; o periódico em que foi publicado; ano/país; título; metodologia utilizada; e resultados. Após essa sistematização, selecionamos os principais tópicos abordados em cada artigo, que foram seis ao todo, e distribuímos em uma Tabela de categorização composta por duas colunas, sendo elas a coluna de categorias e a coluna de artigos representados pelo código presente na coluna ordem do Quadro elaborado anteriormente.

Resultados

Conforme o Diagrama PRISMA (Figura 1), a busca nos recursos informacionais usando os descritores fixados na metodologia resultou, ao todo, em 16.198 artigos rastreados, sendo seis deles duplicados em diferentes plataformas. Após a utilização dos filtros: período – cinco últimos anos, idioma – português, inglês, espanhol, a opção por texto completo, e a exclusão dos artigos duplicados, restaram 16.170 publicações que, ao passarem pelo crivo da leitura de título e resumo, resultaram em 22 artigos potencialmente pertinentes ao estudo em questão. A leitura dos artigos na íntegra resultou na exclusão de nove artigos que fugiam de alguma forma da temática proposta, resultando, assim, em 13 artigos aptos ao proposto nesta revisão.

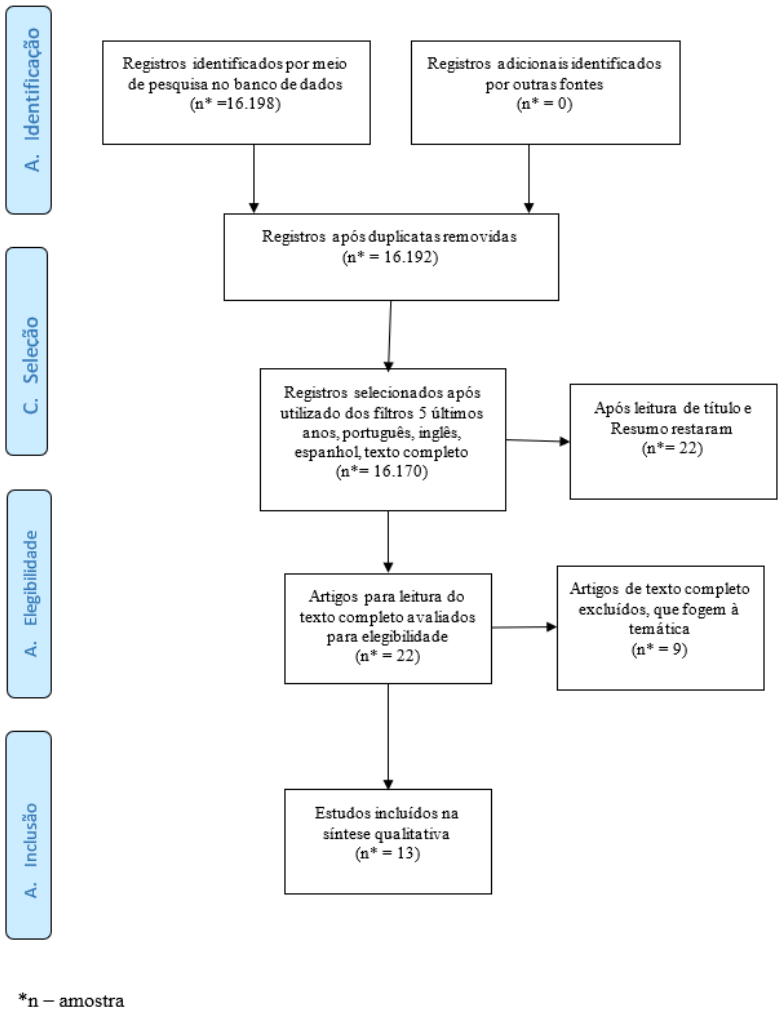


Figura 1 - Diagrama PRISMA

Quadro – Relação dos artigos por ordem, periódico, ano/país, título e resultados

Ordem	Periódico	Ano/País	Título	Metodologia	Resultados
A1	Revista da Escola de Enfermagem da USP	2021, Brasil	Rotinas institucionais e ocorrência de conflitos interpessoais entre idosas em instituição de longa permanência	Estudo qualitativo etnográfico.	Os fatores que desencadearam conflitos em ILPs são: a falta de laços externos ou a impossibilidade de sair com membros da família, receber visitas ou até objetos e a

					insatisfação com as rotinas estabelecidas, que geram uma padronização e coletivização das rotinas básicas internas, o que desafiou, segundo o artigo, a tolerância das mulheres idosas em relação às normas estabelecidas. Assim, verificou-se que tais situações facilitaram os conflitos interpessoais nas ILPs.
A2	Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional	2020, Brasil	Efeitos da música nas expressões corporais e faciais e nos sintomas psicológicos e comportamentais de idosos	Estudo quantitativo, quase experimental, comparativo, descritivo e exploratório.	Houve uma diferença significativa entre o Grupo Intervenção com Música Popular (GIMP) e o Grupo Controle com Música Clássica (CMC), sendo que a expressão de alegria e de surpresa foi mais frequente no GIMP, demonstrando até melhora da gravidade de sintomas de delírios, dado que o GIMP apresentou diminuição significativa (t=2,379; p=,029). Os achados também demonstram, em comparação com a música clássica, as músicas que podem ser representativas a esta população, as músicas populares, podem despertar algumas reações, tais como a satisfação com a vida, recordações e sentimento de alegria.
A3	Revista Psicologia, Saúde & Doenças	2022, Portugal	Percepção do suporte social e condições de saúde	Estudo descritivo-exploratório, qualitativo, de recorte	O artigo constatou que os idosos em ILPs reconhecem na equipe assistencial, de certa forma, um recurso de

			do idoso institucionalizado	temporal transversal fundamentado em dados primários.	suporte social importante e que reflete em suas condições de saúde de forma positiva e que, consequentemente, sugere este ser um fator protetivo. Dessa forma, o suporte social pode dar ao idoso melhores condições para enfrentamento de adversidades.
A4	Revista Brasileira de Enfermagem - REBEn	2019, Brasil	Qualidade de vida de idosos institucionalizados com e sem sinais de depressão	Estudo transversal, analítico e quantitativo.	Os sinais de depressão influenciam negativamente a qualidade de vida (QV) nas seguintes áreas: a autonomia, nas atividades atuais, do presente e até futuras, na participação social e na intimidade. Idosos dependentes para atividades básicas da vida diária (ABV) apresentam, segundo o artigo, QV inferior em certos domínios como a da participação social e da autonomia. Assim, um ambiente com estímulos e atividades variadas possui a capacidade de potencializar a QV de idosos em ILPs.

A5	Motricidade: Edições Desafio Singular	2019, Portugal	Utilização de Novas tecnologias por Idosos Institucionalizados	Estudo descritivo, exploratório e transversal.	Os autores concluíram, após a análise estatística, que não existem relações estatísticas significativas entre as variáveis. Contudo, pode ser observada uma maior habilidade para o uso do celular do que para o uso do computador, 37% usam celulares. No que tange o bem-estar, o artigo nos traz que a pontuação média é de 85.95 pontos, e que as dimensões mais pontuadas são a felicidade (M= 27.52) e a autoestima (M= 14.62). Assim, os autores concluíram, através da comparação das médias citadas, que os fatores que mais trazem contribuições para a diminuição do bem-estar psicológico são: a falta do envolvimento social (M= 8.94), rotina ou controle de si mesmo e dos acontecimentos, (M= 10,14) e o fator equilíbrio (M= 11,16). Com relação aos fatores que contribuem para o aumento do bem-estar psicológico são eles: a felicidade com M= 27.52, a autoestima com M= 14.62 e sociabilidade com M= 14.41.
A6	Psicologia, Saúde & Doenças - Sociedade Portuguesa de	2020, Portugal	Sintomatologia psicopatológica em idosos institucionalizados	Estudo transversal, quantitativo.	No presente artigo, os resultados demostraram que, no que tange o índice de Sintomas positivos,

	Psicologia da Saúde - SPPS				84,7% dos participantes apresentaram valor superior ao ponto de corte. No que se refere as dimensões psicopatológicas, foi destacada a depressão, que obteve uma média de 1,08 (DP = 0,82). Tais resultados evidenciam a presença de sintomatologia psicopatológica nos participantes da pesquisa. Como método eficaz de intervenção, indica-se a intervenção psicológica. Também é salientada a relevância da avaliação e intervenção psicológica em ILPs.
A7	Rev. Eletr. Enferm. – REE	2021, Brasil	Autocompaixão e ações de promoção à saúde mental como moderadores da ansiedade entre idosos institucionalizados	Estudo exploratório, transversal e quantitativo.	O resultado da pesquisa evidencia que a autocompaixão e as ações de promoção à saúde mental apresentam correlação negativa coma a ansiedade, ou seja, tais ações reduziram a ansiedade em idosos institucionalizados.
A8	Revista Científica de Enfermagem – Recien	2022, Brasil	Fatores associados ao indicativo de depressão em idosos institucionalizados	Estudo transversal, quantitativo.	O artigo apontou que 103 idosos, ou seja, 49,5% dos idosos pesquisados apresentavam indicativos de depressão. Tal indicativo de depressão está associado a escolaridade e a capacidade de deambulação, e que se faz necessário propor ações que contribuem para a melhora da

					saúde e da convivência social e familiar dos idosos, com o intuito de minimizar o indicativo de depressão.
A9	Revista Subjetividades	2019, Brasil	Participação sociocultural, ócio, acessibilidade e envelhecimento ativo no contexto de idosos institucionalizados	Enquadramento teórico e investigação qualitativa.	A percepção dos idosos em ILPs é a de que a participação ativa em atividades socioculturais e artística é essencial tanto no processo de envelhecimento ativo quanto para a vivência de experiências ociosas e no bem-estar. Contudo, essa participação sociocultural e artística torna-se efetivamente benéfica quando leva em consideração aspectos da acessibilidade, tido como essencial no processo de (re)construção identitária na velhice vivida em ILPs.
A10	Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia	2021, Brasil	Preditores da satisfação com a vida de idosos institucionalizados: análise de caminhos	Estudo transversal, quantitativo.	Os resultados encontrados pelo presente estudo sugerem haver uma relação positiva entre a independência funcional e o apoio social recebido, bem como entre os tipos de apoio e as variáveis de afetos positivos e satisfação com a vida. De modo geral, os resultados deste trabalho indicam que quanto maior o nível de independência

					funcional, maior o grau de apoio social, e quanto maior o nível de apoio, maior o bem-estar (mais experiência de afetos positivos e mais satisfação com a vida).
A11	Revista Online de Pesquisa: Cuidado é fundamental	2021, Brasil	Qualidade de vida e risco de depressão em idosos institucionalizados	Estudo descritivo, transversal.	Grande parte dos idosos que fazem parte da amostra (62%) tinha algum grau de sintomas depressivos. A qualidade de vida (QV) teve correlação com aspectos sociodemográficas, condição de saúde, estilo de vida e presença de sintomas depressivos.
A12	Psique	2021, Portugal	Resiliência, saúde percebida, bem-estar subjetivo e psicológico e suporte social em idosos institucionalizados e não-institucionalizados	Estudo transversal, descritivo, exploratório e correlacional.	Os resultados apontaram para a relevância da resiliência, da percepção de saúde positiva, do bem-estar subjetivo e psicológico na adaptação ao envelhecimento. Foi constatado que há diferenças significativas em idosos em ILPs e idosos que não estão em ILPs. Sendo que indivíduos não institucionalizados apresentam resultados mais positivos.
A13	Motricidade: Edições Desafio Singular	2019, Portugal	Solidão no Idoso Institucionalizado com Dependência Funcional	Estudo descritivo exploratório transversal.	Sobre a amostra, a maioria apresenta-se independente ou com dependência leve. No que diz respeito à solidão, a pontuação média é de 47.77, sendo que a presença da solidão tende a se

					manifestar mais nos idosos com alguma dependência severa. Também foi encontrada uma relação estatística significativa entre o gênero e a solidão, tendo valores mais elevados de solidão no sexo masculino.

Tabela de Categorização

Categorias	**Artigos**
A importância do convício social. A insatisfação com a ausência ou a falta de laços pessoais externos e envolvimento social. Integração social está relacionada com a qualidade de vida. O suporte social daria ao idoso melhores condições para enfrentamento das dificuldades na condição de saúde.	**A1, A3, A4, A5, A8, A9, A10, A11, A12 e A13**
A padronização e a coletivização das rotinas internas das atividades básicas podem gerar insatisfação.	**A1**
Intervenções com atividades estimulantes (atividades de natureza sociocultural, artística, entre outras) são eficazes na melhora da qualidade de vida e são sentidas como verdadeiramente benéficas.	**A2, A9 e A11**
A pertinência da avaliação e intervenção psicológica em instituições de apoio ao idoso.	**A6, A7**
Autocompaixão e ações de promoção à saúde mental reduziram a ansiedade em idosos institucionalizados.	**A7**
Relevância da resiliência para o bem-estar subjetivo e psicológico na adaptação do envelhecimento.	**A12**

Os 13 artigos selecionados para discussão foram separados em seis categorias principais conforme a Tabela de Categorização, sendo elas: a importância do convívio social; a pertinência da avaliação e intervenção psicológica; a padronização e coletivização de uma rotina diária que fazem parte das ILPIs; a intervenções com atividades estimulantes; a autocompaixão e ações de promoção à saúde mental como redutores dos níveis de ansiedade; e a relevância da resiliência para o bem-estar subjetivo e psicológico na adaptação do envelhecimento.

A categoria com mais artigos, dez ao todo, correlaciona diretamente a importância dos laços pessoais ou do envolvimento social para a promoção da saúde e do bem-estar em ILPIs. Tais artigos citam que a integração social está relacionada com a qualidade de vida e que o suporte social traria ao idoso em ILPs melhores condições para enfrentamento das adversidades em sua condição de saúde.

Poucos artigos explicitam diretamente a pertinência da avaliação e intervenção psicológica em ILPIs com o intuito de melhoria do estado emocional dos idosos, contudo, dizem que a promoção de saúde mental está diretamente relacionada à melhoria e manutenção da qualidade de vida. Tais estudos correlacionaram o equilíbrio emocional com o baixo nível de sofrimento, mas não apontam psicoterapias específicas.

Também se observou o problema da padronização e coletivização de uma rotina diária que fazem parte das ILPIs e a sua relação com a insatisfação dos idosos. É um demérito das ILPIs que as rotinas sejam definidas por um terceiro, segundo Bruinsma et al. (2021), no que se refere à tentativa de prevenção às "mutilações do eu". É claro que a predefinição de rotinas é importante para administração de um espaço que é coletivo, porém, alguns aspectos de individualização, como horário para banho ou refeição criam insatisfação em idosos que conseguem manter um controle sobre a própria rotina, por exemplo.

Outro fator de promoção de bem-estar aos idosos institucionalizados, observados em três artigos, é a realização de atividades estimulantes, principalmente as atividades de natureza sociocultural, como eficazes na melhora da qualidade de vida e que são sentidas como verdadeiramente benéficas, conforme Sousa (2019) a participação em atividades de cunho sociocultural e artístico foi um dos aspectos mais valorizados pelos sujeitos participantes do estudo realizado quando o processo de envelhecimento ativo é abordado. Dentre atividades específicas, Corrêa et al. (2020) cita que músicas específicas, ou seja, que sejam representativas aos idosos podem gerar felicidade ao estimular a comunicação não verbal, a ativação de lembranças e quebra de homeostase.

Apenas um artigo tratou especificamente da autocompaixão como promoção à saúde mental na medida em que reduz a ansiedade em idosos institucionalizados. Conforme Machado et al. (2021) a autocompaixão pode tornar-se uma ferramenta útil no processo do envelhecimento ao trazer pensamentos positivos ao processo e assim promover o bem-estar.

Por fim, sobre a resiliência como coadjuvante na adaptação aos desafios do envelhecimento, apenas um artigo abordou a temática e apontou que "idosos com maiores níveis de resiliência apresentam atitudes mais positivas em relação ao envelhecimento" (Martins et al., 2021). Ou seja, que idosos resilientes, por terem atitude mais positivas acabam por empregar estratégias de enfrentamento mais adaptativas.

Discussão

Segundo Machado et al. (2021), existe em torno de 30,2 milhões de idosos no Brasil e, dentre estes, estima-se que 1% viva em ILPIs. As ILPIs são, normalmente, espaços sociais fechados que instituem determinada rotina e regras, como horários preestabelecidos para as refeições, para os cuidados de enfermagem, socialização, e até para os cuidados pessoais que, dado o intuito da padronização e consequentemente facilitação do manejo, impossibilitam a manifestação individual que causam, mesmo que de maneira não intencional, uma série de "profanações do eu" (Bruinsma, 2021). Essa perda da identidade e autonomia choca-se com o propósito do bem-estar que as ILPIs têm. Ainda de acordo com Bruinsma (2021), caberia aos gestores e profissionais da saúde fazerem ajustes de rotinas e flexibilizar horários para que caibam nas necessidades e interesses dos idosos institucionalizados. Segundo Rocha et al. (2021), a maioria das pessoas prefere envelhecer em casa mantendo a proximidade de amigos, familiares e, consequentemente, mantendo sua liberdade e privacidade, mas que esta situação nem sempre é possível por diversos fatores.

A análise dos artigos também mostrou que o tema sobre a integração social e a sua relação direta com a manutenção do bem-estar psicológico em idosos pertencentes a instituições de longa permanência foi o

mais frequente entre os artigos selecionados, se não como tema principal, mas como consequência ou parte do processo da manutenção da qualidade de vida. Um ponto importante a se ressaltar aqui é que essa integração social diz respeito também sobre o papel social do idoso como fonte de apoio. Conforme Rocha et al. (2021):

> "Os idosos não apenas podem ser fontes de apoio, como também experimentam benefícios ao ajudar outras pessoas. Esses resultados caminham no sentido de promover uma mudança de perspectiva ao olhar para os mais velhos como sujeitos que podem ser ativos, dando e recebendo recursos para a promoção do seu bem-estar." (Rocha et al., 2021, p. 20).

Assim, pensar a integração social do idoso vai além de sua inclusão como alguém que demanda cuidados, é preciso entender que a velhice não é sobre o adoecimento, essa visão estigmatizante. Conforme Boregas et al. (2022), é possível a intervenção no ambiente social para promover e proteger a saúde, tendo como base uma investigação dos aspectos de saúde e socioambientais e que vise a identificação de modelos relacionais que são benéficos à saúde, como as experiências individuais e relações sociais. Sentir-se pertencente a uma rede de apoio é condição relevante para a manutenção do bem-estar na medida em que garante maior autonomia quando possibilita o ir e vir da instituição, a participar de grupos de atividade física, de lazer e cultura e, consequentemente, promove os aspectos saudáveis de um envelhecimento ativo. Tais atividades estimulantes e coerentes com o perfil sociocultural dos idosos são agentes promotores da preservação da capacidade física e mental que, por conseguinte diminuem a prevalência dos sinais de depressão e potencializa a qualidade de vida, segundo o estudo de Scherrer Jr. et al. (2019). E, acima de tudo, a acessibilidade aos recursos e atividades é fundamental para o desenvolvimento e promoção de qualquer estratégia de atuação no âmbito social e cultural para pessoas idosas (Sousa, 2019).

Intervenções com música se mostraram bastantes eficientes na promoção do bem-estar em idosos institucionalizados. A necessidade de que profissionais da área da saúde tenham estratégias complementares no serviço de saúde torna o processo humanizado e melhora a qualidade de vida daqueles que estão institucionalizados. E dado que o uso da música é de fácil manejo e de pouco custo sua implementação é algo que a torna palpável e que traz benefícios. Vimos que músicas que são representativas despertam bons sentimentos como a alegria em viver e a satisfação com a vida quando comparadas a execução de músicas clássica, por exemplo (Correa et al., 2020). Novamente, retornamos à questão da representatividade e individualidade nas intervenções, pontos que se conectam que as observações dos artigos selecionados.

Dentre os mecanismos de promoção de bem-estar que podem partir do próprio idoso institucionalizado, vimos que a autocompaixão e a resiliência fazem parte de mecanismos importantes do controle de ansiedade e na promoção da saúde mental. A resiliência, segundo Martins et al. (2021), está diretamente relacionada com comportamentos mais positivos com relação ao bem-estar psicológico e ao processo de envelhecimento e que, idosos que possuem uma percepção mais positiva de si e de sua saúde tendem a possuir níveis mais altos de resiliência e, consequentemente, possuem atitudes mais positivas com relação ao envelhecimento. Isso porque a resiliência inclui fatores de saúde mental, social e físico. A resiliência, ainda segundo os autores, é uma construção dinâmica que inclui aspectos biológicos, psicológicos, sociais e até espirituais. Ou seja, há um grande movimento em vários aspectos da vida para a promoção da resiliência. No mesmo sentido, existem evidências de que há menor índice de depressão e de ansiedade, e maior satisfação com a vida em idosos com níveis elevados de autocompaixão (Machado et al., 2021).

Estar em uma ILPIs é um fator de risco para a ocorrência da ansiedade e da depressão, dado que alguns estudos mostram a prevalência de tais transtornos em idosos institucionalizados, como Machado et al. (2021) nos mostra, a taxa de ansiedade ocorre entre duas e sete vezes com maior frequência que a depressão em idosos, no âmbito das ILPIs essa taxa se mostra ainda maior. Idosos institucionalizados, segundo a pesquisa, mostram níveis baixos de autocompaixão quando comparados aos idosos que vivem

em comunidade. Um ponto importante aqui é que essas ocorrências de ansiedade e depressão podem ser subnotificadas na medida em que se confundem com outros aspectos do processo natural de envelhecimento, assim como alerta Santiago et al. (2022), o que podem dificultar ou mascarar o diagnóstico de depressão em idosos. O autor ainda alerta que, somado a essa dificuldade no diagnóstico, temos o cotidiano e as rotinas das instituições, distanciando ainda mais o idosos do seu ambiente familiar, fator este que é propicio para o surgimento dos sintomas depressivos.

Por isso, se faz importante a intervenção precoce para a promoção à saúde mental e prevenção de transtornos psicológicos. Machado et al. (2021), assim como a maioria dos autores dos artigos selecionados, ressaltam a importância de um corpo de profissionais capacitados e um planejamento de ações adequadas, alguns sugerindo até o uso de práticas integrativas e complementares. Os autores nos mostram que ILPIs que oferecem ações de promoção à saúde mental e ao bem-estar apresentaram redução de 0,54% nos escores de ansiedade. Assim, concluem os autores, algumas medidas como a valorização da pessoa idosa, a compaixão e a afetividade nos relacionamentos, bem como a escuta terapêutica, ações como terapia em grupo, oficinas terapêuticas, e atividades de engajamento social, que ajudam a expressar a subjetividade, são úteis para minimizar a ansiedade em idosos e, consequentemente, na promoção do seu bem-estar.

Considerações finais

Primeiramente, é fundamental observarmos que as ILPIs constituem um papel importante na sociedade atual na medida em que são uma alternativa para aqueles que enfrentam dificuldades no cuidado dos seus idosos e, é claro, também não podemos descartar a escolha voluntária por estar em uma ILPI, entre outros fatores. Então, seja por necessidade ou por escolha dos próprios idosos estarem nesses lares, a premissa é de que as ILPIs têm por objetivo prezar pelo bem-estar daqueles que elas acolhem.

Contudo, esse processo de institucionalização ainda representa uma mudança considerável na vida dos idosos, por vezes, vivenciada como um luto pela perda do seu antigo espaço, dos seus objetos pessoais ou de pessoas com as quais convivia. Assim, o idoso pode não aceitar muito bem as mudanças decorridas pela institucionalização, e essa "transição vivenciada, muitas vezes devido à saída do meio familiar, afeta a identidade dos idosos" que podem desenvolver diversas estratégias para lidar com a nova situação (Silva & Matieli, 2021). Para que esse processo ocorra de forma mais tranquila, o apoio do círculo de convivência é algo fundamental (Ratuchnei, 2021). Esse apoio tanto é fundamental que esteve presente como tema central na maioria dos artigos aqui pesquisados. Como vimos, a importância dos laços pessoais ou do envolvimento social é fundamental para a promoção da saúde e do bem-estar em ILPIs, dado que a integração social está relacionada com a qualidade de vida, e que o suporte social daria ao idoso melhores condições para enfrentamento das dificuldades na condição de saúde e nesse momento de transição para ILPIs. Assim, se faz importante que nestes lares tenha a promoção de um ambiente acolhedor, que atendam às necessidades individuais com o intuito de promover o bem-estar dos idosos e, para tanto, é preciso ter um cuidado multidisciplinar, como vários artigos sugerem.

Referências

Almeida, C., Costa, C. Monteiro, M. J., Rainho, C. Barroso, C. J., Raimundo, F. & Rodrigues, V. (2019). Utilização de Novas tecnologias por Idosos Institucionalizados. *Revista Motricidade: Edições Desafio Singular*, *15*(4), 31–35. https://doi.org/10.6063/motricidade.20135

Amaral, A. S., Afonso, R. M., & Verde, I. (2020). Sintomatologia psicopatológica em idosos institucionalizados. *Revista Psicologia, Saúde & Doença*, *21*(1), 137–143. https://doi.org/10.15309/20psd210121

Arantes, R. C. (2016). Diretrizes para a gestão do envelhecimento ativo e com qualidade de vida para idosos brasileiros. In: Faria, L., Calábria, L. K., & Alves, W. A. (Org.), *Envelhecimento: um olhar interdisciplinar.* (1ª. ed., Cap. 9, 188–214). São Paulo, SP: Hucitec.

Boregas, F. Martins, R., Yamguchi, M. & Grossi-Milani, R. (2022). Percepção do suporte social e condições de saúde do idoso institucionalizado. *Revista Psicologia, Saúde & Doenças*, *23*(3), 832–843. https://doi.org/10.15309/22psd230320

Broome, M. E. (2000). Revisões Integrativas da Literatura para o desenvolvimento de conceitos. In: Rodgers, B. L., Knafl, K. A. *Desenvolvimento de Conceito em Enfermagem: Fundamentos, Técnicas e Aplicações, WB Saunders Company, Filadélfia*, 231–250.

Bruinsma, J. L., Beuter, M., Borges, Z. N., Jacobi, C. da S., Benetti, E. R. R., & Backes, C. (2021) Rotinas institucionais e ocorrência de conflitos interpessoais entre idosas em instituição de longa permanência. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, *55*, e20200560. https://doi.org/10.1590/1980-220X-REEUSP-2020-0560

Corrêa, L., Caparrol, A. J. S., Martins, G., Pavarini, S. C. I., & Gratão, A. C. M. (2020). Efeitos da música nas expressões corporais e faciais e nos sintomas psicológicos e comportamentais de idosos. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, *28*(2), 539–553. https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO1889

Faria, L.; Santos, L. A. de C., & Alves, W. (2016). O sentido de coerência nos caminhos do envelhecimento. In: *Envelhecimento: um olhar interdisciplinar,* 1ª. ed., cap. 01, 19–42. São Paulo, SP: Hucitec.

Machado, B. D., Jesus, I. T. M. de, Manzini, P. R., Carvalho, L. P. N. de, Cardoso, J. de F. Z., & Orlandi, A. A. dos S. (2021). Autocompaixão e ações de promoção à saúde mental como moderadores da ansiedade entre idosos institucionalizados. *Revista Eletrônica De Enferm*agem, *23(*63826), 1–7. https://doi.org/10.5216/ree.v23.63826

Martins, M., Silva, H., & Martins, M. H. (2021). Resiliência, saúde percebida, bem-estar subjetivo e psicológico e suporte social em idosos institucionalizados e não-institucionalizados. *Revista Psique*, *17*(2), 26–48. https://doi.org/10.26619/2183-4806.XVII.2.2

Organização Pan-Americana da Saúde. (2023). A influência do ambiente no envelhecimento saudável: O desenvolvimento da Rede Mundial de cidades e comunidades amigas das pessoas idosas da OMS. *Guia de adaptação e implementação de diretrizes baseadas em evidências*. Recuperação de https://doi.org/10.37774/9789275727010

Ratuchnei, E. S., Marquete, V. F., Prado, E., Costa, J. R., Seguraço, R., & Marcon, S. S. (2021). Qualidade de vida e risco de depressão em idosos institucionalizados. *Revista de pesquisa: Cuidado é fundamental*, *13*, 982–988. https://doi.org/10.9789/2175-5361.rpcfo.v13.975

Rocha, L. F. D., Mota, M. da, Pedro, P., & Falcone, E. (2021). Preditores da satisfação com a vida de idosos institucionalizados: Análise de caminhos. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, *14*(3), e17173. https://doi.org/10.36298/gerais2021142e17173

Rodrigues, V., Costa, C., Carvalho, A., Vidal, M., Caiado, M., Antunes, C., Almeida, A., & Almeida, C. (2019). Solidão no idoso institucionalizado com dependência funcional. *Revista Motricidade: Edições Desafio Singular*, *15*(4), 36–40. https://doi.org/10.6063/motricidade.20137

Santiago, V. R., Tavares, D. M. dos S., Molina, N. P. F. M., Oliveira, P. B. de, & Rodrigues, L. R. (2022). Fatores associados ao indicativo de depressão em idosos institucionalizados. *Revista Científica de Enfermagem – Recien*, *12*(40), 53–62. https://doi.org/10.24276/rrecien2022.12.40.53-62

Sabbadini, A. (2019). Mortes na vida e vidas na morte: análise de vivências de perdas e lutos em idosos residentes em asilo. Recuperado de http://hdl.handle.net/11449/190980

Scherrer, G. Jr., Okuno, M. F. P., Oliveira, L. M., Barbosa, D. A., Alonso, A. C., Fram, D. S., & Belasco, A. G. S. (2019). Qualidade de vida de idosos institucionalizados com e sem depressão. *Revista Brasileira de Enfermagem*, *72*(2), 135–141. http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0316

Silva, L. G. de O., & Matieli, H. J. (2021). A complexidade da saúde dos idosos institucionalizados em lar de longa permanência. In: Sousa, I. C. (org.), *As ciências da saúde desafiando o status quo: Construindo habilidades para vencer barreiras. Revista eletrônica*. (4). Atena Editora. https://doi.org/10.22533/at.ed.597210908

Sousa, J. G. (2019). Participação sociocultural, ócio, acessibilidade e envelhecimento ativo no contexto de idosos institucionalizados. Revista Subjetividades, *19*(2), e9237. https://doi.org/10.5020/23590777.rs.v19i2.e9237

https://doi.org/10.34024/prometeica.2024.30.18869

DESAFIOS DA DESINSTITUCIONALIZAÇÃO EM SAÚDE MENTAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

UMA REVISÃO INTEGRATIVA

THE CHALLENGES OF DEINSTITUTIONALIZATION IN MENTAL HEALTH IN THE CONTEXT OF BRAZILIAN PUBLIC POLICIES

An Integrative Review

DESAFÍOS DE LA DESINSTITUCIONALIZACIÓN EN SALUD MENTAL EN EL CONTEXTO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEÑAS

Una revisión integrativa

Isabela Sthefanie Espadari
(Centro Universitário Barão de Mauá, Brasil)
isabelaespadari@hotmail.com

Letícia Ferreira Martins
(Centro Universitário Barão de Mauá, Brasil)
leticiaferreirama@gmail.com

Luana Ione de Oliveira Ribeiro
(Centro Universitário Barão de Mauá, Brasil)
luanaa_oliveir@outlook.com

Alessandra Ackel Rodrigues
(Centro Universitário Barão de Mauá, Brasil)
alessandra.rodrigues@baraodemaua.br

Recebido: 14/06/2024
Aprovado: 14/06/2024

RESUMO

Objetivou-se analisar os desafios da desinstitucionalização em saúde mental no contexto das políticaspúblicas brasileiras, por meio de uma revisão integrativa da literatura entre 2018 e 2022 nas bases SciELO, BIREME, EBSCO e MEDLINE com os descritores: políticas públicas, saúde mental, desinstitucionalização, CAPS e RAPS. Incluíram-se artigos que abordassem mecanismos de desinstitucionalização propostos na política pública brasileira e excluíram-se estudos de revisão, tesese editoriais. Dos 69 materiais encontrados, 14 foram incluídos após análise dos critérios de inclusão eexclusão. Da análise desses materiais, três categorias temáticas emergiram: percepção dos usuários, práticas profissionais e políticas públicas. Na percepção dos usuários, os estudos revelaram avanços em termos de personalização do espaço do paciente, atendendo a sua necessidade de pertencimento. Já em práticas profissionais, destacaram-se a importância do trabalho interdisciplinar e condutas que ora favorecem a autonomia do paciente, contribuindo para a reinserção social efetiva, ora focam na comodidade para os profissionais e não no desenvolvimento psicossocial dos

pacientes. Por fim, em políticas públicas, destacaram-se como mecanismos de desinstitucionalização o Programa de Volta para Casa, os Serviços de Residências Terapêuticas e o Centro de Atenção Psicossocial. Conclui-se que o desafio da desinstitucionalização relaciona-se a fragmentação entre referenciais teóricos e práticas profissionais. Embora as políticas públicas ofereçam subsídios teóricos, sua operacionalização carece da implantação efetiva de serviços e equipamentos substitutivos do hospital.Ainda, a formação profissional exige a reflexão sobre o saber-fazer em saúde mental, de modo que as práticas sejam comprometidas com a reinserção social, processos de protagonismo e emancipação dos usuários.

Palavras-chave: saúde mental. política de saúde. desinstitucionalização.

ABSTRACT

The aim of this study was to analyze the challenges of deinstitutionalization in mental health within thecontext of brazilian public policies through an integrative review of the literature from 2018 to 2022 using databases such as SciELO, BIREME, EBSCO, and MEDLINE with the following keywords: public policies, mental health, deinstitutionalization, CAPS, and RAPS. The inclusion criteria encompassed articles addressing deinstitutionalization mechanisms proposed in brazilian public policy,while excluding review studies, theses, and editorials. Out of 69 materials found, 14 were included afterapplying inclusion and exclusion criteria. From the analysis of these materials, three thematic categories emerged: user perceptions, professional practices, and public policies. In user perceptions, the studies revealed progress in terms of personalizing the patient's environment, meeting their need for belonging.In professional practices, the importance of interdisciplinary work and behaviors that either promote patient autonomy, contributing to effective social reintegration, or focus on professional convenience rather than the psychosocial development of patients was highlighted. Lastly, in public policies, mechanisms of deinstitutionalization such as the "return home program," therapeutic residency services, and the psychosocial care center stood out. In conclusion, the challenge of deinstitutionalization is related to the fragmentation between theoretical frameworks and professional practices. While public policies provide theoretical foundations, their operationalization lacks the effective implementation of substitute hospital services and equipment. Furthermore, professional training necessitates reflection onthe know-how in mental health to ensure that practices are committed to social reintegration, user empowerment, and emancipation.

Keywords: mental health; health policy; deinstitutionalization.

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue analizar los desafíos de la desinstitucionalización en salud mental en el contexto de las políticas públicas brasileñas a través de una revisión integrativa de la literatura entre 2018 y 2022 en bases de datos como SciELO, BIREME, EBSCO y MEDLINE, utilizando palabras clave como políticas públicas, salud mental, desinstitucionalización, CAPS y RAPS. Los criterios de inclusiónabarcaron artículos que trataran mecanismos de desinstitucionalización propuestos en la política públicabrasileña, excluyendo estudios de revisión, tesis y editoriales. De los 69 materiales encontrados, se incluyeron 14 después de aplicar los criterios de inclusión y exclusión. Del análisis de estos materiales surgieron tres categorías temáticas: percepciones de los usuarios, prácticas profesionales y políticas públicas. En las percepciones de los usuarios, los estudios revelaron avances en términos de personalización del entorno del paciente, satisfaciendo su necesidad de pertenencia. En las prácticas profesionales, se destacó la importancia del trabajo interdisciplinario y de comportamientos que promueven la autonomía del paciente, contribuyendo a la reinserción social efectiva, o que se centran en la comodidad profesional

en lugar del desarrollo psicosocial de los pacientes. Por último, en las políticas públicas, se destacaron mecanismos de desinstitucionalización como el "Programa de Regresoa Casa", los Servicios de Residencias Terapéuticas y el Centro de Atención Psicosocial. En conclusión,el desafío de la desinstitucionalización se relaciona con la fragmentación entre marcos teóricos y prácticas profesionales. Aunque las políticas públicas proporcionan fundamentos teóricos, su operacionalización carece de la implementación efectiva de servicios y equipos hospitalarios sustitutos. Además, la formación profesional requiere reflexionar sobre el saber-hacer en salud mental para garantizar que las prácticas estén comprometidas con la reinserción social, el empoderamiento de los usuarios y su emancipación.

Palabras clave: salud mental; política de salud; desinstitucionalización.

Introdução

Os manicômios foram criados para serem um lugar onde as pessoas portadoras de transtornos mentais receberiam tratamento adequado. No entanto, passaram a ser locais de tortura, lugar para onde mandavam pessoas que ameaçavamo padrão socialmente imposto, e, por vezes, até mesmo sem terem sequer um diagnóstico, justificando-se tais condutas como formas de limpeza social e visando a exclusão do convívio social de pessoas que tivessem comportamentos considerados inapropriados e indesejáveis (Figueirêdo, Delevati & Tavares, 2014).

Nesse contexto, os manicômios passaram a se constituir como locais inadequados ao cuidado, com superlotação, falta de saneamento, violência e muitos óbitos. Situações precárias foram identificadas em vários hospitais psiquiátricos no mundo, levantando questionamentos a respeito dessas situações (Figueirêdo, Delevati & Tavares, 2014).

Em 1970, o Brasil estava passando por uma ditadura e existiam muitos movimentos em prol da liberdade (Almeida, 2019). A reforma sanitária foi um dos movimentos responsáveis por trazer a luta antimanicomial para área da saúde. Nesse período, foram levantadas muitas críticas a respeitodo modelo manicomial, sobre a forma como essas pessoaseram tratadas e sobre a mercantilizaçãoda loucura (mais interessada nos ganhos capitalistas, do que no tratamento da doença em si) (Sampaio & Bispo-Junior, 2021b).

Como consequência de tais questionamentos, surgiu o movimento da Reforma Psiquiátrica, que marcou a luta pelo fim dos manicômios. Franco Basaglia, psiquiatra italiano defensor daPsiquiatria Democrática, foi um nome marcante neste movimento, que buscava um novo olhar sobre o sujeito, considerando sua individualidade e a sua forma total de ser, tendo como objetivoum trabalho de reinserção social do paciente psiquiátrico (Sampaio & Bispo-Junior, 2021b).

Em 1979, Franco veio para o Brasil participar do III Congresso Mineiro de Psiquiatria, reforçandoo movimento da luta antimanicomial e denunciando o que acontecia no Hospital Colônia de Barbacena diante de diversas classes, como psiquiatras, assistentes sociais, enfermeiros, psicólogos, terapeutas, políticos, professores, estudantes e pessoas comuns, uma vez que a Reforma também defendia o trabalho interdisciplinar e não apenas a simples presença desses profissionais, massim a valorização do seu trabalho (Serapioni, 2019).

Na década de 80, em reflexoa reforma psiquiátrica italiana, começaram a acontecer mudanças expressivas nesse sistema asilar. Neste momento, também surgiram as primeiras alternativas extra hospitalares, como os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) e os Núcleos de Atenção Psicossocial (NAPS), caracterizando a Reforma Psiquiátrica Brasileira, diversificando as estratégias de cuidado em saúde mental (Figueirêdo, Delevati & Tavares, 2014). Com a consolidação da Constituição Federal em 1988, surge o Sistema Único de Saúde (SUS), reorganizando toda a proposta de cuidado à saúde (Brasil, 1990). Com isso, alternativas extra

hospitalares para atendimento a pessoas portadoras de transtornos mentais foram se disseminando pelo Brasil, tornando o tratamento mais acessível (Sampaio & Bispo-Junior, 2021b).

Um grande marco da reorganização do modelo de atenção psicossocial aconteceu com a promulgaçãoda Lei nº 10.216, de 06 de abril de 2001, que reorientou o modelo de atenção psicossocial e estabeleceuos direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais. Um ponto importante de que trata a referidalei diz respeito à indicação de internação psiquiátrica apenas quando os recursos extra-hospitalares se mostrarem insuficientes e a proibição da internação de pacientes em instituições com características asilares.

Posteriormente, a portaria 3.088, de 23 de dezembro de 2011, criou a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), estabelecendo um cuidado em saúde mental de base territorial e comunitária, com objetivos que incluem a proteção dos direitos humanos e cidadania, garantia de acesso a serviços em diferentes pontos de atenção da rede, promoção de cuidado integral, diversificado e humanizado, bem como a necessidade de educação permanente dos trabalhadores da saúde mental. Com isso, estabeleceram-se estratégias de cuidado em saúde mental que perpassam os diferentes níveis de atenção à saúde (primário, secundário e terciário).

A diversificação de serviços e estratégias de cuidado à saúde mental na atenção básica se estabelece com atendimentos realizados nas Unidades Básicas de Saúde (UBS), com foco em promoção, prevenção e cuidado em saúde mental, bem como estratégias de redução de danos. Além disso, também oferecem estratégias específicas, como as equipes de consultório de rua destinadas à população em situação de rua, pessoas portadoras de transtornos mentais e com consumo de substâncias e serviços de atenção residencial transitória, como os centros deconvivência. No nível secundário, as diferentes modalidades de CAPS organizam a atenção. No que tange ao atendimento hospitalar, tem-se como dispositivos da rede o Serviço Médico de Urgência (SAMU) e pronto-atendimento de hospitais gerais, Unidades de Pronto Atendimento 24hs (UPA), enfermarias especializadas em hospitais gerais e os hospitais psiquiátricos (Portaria 3.088 de 23 de dezembro de 2011).

Outros pontos de atenção da RAPS são os serviços de urgência e emergência e os de atenção residencial de caráter transitório, entre os quais destacam-se as unidades de acolhimento e comunidades terapêuticas (CT), as quais ofertam cuidados a pessoas com transtornos decorrentesdo uso de álcool e outras drogas de modo contínuo e integral por até 9 meses. Além disso, a política conta com estratégias de desinstitucionalização, caracterizadas pelos Serviços Residenciais Terapêuticos (SRT), os quais acolhem na comunidade e oferecem moradia para egressos de internação de longa permanência (2 anos ou mais ininterruptos) de hospitais psiquiátricos e hospitais de custódia (Portaria 3.088 de 23 de dezembro de 2011). O Programa de Volta para Casa (PVC), instituído pela Lei 10.708 de 31 de julho de 2003, é um importante aliado para as práticasde desinstitucionalização, pois oferece um auxílio financeiro para pacientes egressos de internações, contribuindo para o processo de reinserção social.

Entre as diretrizes da RAPS está respeitar os direitos humanos, visando, desse modo, a promoçãode autonomia e contribuindo para o processo de desinstitucionalização. Além disso, busca promover a equidade, considerando os determinantes de saúde que interferem de maneira direta no acesso à saúde e o combate a estigmas e preconceitos. Por conseguinte, é diretriz da RAPS tambémgarantir o acesso e qualidade de seus serviços, ofertando suporte multiprofissional e atenção humanizada, o que permite uma diversificação das estratégias adotadas no tratamento dos pacientes (Portaria 3.088 de 23 de dezembro de 2011).

Os serviços da RAPS devem estabelecer ações intersetoriais, buscando prover um tratamento integral. Para isso, um trabalho em rede deve acontecer entre diferentes serviços, possibilitandoa formação de vínculos de cooperação entre eles e a inserção e reintegração dos usuários por esse território. Com isso, o processo de desinstitucionalização ganha forças, considerando-se que se promove autonomia e desenvolvimento de habilidades nos usuários (Amarante, 2011).

Todavia, um grande desafio das ações intersetoriais está no diálogo entre os diferentes serviços que compõe a rede, uma vez que não basta apenas ter outros locais para os quais encaminhar pacientes, é preciso que o cuidado seja articulado e as responsabilidades compartilhadas em diferentes níveis de atenção e considerando-se às necessidades dos pacientes (Silva, Olschowsky,Silva, Pavani & Wetzel, 2019; Romagnoli, Amorim, Severo & Nobre, 2017).

As mudanças nas políticas públicas de saúde mental são relativamente recentes e abriram espaço para se repensar o cuidado aos transtornos mentais. Porém, sabe-se que esse caminho de mudança não é linear, sendo marcado por avanços, desafios e retrocessos (Almeida, 2019; Onocko- Campos, 2019). Nesse sentindo, este estudo pretende contribuir para o desenvolvimento do conhecimento acerca dos desafios enfrentados em relação ao processo de desinstitucionalização em saúde mental no contexto das políticas públicas brasileiras nos últimos 5 anos.

Objetivos

Este estudo objetivou revisar a literatura acerca dos desafios na desinstitucionalização em saúde mental no contexto das políticas públicas brasileiras. Como objetivos específicos, estabeleceu-se descrever as práticas profissionais desenvolvidas no contexto das políticas públicas brasileiras e caracterizar a percepção dos usuários sobre o processo de desinstitucionalização.

Método

Tratou-se de uma revisão integrativa da literatura acerca da temática dos desafios da desinstitucionalização em saúde mental no contexto das políticas públicas brasileiras. Inicialmente, procedeu-se a uma busca preliminar na literatura, de modo que fosse possível elaborar uma pergunta de pesquisa clara, precisa e viável (Gil, 2021).

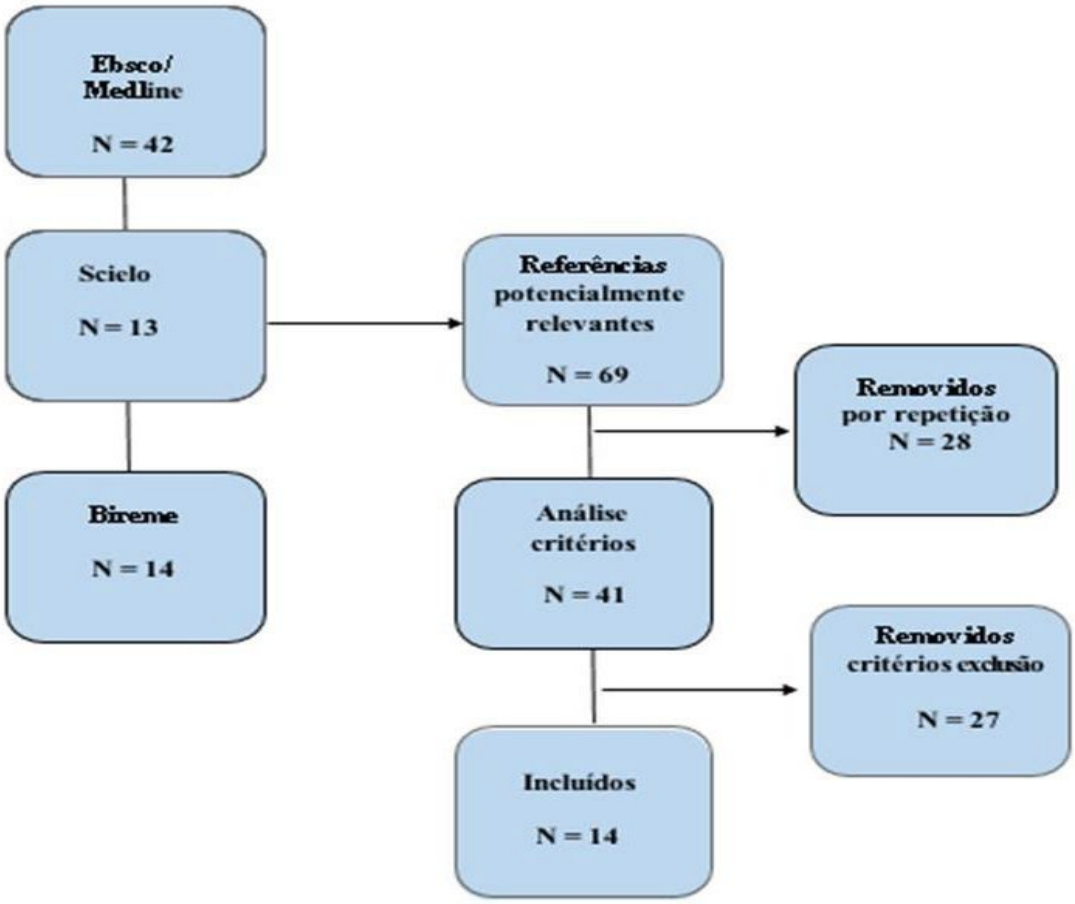
Posteriormente, seguindo-se as seis etapas preconizadas para desenvolvimento de uma revisão integrativa (Souza, Dias & Carvalho, 2010), definiu-se como pergunta de pesquisa: quais os desafios da desinstitucionalização em saúde mental no âmbito das políticas públicas brasileiras?

Na segunda etapa, foi realizada uma pesquisa bibliográfica nas bases de dados Scielo, EBSCO, MEDLINE e BIREME, buscando por trabalhos que abordassem sobre a desinstitucionalização e seus desafios frente às políticas públicas brasileiras. A busca foi realizada no período de 06 a 08de abril de 2023. Nela, utilizaram-se as combinações de descritores: saúde mental, RAPS, CAPS, desinstitucionalização e políticas públicas. Além disso, selecionaram-se artigos publicados nos últimos 5 anos, utilizando-se o período de 2018 a 2022 como filtro nas buscas nas bases de dados.

Como critérios de inclusão, os artigos deveriam abordar mecanismos de desinstitucionalização proposto nas políticaspúblicas em saúde mental no Brasil. Foram excluídos dessa revisão, artigosde revisão de literatura e editoriais, teses e dissertações e materiais que não puderam ser resgatados na íntegra. A Figura 1 apresenta o fluxograma de inclusão e exclusão dos materiais nessa revisão.Foram encontradas 69 referências potencialmente relevantes e removidos 28 artigos por repetição, sendo 41 materiais submetidos aos critérios de inclusão e exclusão, totalizando, ao final, 14 artigos incluídos e que constituíram a base para apresentação dos resultados.

A análise dos artigos incluídos ocorreu de forma qualitativa, por meio da leitura dos artigos e categorização dos materiais encontrados (Bardin, 2011). Três temáticas emergiram dos dados: percepção dos usuários, práticas profissionais e políticas públicas.

Figura 1: *Fluxograma de inclusão e exclusão de estudos na revisão integrativa.*



Fonte: autoria própria.

Resultados

A caracterização dos materiais incluídos nesta revisão encontra-se no Quadro 1. Por meio dele, observou-se que a maioria dos estudos foi publicada em revistas de caráter multidisciplinar, como Ciência & Saúde Coletiva e Saúde e Sociedade, sugerindo que a atuação nas políticas públicas de saúde mental é prática interdisciplinar, o que corrobora para a ideia de que as maiores contribuições advêm desse tipo de revista. Além disso, foi possível perceber que o maior número de contribuições foi do ano de 2022 (6 artigos), evidenciando que tratam-se de pesquisas recentes.

No que se refere à caracterização metodológica dos artigos incluídos na revisão, todos foram de enfoque qualitativo, com metodologias variadas como estudos documentais, método cartográfico, observações,questionários, entrevistas, grupo focal e relatos de experiências. Os participantes dos estudos foram principalmente usuários de serviços como SRT e CAPS, bem como Programa de Volta para Casa, além de profissionais e gestores de serviços de saúde mental. No ano de 2020, nenhuma publicação foi encontra e apenas uma foi realizada em 2018.

Quadro 1: *Caracterização dos estudos incluídos na revisão integrativa.*

Nº	Referência	Título	Revista
1	Massa, Bessoni & Moreira (2022)	Entre o passadoe o futuro: o queo presente dos beneficiários do Programa de Volta para Casa ensina sobre o programa.	Ciência & Saúde Coletiva
2	Honorato (2022)	Avante Luta Antimanicomial, ocupemos os planos diretoresdas cidades.	Ciência & SaúdeColetiva

3	Silva (2022)	Tecer ninhos, ousar voos: a produção de multiplicidades nos territórios deusuários de um Centro de Atenção Psicossocial.	Ciência & SaúdeColetiva
4	Bessoni, Capistrano, Silva, Koosah, Cruz& Lucena (2019)	Narrativas e sentidos do Programa de Volta para Casa:voltamos, e daí?	Saúde e Sociedade
5	Guerrero, Bessoni, Cardoso, Vaz & Badaró (2019)	O Programa de Volta para Casa na vida cotidiana dos seus beneficiários.	Saúde e Sociedade
6	Bongiovanni & Silva (2019)	Desafios da desinstitucionalização no contextodos serviços substitutivos de saúde mental.	Psicologia & Sociedade
7	Frazatto & Fernandes (2021)	Práticas do CAPSI e o desafio da desinstitucionaliz ação.	Psicologia Revista
8	Silva, EspíritoSanto & Seixas (2022)	Desinstitucionalização como conceito em disputa: compreensão dos profissionais de um Centro de Atenção Psicossocial.	Revista Enfermagem UERJ
9	Morais, Guimarães; Alves & Monteiro (2021)	Produção do cuidado na atenção psicossocial: visita domiciliar como tecnologia de intervenção no território.	Ciência & Saúde Coletiva
10	Sampaio & Bispo Júnior (2021)	Dimensão epistêmica da Reforma Psiquiátrica Brasileira: significados degestores, profissionais e usuários.	Interface
11	Silva, Cardoso, Bessoni, Peixoto, Rudá, Silva & Branco (2022)	Modos de autonomia em Serviços Residenciais Terapêuticos e sua relação com estratégias de desinstitucionalização.	Ciência & Saúde Coletiva
12	Medeiros & Moreira (2022)	Os sentidos dos cuidados emsaúde mental a partir de encontros e relatos de usuários de um CAPS.	Saúde e Sociedade
13	Leitão, Brunetta & Leitão- Filho (2018)	Vidas esquecidas: reformapsiquiátrica, dignidade e desinstitucionalização.	Revista Jurídica
14	Massa e Moreira (2019)	Vivências de cuidado em saúde de moradores de Serviços Residenciais Terapêuticos.	Interface

Fonte: autoria própria.

Percepção dos usuários

Os artigos incluídos nesta revisão permitiram compreender como os usuários dos serviços de saúde mental percebem as práticas de desinstitucionalização. Massa e Moreira (2019) trazem que os moradores das residências terapêuticas reconhecem a condição de exclusão social que viveram, porém após passarem por um programa de reabilitação social, passaram a se perceber como cidadãos, com autonomia e consciência sobre seus próprios direitos. Isso lhes permite encontrar seu próprio espaço e um novo lugar na sociedade, afastando-se do estigma da doença. Além disso,essa nova vivência engloba olhar para a importância das atividades de autocuidado, alimentação adequada, o descanso necessário, uso adequado de medicamentos e atividades para lazer e cultura.

Complementarmente, Silva (2022), em um estudo com pacientes que considerou os espaços de referência ou de frequentação cotidiana desses usuários, concluiu que eles têm necessidade de queas cidades se transformem e possam desenvolver novas políticas públicas que os deem suporte nas demais esferas de suas vidas, possibilitando o surgimento de novas formas de convivência e da produção da diferença, superando o isolamento histórico imposto anteriormente e fortalecendo o processo de desinstitucionalização.

Além disso, Sampaio (2021) aponta que os usuários de serviços de saúde mental entendem que a partir da reforma psiquiátrica brasileira, seria possível uma nova vida, com novas oportunidadese uma melhor qualidade de vida. Para os usuários, o CAPS é o equipamento que possui um papel fundamental na desinstitucionalização, transformando sua vida cotidiana (Medeiros & Moreira, 2022).

Políticas públicas

Considerando-se os pontos de atenção preconizados na política de saúde mental (Portaria 3.088 de 23 de dezembro de 2011), encontrou-se um destaque para os SRTs e o CAPS, além do Programa de Volta para Casa (Lei nº 10.708, de 31 de julho de 2003).

Com o suporte financeiro proporcionado pelo PVC, os usuários buscam se (re)inserir na sociedade, fazendo com que o programa seja facilitador dessa inserção, uma vez que o auxílio possibilita que o usuário acesse bens pessoais, cuidados clínicos, culturais e assistenciais conforme a sua necessidade (Bessoni et al., 2019).

No entanto, observa-se que os usuários do programa apresentam dificuldades com relação ao controle financeiro, gerando dificuldades para sanar necessidades básicas e sustento da moradia (Guerreiroet al., 2019). Por meio dessa percepção, é possível compreender que o PVC deveria constituir- se em um estímulo para desenvolvimento de novas políticas públicas em outros âmbitos essenciais para a autonomia do usuário, como a educação, o que favoreceria um melhor desempenho com relação a autogestão do dinheiro e controle financeiro do beneficiário (Massa, Bessoni & Moreira, 2022).

Além disso, segundo Silva et al. (2022), os SRTs são responsáveis também pelo desenvolvimentoda autonomia do usuário, tal qual o PVC. Para alcançar esse objetivo, usam da intersetorialidade para desenvolver suas atividades, por meio da promoção de vínculos entre usuário e comunidade/comércio, por exemplo. Nesse sentido, essa ação contribui para o desenvolvimento da autonomia, cabendo aos profissionais capacitados do serviço realizarem esse intermédio.

Com relação à interlocução da Política de Saúde Mental com outras políticas públicas, Honorato (2022) levanta a importância dos Planos Diretores Participativos (PDPs), os quais podeminfluenciar não apenas na definição de parâmetros urbanísticos, mas, também, em estratégias, metas e diretrizes que afetam inclusive a Saúde Mental. Nesse sentido, aponta que mudanças político-ideológicas de gestão pública podem impactar no planejamento e gestão de SRT, o que sugere a necessidade de reconhecimento dos SRT como uma questão habitacional de modo a integrar diferentes políticas públicas e preservar os direitos dos portadores de transtornos mentais.

No que se refere à atenção especializada, Medeiros e Moreira (2022) destacam o papel fundamental do CAPS na desinstitucionalização, uma vez que se compromete com os direitos, cuidados e com a autonomia de seus usuários, caracterizando-se como uma estratégia que buscaa singularização e subjetividade dos processos terapêuticos, construindo sentido na relação de cuidado com os usuários e possibilitando a transformação de sua vida cotidiana.

Segundo Bongiovanni e Silva (2019), o CAPS se destacou como um novo lugar para a loucura, para a construção de novas práticas de cuidado em Saúde Mental e para que o modelo manicomial não se perpetuasse mais, pois é incontestável a importância do CAPS no tocante à oferta de serviços substitutivos à internação, principalmente pela sua proposta de cuidado integral em liberdade.

No que se refere às limitações do atendimento no CAPS, foi possível compreender que o trabalhovai além da atuação dentro da própria instituição, permeando diferentes aspectos e necessidades dos indivíduos, permitindo uma visão ampla de seu contexto. No entanto, o trabalho esbarra na faltade estrutura, como disponibilidade de um carro para locomoção e transporte e em resistência de

pacientes/familiares que não querem, por exemplo, receber visita domiciliar, por acharem invasiva e/ou desnecessária (Morais, Guimarães, Alves & Monteiro, 2021).

Visto isso, foi possível observar que, ainda que hoje se busque a desinstitucionalização, a produção de novas formas de institucionalização continua acontecendo. Conforme Bongiovanni e Silva (2019), as ações não podem se restringir a um único serviço, sendo necessário que o usuário possa transitar entre diferentes espaços no território de cuidado. Nesse sentido, destaca- se que nessa revisão não foram encontradas menções a outros pontos de atenção da RAPS além dos acima mencionados, o que pode sugerir fragilidades na maneira como a política pública tem sido desenvolvida. Conclui-se, portanto, que a intersetorialidade e a ampliação dos espaços de cuidado à saúde mental são um importante desafio no tocante à implementação das políticas públicas.

Práticas profissionais

Apesar dos grandes avanços promovidosa partir da Reforma Psiquiátrica Brasileira, ainda se encontra dificuldade por parte dos profissionais em atuar de modo a favorecer a desinstitucionalização. Nota-se que muitos casos crônicos acabam sendo acompanhados por um único serviço, culminando numa prática baseada em dependência e tutela, e, consequentemente,na manutenção da prática manicomial (Bongiovanni & Silva, 2019). Nota-se, ainda, que os profissionais carecem de preparo adequado para as demandas de saúde mental, devido a manutenção de práticas manicomiais, embora os profissionais habitualmente saibam o significado da Reforma Psiquiátrica Brasileira (Sampaio;Bispo-Junior, 2021a).

Frazatto e Fernandes (2021) apontam para uma dificuldade importante no tocante ao matriciamento em saúde mental e a dificuldade de se definir as obrigações de cada um dos profissionais envolvidos nos casos, o que implica dificuldades com relação ao trabalho intersetorial.

Apesar das dificuldades no saber-fazer alicerçado no que preconiza a política, encontram-se profissionais que conseguem refletir sobre ela e reconhecem a necessidade de mudança das práticas, demonstrando disposição para aprender (Sampaio;Bispo-Junior, 2021a). Silva, Espírito Santo e Seixas (2022) pontuam que a visão dos profissionais da saúde mental tem se expandido e isso pode contribuir para que práticas condizentes com o ideal da política pública possam ser implementas, favorecendo a desinstitucionalização efetiva dos usuários.

É importante que o profissional da saúde mental esteja aberto a novas estratégias e novas formasde cuidar, para que, assim, seja possível continuar combatendo as práticas manicomiais, com o objetivo de ofertar reintegração e possibilidade de novas relações para os sujeitos, dando lugar para um tratamento que contemple o vínculo e a empatia, fundamentado na autonomia e na inserção social, reconhecendo o sujeito além da patologia (Sampaio;Bispo-Junior, 2021a).

Discussão

Desde a promulgação da Portaria 3.088 de 23 de dezembro de 2011, progressos foram feitos nos ambientes de cuidado à saúde mental, que progressivamente deixaram de ser um lugar desegregação e opressão, rompendo com o modelo hospitalocêntrico, para um lugar desinstitucionalizante, que tem como compromisso a emancipação, inclusão e independência dos usuários de saúde mental.

A percepção dos usuários denota uma compreensão de que a reforma psiquiátrica possibilita novos espaços de cuidado, inserção social e novas forma de existir (Massa & Moreira, 2019; Sampaio, 2021; Silva, 2022). O cuidado em liberdade abre espaço para a singularidade da vivência, deixando de lado a despersonalização que ocorria nos manicômios e permitindo a reinserção na sociedade

com a dignidade que lhe é devida, devolvendo sua cidadania e participação social (Conselho Federal de Psicologia, 2022).

A importância da avaliação de cada usuário e a criação de um projeto terapêutico singular (PTS) que considere as necessidades e potencialidades do usuário está estabelecida na política de saúde mental (Portaria 3.088 de 23 de dezembro de 2011). Além disso, mecanismos da Política Nacionalde Humanização – PNH - (2013), como ambiência, clínica ampliada e defesa dos direitos dos usuários, fortalecem o olhar integral para os usuários de serviços de saúde mental, pois suscita novas formas de produzir saúde, uma vez que humanizar se traduz na inserção das diferenças e do cuidado, sendo construída de forma coletiva.

Embora a política pública ofereça referenciais para a estruturação da Rede de Atenção Psicossocial, encontra-se dificuldades importantes na execução dos serviços descritos na política e, em especial, com a prática intersetorial (Frazatto & Fernandes, 2021). A literatura tem apontado que isso se relaciona com uma dificuldade para articulação e co-responsabilização entre os serviços da rede (Silva,Olschowsky, Silva, Pavani & Wetzel, 2019; Romagnoli, Amorim, Severo & Nobre, 2017).

A literatura aponta que durante o percurso de consolidação e implementação da política pública de saúde mental, o processo de desinstitucionalização se deu de for gradativa, com progressiva redução dos leitos psiquiátricos e o aumento da oferta de serviços substitutivos como o CAPS e novos incentivos como o PVC (Almeida, 2019).

Notou-se que a execução de algumas estratégias esbarra em questões estruturais como falta de carros para locomoção, dificuldades em realizar as visitas e afins (Morais et al., 2021). No tocanteaos SRT e o PVC, encontra-se como limitação o fato de que os usuários têm dificuldades com a autogestão, o que inclui a administração de recursos financeiros (Guerreiro et al., 2019).

Serviços como o CAPS e SRT's, bem como o PVC têm um papel fundamental na desinstitucionalização, transformando a vida cotidiana dos pacientes, promovendo socialização, reinserção, autonomia e a cidadania do usuário de saúde mental (Massa & Moreira, 2019; Sampaio, 2021; Silva, 2022). Todavia, observa-se que nem sempre as práticas profissionais favorecem a autonomia do usuário, uma vez que algumas delas, ao invés de dar suporte e se alicerçarem no "fazer com o usuário", utilizam-se de estratégias de "fazer por eles", o que não contribui para seu protagonismo e emancipação.

Observa-se que, embora sempre seja possível repensar uma Política Pública, neste momento, as principais dificuldades estão atreladas a maneira como elas são implementadas na prática. Emboraa Política Pública de Saúde Mental preconize diversos pontos de atenção (Portaria 3.088 de 23 de dezembro de 2011), esse estudo encontrou menção apenas a trabalhos desenvolvidos no CAPS, SRT e subsídios do PVC (Bongiovanni & Silva, 2019). Isso vai de encontro a dados de outros estudos que apontam que em muitas regiões, o CAPS se apresenta como o único serviço comunitário ofertado (Onocko-Campos, 2019).

A desinstitucionalização visa a reforma do sistema de cuidados de saúde mental em favor de serviços comunitários e de apoio (Portaria 3.088 de 23 de dezembro de 2011). Pensando acerca das práticas profissionais, é possível enxergar várias lacunas e desafios como a falta de recursos financeiros (para determinados investimentos, desenvolvimento e treinamentos desseprofissionais) e a carência de serviços comunitários (que por vezes, são insuficientes ou inexistentes) (Almeida, 2019; Onocko-Campos, 2019). Além disso, também se nota treinamento inadequado e falta de preparação dos profissionais para as demandas em saúde mental, visto que ainda acontecem práticas manicomiais (Sampaio& Bispo-Junior, 2021a).

Nesse sentido, é importante destacar que a própria Portaria 3.088 de 23 de dezembro de 2011 preconiza a educação permanente dos profissionais de saúde mental, bem como também se conta com a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (2018).

No que se refere à orientação de profissionais acerca de suas práticas em serviços de saúde mental, cabe mencionar dois materiais recentes, o Instrutivo Técnico da Rede de Atenção Psicossocial (Raps)no Sistema Único de Saúde (SUS) (2022), que oferece orientações específicas para implementação da Rede de AtençãoPsicossocial e, no campo da psicologia, dispõe-se de referências técnicas paraa atuação de psicólogos em Centros de Atenção Psicossocial (CAPS). Múltiplas são as possibilidades de atuação da psicologia nesse contexto e elas podem incluir avaliação e diagnóstico, atendimento clínico individual ou grupal, atendimento psicossocial, elaboração de PTS, colaboração em equipe multidisciplinar e visitas domiciliares, bem como ações de prevenção e promoção da saúde mental na atenção básica (Conselho Federal de Psicologia, 2022).

Por fim, cabe reforçar que para que seja possível uma prática que realmente se alinhe aos desafiose necessidades da desinstitucionalização, é preciso investir em mecanismos como a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (2018).

Considerações finais

A dicotomia avanços e desafios está presente na operacionalização da política pública de saúde mental.A reforma psiquiátrica trouxe alicerces teóricos para a mudança das práticas de cuidado, mas essas ainda encontram resquícios de uma cultura anterior, promovendo desafios para a implementação da política pública.

Embora diferentes pontos de atenção sejam preconizados na RAPS, nota-se importante dificuldade com relação à carência de recursos comunitários preconizados na política pública, ao trabalhointersetorial e a articulação e co-responsabilização dos serviços.

Os referenciais teóricos para atuação profissional, especialmente no campo da psicologia, estão disponíveis, porém, deve-se considerar que se trata de documentos vivos e que devem ser sensíveis aos desafios da prática profissional e ao olhar integral para os usuários, possibilitando a construção coletiva de instrumentais técnicos que melhor atendam a essa demanda. O caminho para um novo olhar sobre as práticas em saúde mental deve passar, indissociavelmente, pelo fomento da Educação Permanente em Saúde.

Bibliografia

Almeida, J. M. C. (2019). Política de saúde mental no Brasil: o que está em jogo nas mudanças em curso. *Cadernos de Saúde Pública*, 35, (11), pp. 1- 6. Recuperado de https://www.scielosp.org/article/csp/2019.v35n11/e00129519/#

Amarante, P. (2011). *Saúde mental e atenção psicossocial.* 3. ed. Rio de Janeiro:Editora Fiocruz. Arbex, D. (2013). *Holocausto brasileiro.* 1. ed. São Paulo: Geração Editorial.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo.* São Paulo: Edições 70.

Bessoni, E., Capistrano, A., Silva, G., Koosah, J., Cruz, K., & Lucena, M. (2019). Narrativas esentidos do programa de volta para casa: voltamos, e daí? *Saúde e Sociedade*, 28, (3), pp. 40-53. Recuperado de https://www.scielo.br/j/sausoc/a/vdkRVSz8kXHr76DR5SKzndG/

Bongiovanni, J., & Silva, R. A. N. (2019). Desafios da desinstitucionalização no contexto dos serviços substitutivos de saúde mental. *Psicologia & Sociedade*, 31, p. 1-14. Recuperado de Recuperado de https://www.scielo.br/j/psoc/a/YFnTTYRn8FbH9s5JWmYfx9B/?lang=pt.

Borges, C. F., & Baptista, T. W. F. (2008). O modelo assistencial em saúde mental no Brasil: a trajetória da construção política de 1990 a 2004. *Caderno Saúde Pública*, 24, (2), pp. 456-468.

Recuperado de https://www.scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/csp/v24n2/24.pdf.

Carvalho, L. G. P., Moreira, M. D. S., Rézio, L. A.; & Teixeira, N. Z. F. (2012). A construção deum Projeto TerapêuticoSingular com usuário e família: potencialidades e limitações. *O Mundo daSaúde*, 36, (3), pp. 521-525. Recuperado de https://bvsms.saude.gov.br/bvs/artigos/mundo_saude/construcao_projeto_terapeutico_singular_usuario.pdf.

Conselho Federal de Psicologia (2022). *Referências técnicas para atuação de psicólogas (os) no CAPS — Centro de Atenção Psicossocial* / Conselho Federal de Psicologia, Conselhos Regionais de Psicologia, Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas – ed. rev. — Brasília: CFP. Recuperado de https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/07/crepop_CAPS_web.pdf

Figueirêdo, M. L. R., Delevati, D. M., & Tavares, M. G. (2014). Entre loucos e manicômios: história da loucura e a reforma psiquiátrica no Brasil. *Ciências humanas e sociais,* 2, (2), pp. 121-136. Recuperado de https://1library.org/document/y4ekpo9q-entre-loucos-manicomios- historia-loucura-reforma-psiquiatrica-brasil.html.

Frazatto, C. F., & Fernandes, J. C. (2021). Práticas do CAPS I e o desafio da desinstitucionalização. *Psicologia Revista,* 30, (1), pp. 54–75. Recuperado de https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/view/44070.

Galvão, M.C.R., & Ricarte, I. L. M. (2019). Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. *Logeion: Filosofia da Informação*, 6, (1), pp. 57–73. Recuperado de https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835. Acesso em: 9 mar. 2023.

Gil, A. C. (2021). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 7. ed. Rio de Janeiro: Atlas.

Guerreiro, A. V. P., Bessoni, E. A., Cardoso, A. J. C., Vaz, B. C., Braga-Campos, F. C., & Badaró,

M. I. M. (2019). O programa de volta para casa na vida cotidiana de seus beneficiários. *Saúde e Sociedade,* 28, (3), pp. 11–20. Recuperado de https://www.scielo.br/j/sausoc/a/Cv5npndWw4qTTkBgZZxMCrP/

Honorato, G. L. T. (2022). Avante luta antimanicomial, ocupemos os planos diretores das cidades. *Ciência & Saúde Coletiva,* 27, (1), pp. 27-38. Recuperado de https://www.scielosp.org/article/csc/2022.v27n1/27-38/.

Instrutivo Técnico da Rede de Atenção Psicossocial (Raps) no Sistema Único de Saúde (SUS). (2022). Ministério da Saúde. Brasília, DF: Ministério da Saúde. Recuperado de https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/instrutivo_tecnico_raps_sus.pdf

Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001. (2001, 6 de abril). Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. *DiárioOficial da União.* Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10216.htm.

Lei nº 10.708, de 31 de julho de 2003. (2003, 31 de julho). Institui o auxílio-reabilitação psicossocial para pacientes acometidos de transtornos mentais egressos de internações. *Diário Oficial da União.* Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.708.htm

Leitão, A. S., Brunetta, C., & Leitão-Filho, F. S. S. (2018). Vidas esquecidas: reforma psiquiátrica, dignidade e desinstitucionalização. *Revista Jurídica,* 4, (53), pp. 255-274. Recuperado de http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/3218.

Lobosque, A. M. (2018). Foucault e a luta antimanicomial brasileira: uma intensa presença. *Psicol. rev.,* 24, (1), pp. 324-336. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682018000100023&lng=pt&nrm=iso.

Massa, P. A., Bessoni, E.A., & Moreira, M. I. B. (2022). Entre o passado e o futuro: o que o presente dos beneficiários do programa de volta para casa ensina sobre o programa. Ciência & Saúde Coletiva, 27 (1), pp. 79-88. Recuperado de https://www.scielo.br/j/csc/a/JXmZWdqy9pgXh4y3PrY9jqx/?lang=pt.

Massa, P. A., & Moreira, M. I. B. (2019). Vivências de cuidado em saúde de moradores de Serviços Residenciais Terapêuticos. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação,* 23, p.1-14, Recuperado de https://www.scielo.br/j/icse/a/7sjKsVhV7m7Y6d9ShQYgyXt/abstract/?lang=pt.

Medeiros, V., & Moreira, M. (2022). Os sentidos dos cuidados em saúde mental apartir de encontros e relatos de usuários de um CAPS. *Saúde e Sociedade*, 31, (1), pp. 1-11. Recuperado de https://www.scielo.br/j/sausoc/a/5BMT4hFzLY7kDBJxZc8Q8pR/abstract/?lang=pt.

Morais, A.P.P., Guimarães, J. M. X., Alves, L. V. C., & Monteiro, A. R. M. (2021). Produção do cuidado na atenção psicossocial: visita domiciliar como tecnologia de intervenção no território. *Ciência & Saúde Coletiva*, 26, (3), pp. 1163-1172. Recuperado de https://www.scielo.br/j/csc/a/fmDShbCpwL4JRqX7PZyQgkd/?lang=en.

Onocko-Campos, R. T. (2019). Saúde mental no Brasil: avanços, retrocessos e desafios. *Cadernos de Saúde Pública*, 35, (11), pp. 1 - 5. Recuperado de https://www.scielosp.org/pdf/csp/2019.v35n11/e00156119/en

Política Nacional de Humanização - PNH. (2013). Brasília, DF: Ministério da Saúde. Recuperado de https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_humanizacao_pnh_folheto.pdf

Política Nacional de Educação Permanente em Saúde: o que se tem produzido para o seu fortalecimento? (2018). Brasília, DF: Ministério da Saúde. Recuperado de https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_educacao_permanente_saude_fortalecimento.pdf

Portaria nº 3.088, de 23 de dezembro de 2011. (2011, 23 de dezembro). Institui a Rede de Atenção Psicossocial para pessoas com sofrimento ou transtorno mental e com necessidades decorrentes do usode crack, álcool e outras drogas, no âmbito do Sistema Único de Saúde. *Diário Oficial da União*. Recuperado de https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt3088_23_12_2011_rep.html

Sampaio, M. L., & Bispo-Júnior, J. P. (2021a). Dimensão epistêmica da reforma psiquiátrica brasileira: significados de gestores, profissionais e usuários. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação,* 25, pp. 1–19. Recuperado de https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=foh&AN=155452992&lang=pt-br&site=ehost-live.

Sampaio, M.L., & Bispo-Júnior, J.P. (2021b). Entre o enclausuramento e a desinstitucionalização:a trajetória da saúde mental no Brasil. *Trabalho, Educação e Saúde,* 19, pp. 1-19. Recuperado de https://www.scielo.br/j/tes/a/9ZyYcsQnkDzhZdTdHRtQttP/?lang=pt#.

Serapioni, M. (2019). Franco Basaglia: biografia de um revolucionário. *História, Ciências, Saúde,* 26, (4), pp. 1169-1187. Recuperado de https://www.scielo.br/j/hcsm/a/xyFt7t59w8czHWXY3TSgLVC/?format=pdf&lang=pt .

Silva, G.A., Cardoso, A. J. C, Bessoni, E., Peixoto, A. C., Rudá, A., Silva & Branco, S. M. J. (2022) Modos de autonomia em serviços residenciais terapêuticos e sua relação com estratégias de desinstitucionalização. *Ciência & Saúde Coletiva*, 27, (1), pp.101-110. Recuperado de https://www.scielosp.org/article/csc/2022.v27n1/101-110/#.

Silva, L. R., Espírito-Santo, T. B., & Seixas, C. T. (2022). Desinstitucionalização como conceito em disputa: compreensão dos profissionais de um Centro de Atenção Psicossocial. *Revista Enfermagem UERJ,* 30, pp. 1-5. Recuperado de https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1418613.

Silva, N. (2022). Tecer ninhos, ousar voos: a produção de multiplicidades nos territórios de usuários de um centro de atenção psicossocial. *Ciência & Saúde Coletiva*, 27, (1), pp. 57–67. Recuperado de https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/mdl-35043921.

Silva, L. M., Olschowsky, A., Silva, A. B., Pavani, F. M. & Wetzel, C. J. (2019). Ações de intersetorialidade em saúde mental: uma revisão integrativa. *J. Res. Fundam. Care*., 11, (3), pp. 763-777. Recuperado de http://seer.unirio.br/cuidadofundamental/article/download/6824/pdf_1/41657

Souza, M. T., Dias, M. D., & Carvalho, R. (2010). Revisão integrativa: o que é e como fazer? *Einstein,* 8, (1), pp. 102-106. Recuperado de https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/?format=pdf&lang=pt.

Romagnoli, R. C., Amorim, A. K. M. A., Severo, A. K. S., & Nobre, M. T. (2017) Intersetorialidade em saúde mental: tensões e desafios em cidades do Sudeste e Nordeste brasileiro. *Revista Subjetividades,*17, (3), pp. 157-168. Recuperado de /https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/54603/1/IntersetorialidadeSaudeMental_Severo_2017.pdf.

https://doi.org/10.34024/prometeica.2024.30.18870

CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DOS PROFISSIONAIS DE PSICOLOGIA EM TELETERAPIA NA PANDEMIA

CHARACTERIZATION OF THE PROFILE OF PSYCHOLOGY PROFESSIONALS IN TELETHERAPY IN THE PANDEMIC

CARACTERIZACIÓN DEL PERFIL DE LOS PROFESIONALES DE LA PSICOLOGÍA EN TELETERAPIA EN LA PANDEMIA

Samanta Benzi Meneghelli
(Mestrado Profissional em Práticas Institucionais em Saúde Mental
Universidade Paulista – UNIP, Brasil)
samanta.meg@hotmail.com

Ana Paula Parada
(Mestrado Profissional em Práticas Institucionais em Saúde Mental
Universidade Paulista – UNIP, Brasil)
ana.parada@docente.unip.br

Recebido: 14/06/2024
Aprovado: 14/06/2024

RESUMO

A pandemia do COVID-19 promoveu novas formas de pensar o papel da Psicologia e de sua práxis, afetando o campo de atuação. Objetivou-se caracterizar e compreender o perfil dos profissionais de Psicologia atuantes na pandemia em plataforma de atendimento on-line. Participaram 20 profissionais, sendo 17 mulheres e 3 homens, com idade média de 32 anos, graduados em Psicologia, desses 5 eram recém-formados, ao qual foram aplicados questionário sociodemográfico e entrevista semiestruturada. Todos buscaram trabalho institucionalizado em ambiente home office. Nenhum profissional havia formação específica para modalidade de atendimento psicológico on-line e/ou em contextos de crise; eles enfrentaram alta demanda de pacientes graves, metas de número de atendimentos diário, com duração de tempo reduzido. A terceirização do vínculo terapêutico, adveio da busca por estabilidade financeira, evitar o contágio da doença e do desemprego. No entanto, a urgência e o desejo de ingressar no mercado de trabalho, mesmo sem formação específica, é intensificado nos recém-formados, o que os expõe a atender às demandas do mercado, que perversamente reconhecem a vulnerabilidade da profissão e naturaliza relações de trabalho precárias. A capacidade de escolha da área de interesse e competência profissional, pode ser limitada no início da carreira, principalmente em contexto de crise. A compreensão do campo de atuação, dificuldades e dinâmica do mercado de trabalho e o reconhecimento dos limites profissionais e pessoais, possibilita a construção de uma identidade e uma postura ética, como um fator protetivo acerca da práxis, o que fortalece a categoria para transformações mais dialéticas.

Palavras-chave: COVID-19. psicologia. teleterapia. formação profissional. mercado de trabalho.

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic promoted new ways of thinking about the role of Psychology and its praxis, affecting the field of activity. The objective was to characterize and understand the profile of Psychology professionals working during the pandemic on an online service platform. 20 professionals participated, 17 women and 3 men, with an average age of 32 years, graduated in Psychology, of which 5 were recent graduates, to whom a sociodemographic questionnaire and semi-structured interview were applied. Everyone sought institutionalized work in a home office environment. No professional had specific training for online psychological care and/or in crisis contexts; they faced high demand from critically ill patients, targets for the number of daily visits, with a short duration. The outsourcing of the therapeutic bond came from the search for financial stability, avoiding the spread of disease and unemployment. However, the urgency and desire to enter the job market, even without specific training, is intensified in recent graduates, which exposes them to meeting market demands, which perversely recognize the vulnerability of the profession and naturalize work relationships. precarious. The ability to choose an area of interest and professional competence may be limited at the beginning of a career, especially in a crisis context. Understanding the field of activity, difficulties and dynamics of the job market, and the recognition of professional and personal limits, enables the construction of an identity and an ethical stance, as a protective factor regarding praxis, which strengthens the category for transformations more dialectical.

Keywords: COVID-19. psychology. Teletherapy. professional qualification. job market.

RESUMEN

La pandemia de la COVID-19 impulsó nuevas formas de pensar sobre el papel de la Psicología y su praxis, afectando el campo de actividad. El objetivo fue caracterizar y comprender el perfil de los profesionales de la Psicología que trabajan durante la pandemia en una plataforma de atención en línea. Participaron 20 profesionales, 17 mujeres y 3 hombres, con una edad promedio de 32 años, licenciados en Psicología, de los cuales 5 eran recién egresados, a quienes se les aplicó un cuestionario sociodemográfico y una entrevista semiestructurada. Todos buscaban trabajo institucionalizado en un ambiente de oficina en casa. Ningún profesional contó con formación específica para la atención psicológica en línea y/o en contextos de crisis; se enfrentaban a una gran demanda de pacientes críticos, objetivos para el número de visitas diarias, de corta duración. La externalización del vínculo terapéutico surgió de la búsqueda de estabilidad financiera, evitando la propagación de enfermedades y el desempleo. Sin embargo, la urgencia y el deseo de incorporarse al mercado laboral, incluso sin una formación específica, se intensifica en los recién titulados, lo que los expone a atender demandas del mercado, que reconocen perversamente la vulnerabilidad de la profesión y naturalizan relaciones laborales precarias. La capacidad de elegir un área de interés y competencia profesional puede verse limitada al inicio de una carrera, especialmente en un contexto de crisis. La comprensión del campo de actividad, las dificultades y dinámicas del mercado de trabajo, y el reconocimiento de los límites profesionales y personales, posibilita la construcción de una identidad y una postura ética, como factor protector de la praxis, que fortalece la categoría para transformaciones más dialécticas.

Palabras-clave: COVID-19. psicología. teleterapia. formación profesional. mercado de trabajo.

Introdução

Intervenções em saúde na pandemia e o uso da tecnologia

Diante da emergência da saúde pública, devido à crise ocasionada pela pandemia do coronavírus, os serviços de saúde foram convidados a se reinventarem com a expansão de ferramentas tecnológicas. Diferentes serviços de saúde passaram a existir e ocuparem um espaço pouco conhecido até o momento.

Pode-se dizer que um novo conhecimento ocorre, quando seu espaço é insuficiente para as novas capacidades e descobertas, rompe-se assim um limite, descortinando novas e múltiplas dimensões, um processo impossível de retornar após a expansão. O ciberespaço tornou-se uma dessas dimensões, o espaço, como um meio de comunicação mundial entre as redes de computadores, em que se pode criar diversos ambientes (alguns exemplos: web, plataforma de atendimento on-line, redes sociais etc.), no qual a internet é a infraestrutura (Lévy, 1999).

Lévy (1998) define como "universo das redes digitais como lugar de encontros e de aventuras, terreno de conflitos mundiais, nova fronteira econômica e cultural" (p. 104), ao qual origina-se a cibercultura, com a modificação de hábitos, comportamentos e costumes sociais com a vivência desse novo espaço, assim como a formação de comunidades de compartilhamento, acerca dos mesmos interesses, como "tribos", possibilitando uma inteligência coletiva de múltiplas trocas de informações, provocando uma universalidade no conhecimento em uma sociedade da informação.

A tecnologia inaugura um tempo de comunicação assíncrona no ciberespaço, compondo um tempo multissíncrono, fruto de uma revolução da comunicação, perpassando da oralidade/escrita e ancorando-se na multimídia, que corresponde a diferentes mídias – "meios" simultâneos para transmissão de informação, como vídeos, sons, textos, fotos, cinema, propagandas, delineando o desenvolvimento humano em um mundo globalizado (Ong, 2002).

Em relação a esse aspecto, ao longo do tempo, os avanços tecnológicos e os instrumentos mediadores da conectividade passaram por evoluções significativas, assim como o propósito e o impacto da internet, que se estabeleceu como um poderoso meio de comunicação, influenciando a subjetividade humana (Souza et al., 2020).

Desse modo, ao pensarmos nas práticas psicológicas inseridas no ciberespaço, um marco pode ser encontrado na década de 1960, no qual ocorreram experimentos de psicoterapia, mesmo sem a existência da internet, quando programas de computador começaram a substituir os psicoterapeutas humanos em certos contextos. Em 1966, o Instituto de Tecnologia de Massachusetts [MIT] desenvolveu um aplicativo de computador chamado "ELIZA", um programa que simulava um terapeuta rogeriano, treinado para responder às perguntas feitas a ele, que foi uma das primeiras incursões no campo da psicoterapia on-line (Green, 2004).

Já em 1969, ocorreu a primeira demonstração da internet entre computadores da Universidade da Califórnia em Los Angeles [UCLA] e Stanford. Essa demonstração marcou o início do desenvolvimento da internet como a conhecemos hoje, em que após 3 anos, os computadores das mesmas universidades simularam uma sessão de psicoterapia durante a Conferência Internacional sobre Comunicação de Computadores em outubro de 1972, explorando o potencial dessa nova tecnologia no campo da saúde mental (Ainsworth, 2002).

Logo, as primeiras experiências de suporte psicológico on-line no mundo, surgiram com o fórum estudantil anônimo on-line "*Dear Uncle Ezra*", criado em 1986 por Jerry Feist e Steve Worona da Universidade de Cornell, da cidade de Ithaca em Nova Iorque. A denominação foi uma homenagem ao fundador da Universidade Ezra Cornell, ao qual os alunos utilizavam para retratar questões pessoais e compartilhar suas experiências frente a relato de outros usuários. Uma das primeiras consultas, foi realizada para um funcionário de um restaurante diagnosticado com AIDS. Esta foi uma proposta, que embasou outros serviços de aconselhamento on-line similares, como "*Ask Ralphie*" da Universidade do Colorado Boulder e "*Go Ask Alice*" da Universidade de Columbia, e está desativado desde 2013 (Vernon, 2003; The Cornell Daily Sun, 2012).

No contexto do Brasil, a internet foi inserida de modo restritivo para a comunicação científica e tecnológica, através da criação da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa em 1989, (Rede Nacional de Ensino e Pesquisa [RNP], 2020; Cunha & Mccarthy, 2005). Em 1995, o Núcleo de Pesquisas de Psicologia e Informática [NPPI] da Clínica Psicológica Ana Maria Poppovic, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo [PUC-SP], n.d), foi pioneiro disponibilizar atendimento psicológico on-line. Além disso, eles ofereciam orientação psicológica via e-mail, que posteriormente foi oficializada como orientação psicológica pelo Conselho Federal de Psicologia [CFP] com a resolução 003/2000 (Fortim & Cosentino, 2007).

Em 2005, a Rede Nacional de Ensino e Pesquisa [RNP] criou a Rede Universitária de Telemedicina [RUTE/RNP], uma iniciativa que promoveu a colaboração entre instituições de ensino, pesquisa e hospitais universitários. Isso marcou a inauguração do conceito de Telessaúde ampliando o recurso tecnológico para além do campus acadêmico e integrando-se às estratégias de políticas de saúde, como os programas de educação permanente regionais do Sistema Único de Saúde [SUS] (Silva & Moraes, 2012) regulamentado inicialmente pela Portaria de nº 35(2007) com foco na ampliação e melhoria da rede de serviços, sobretudo da Atenção Primária à Saúde (APS) na interlocução com os demais níveis de complexidade de saúde, fortalecendo as Redes de Atenção à Saúde (RAS) (Maldonado et al., 2016).

Norris (2002), definiu o conceito de Telessaúde como práticas que utilizam das tecnologias de comunicação e informação na atenção à saúde, abrangendo aspectos clínicos, administrativos e educacionais, distinguindo dos termos Telemedicina ou E-Saúde, frequentemente utilizados como sinônimos para descrever aplicações tecnológicas em saúde à distância (Maldonado et al., 2016). A importância de compreender tais conceitos, permitem fazer uso de modo consciente, em crítica da utilização do termo da Telemedicina que generaliza as práticas do campo da saúde, visto que as atividades nesse setor não se restringem exclusivamente aos profissionais da medicina (Silva & Moraes, 2012). Essa confusão terminológica pode dificultar a compreensão das diferenças entre os serviços, interferindo na adesão ao trabalho, como a frequente confusão dos pacientes em relação às funções do Psicólogo e do Psiquiatra, principalmente no campo on-line.

Assim, houve a criação do Programa Nacional de Telessaúde que foi redefinido, ampliado e renomeado como Programa Nacional Telessaúde Brasil Redes pela Portaria nº 2.546 (2011), com o propósito de consolidação das diretrizes e avanço da qualidade e disponibilidade dos serviços do SUS da atenção básica, através de seus Núcleos, dispondo de Teleconsultoria: É uma consulta registrada e realizada entre trabalhadores, profissionais e gestores da área de saúde, por meio de instrumentos de telecomunicação bidirecional, com o objetivo de esclarecer dúvidas sobre procedimentos clínicos, ações de saúde e questões relativas ao processo de trabalho. Pode ser síncrona (em tempo real, geralmente por chat, web ou videoconferência) ou assíncrona (por meio de mensagens off-line); Tele-educação: São conferências, aulas e cursos ministrados usando tecnologias de comunicação para formação e educação dos profissionais de saúde; Tele-diagnóstico: Permite aos usuários do SUS a realização de exames com emissão de laudos à distância. Isso reduz os gastos com deslocamento de pacientes, melhora a capacidade de resolução da Atenção Básica e aumenta a disponibilidade de serviços em diversas especialidades e Segunda Opinião Formativa: São respostas às perguntas geradas nas teleconsultorias, estruturada com base em revisão bibliográfica das melhores evidências em pesquisa científica e clínica aos profissionais de saúde (Rede Nacional de Ensino e Pesquisa [RNP], 2022).

Outra iniciativa importante, como parte da estratégia da saúde digital 2020-2028 no Brasil, trata-se do Conecte SUS, institucionalizado pela Portaria nº 1.434 (2020), que busca integrar as informações de saúde por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), aprimorando serviços de saúde pública. Isso inclui a informatização da atenção à saúde e a integração de estabelecimentos de saúde públicos e privados, bem como dos órgãos de gestão em saúde dos diferentes níveis governamentais, além de fornecer informações sobre a jornada do paciente no SUS, como a computação da vacinação que tomou, atendimentos e exames realizados, internações, medicamentos utilizados entre outros, o que aperfeiçoa a saúde pública por meio da integração e acessibilidade de informações de saúde,

beneficiando cidadãos, profissionais de saúde e gestores, melhorando a qualidade dos serviços e a tomada de decisões.

Cuidados éticos para atuação psicológica em modelo on-line no Brasil

A prática de atendimento psicológico on-line no Brasil, ainda é incipiente quando comparado com o Canadá, Austrália, Estados Unidos e Reino Unido (Calado et al., 2021). Desde a década de 1990, o Conselho Federal de Psicologia [CFP] vem se dedicando à regulamentação do atendimento psicológico on-line no Brasil. Quatro resoluções foram emitidas antes da atual:

1) *Resolução CFP Nº 003/2000*: O atendimento psicológico era de caráter experimental e científico mediado pelo computador, uma vez que não havia conhecimento suficiente sobre os efeitos dessa prática (CFP, 2000). Na época, a remuneração dos profissionais só era permitida em outras práticas pontuais e informativas, como a orientação psicológica on-line.
2) *Resolução CFP N° 012/2005*: Foi criada para manter as diretrizes de pesquisa em atendimento psicoterapêutico on-line e exigia o cadastro de site para pesquisa ou que outros serviços psicológicos fossem feitos no site do CFP (CFP, 2005).
3) *Resolução CFP 011/2012*: As orientações psicológicas permitidas a partir de então, inclua até 20 encontros, síncronos ou assíncronos, além de outras práticas, como a aplicação de testes regulamentados, processos prévios de seleção de pessoal, supervisão da atuação de Psicólogos e atendimento eventual de pacientes que estavam em trânsito ou impossibilitados de comparecer a um atendimento presencial. A resolução também enfatizava a segurança na internet e recomendava que os profissionais esclarecessem aos clientes sobre a temática e o sigilo, especificando quais recursos tecnológicos seriam utilizados. Para o atendimento de clientes menores de idade, eram considerados os critérios do Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA], Código de Ética e dispositivos legais adequados. Os sites cadastrados deveriam apresentar o nome e o número do registro profissional, informações sobre o número de sessões permitidas e links para o Código de Ética profissional, para a Resolução vigente, o site do CRP e para o site do CFP. O selo de credenciamento do Psicólogo para o atendimento on-line tinha validade de três anos, ao qual podia ser renovado (CFP, 2012).
4) *Resolução CFP 011/2018*: Foi um marco importante na regulamentação da atuação dos profissionais da Psicologia por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Essa resolução efetivamente legalizou a prática da Psicologia em qualquer área, desde que os profissionais tivessem registro profissional ativo e cadastro na plataforma e-Psi, tendo representado um avanço com a ampliação e a flexibilidade da prática da Psicologia ao permitir o uso das TICs por tempo indeterminado, apenas com restrição do atendimento em situações de urgência, emergência, desastres e violação de direitos humanos (CFP, 2018).

Porém, o contexto pandêmico e as medidas de isolamento social impuseram uma nova regulamentação para o atendimento psicológico on-line:

5) *Resolução CFP 004/2020*: Foi uma resposta à pandemia e medidas de isolamento, o que possibilitou o atendimento psicológico por meio de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) sem prévia aprovação do Conselho Federal de Psicologia, desde que o profissional estivesse registrado no Cadastro Nacional de Psicólogos e aderisse às normas éticas e técnicas estabelecidas pelo conselho como cadastro na plataforma e-Psi (CFP, 2020). Esta resolução vigente, representa um avanço notável na prática da Psicologia on-line no Brasil, ao ampliar o acesso aos serviços de saúde mental, democratizar o cuidado, reconhecendo o atendimento psicológico como um direito fundamental e de interesse público. A utilização das TICs no atendimento psicológico pode desempenhar um papel crucial na promoção da saúde mental, sobretudo em situações de emergência, urgência, desastres e violações de direitos humanos, o que anteriormente era restrito.

Estas informações podem ser obtidas por meio de resoluções, portarias, guias, materiais e orientações profissionais disponibilizados pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), permitindo a avaliação contínua dos riscos e benefícios das intervenções como um todo, e devem ser compreendidas na íntegra. Além disso, tais recursos ajudam a delinear o escopo das práticas da categoria, especialmente no contexto da prestação de serviços via TICs, garantindo a adesão a princípios éticos relevantes.

No entanto, apesar das vantagens em termos de acesso, democratização do serviço e ampliação do campo de atuação com o atendimento on-line, é fundamental refletir criticamente sobre as implicações na práxis, nas esferas éticas e políticas, incluindo também as próprias relações de trabalho e o posicionamento profissional diante dessas mudanças, o que pode ter sido comprometido, em um contexto de crise e incertezas.

Método

O estudo adotou uma abordagem metodológica qualitativa exploratória-descritiva, dado ao objetivo geral de compreender as dimensões do COVID-19 na experiência emocional e na práxis dos profissionais de Psicologia no atendimento on-line. Isso envolveu análise do perfil profissional, conhecer a rotina de trabalho, os cuidados necessários, os desafios, alcances e limites enfrentados na transposição do modelo presencial para o on-line.

Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, registrado sob o número de parecer 5.501.936, foram rigorosamente mantidos os procedimentos de pesquisa, seguidos da coleta dos dados.

Foram recrutados a partir de uma plataforma multiprofissional de saúde remota, através da divulgação interna e da técnica “bola de neve”, tendo como critérios de inclusão, serem profissionais da área da Psicologia Clínica, de ambos os sexos, que trabalham ou trabalharam na prestação de atendimento psicológico on-line na instituição por pelo menos 6 meses durante a pandemia do COVID-19.

Participaram 20 profissionais, sendo 17 mulheres e 3 homens, todos com uma média de idade de 32 anos, em que 5 eram recém-formados. Cada indivíduo foi identificado por um código exclusivo para garantia da confidencialidade, através da abreviação de participante (P) junto ao número da entrevista realizadas de 1 até 20.

Os dados foram coletados através de um questionário sociodemográfico, para estabelecer o perfil sociodemográfico e identificação de suas características psicossociais e aplicação de uma entrevista semiestruturada, como um roteiro facilitador para abertura e ampliação na conversação com o sujeito, através de perguntas preestabelecidas, porém com a possibilidade de se discorrer sobre o assunto, possibilitando um aprofundamento adequado do fenômeno estudado (Minayo, 2014), em que foram explorados três enfoques: 1) Percepção da Trajetória Profissional; 2) Percepção da experiência do COVID-19 e 3) Percepção da prática profissional on-line no contexto do COVID-19, realizadas pelo software Skype em no máximo dois encontros, com duração média de 1h30min cada.

Em seguida, os dados foram analisados, sendo inicialmente o questionário sociodemográfico através do recurso de estatística básica (frequência, média e somatória total) para compreender de forma conjunta os dados quanti e qualitativos obtidos pelo grupo de Psicólogos participantes, e a entrevista semiestruturada pelo método da análise temática (Braun & Clarke, 2006), devido à sua adequação aos objetivos do estudo e seu caráter flexível. Além disso, para garantir a validade e a confiabilidade na análise, foi empregado múltiplos métodos de coleta de dados para cruzamento das informações, a reflexão e registro das interpretações dos dados e a interavaliação com análise individual das pesquisadoras e cruzamento das informações, a fim de garantir a consistência e robustez dos resultados.

Resultados e Discussão

Os profissionais foram caracterizados com base em seus dados sociodemográficos, relativos ao sexo 17 (85%) eram femininos e 3 (15%) eram masculinos. A idade variou de 24 anos à 45 anos, sendo a maioria com idade superior a 30 anos, com média de 32 anos. Todos com nacionalidade brasileira e naturalidade diversificada, com destaque para a maior parte serem Ribeirão Pretanos, sendo 7 (35%) e 5 (25%) Paulistas. Em relação a cidade, a maioria está localizado no estado de São Paulo, totalizando 18 (90%), e a renda familiar mensal prevaleceu acima de 5 salários mínimos com 14 participantes (70%), sendo 3 (15%) de 3 a 5 salários mínimos e outros 3 (15%) de 1 a 2 salários mínimos.

No que se refere ao estado civil, 12 (60%) são solteiros e 8 (40%) estão casados. Desses, 17 (85%) não possuem filhos e os 3 (15%) que possuem filhos são casados. O total de filhos são 4 (20%), variando de 1 a 2 filhos, no qual a maioria são do sexo masculino, representando 3 (15%) com variação de 2 anos a 9 anos de idade, com média de 5,6 anos e apenas 1 (5%) do sexo feminino com 2 anos. A maioria reside com o seu parceiro amoroso 12 (60%), mas 5 (25%) moram sozinho(a) e 3 (15%) moram com os pais. O tipo de residência predominou com 14 (70%) apartamento, 4 (20%) casa em rua, 1 (5%) casa em condomínio e 1 (5%) casa em chácara, não havendo compartilhamento de bairros em comum.

Quanto a escolaridade, os 20 profissionais (100%) são graduados em instituição privada e 19 (95%) possuem pós-graduação, exceto 1 profissional (5%). Dos 19 com pós-graduação, 12 (63,16%) são em instituições privadas, 7 (36,84%) são em instituições públicas e privadas, sendo que nenhum deles se formou exclusivamente em instituições públicas. Em relação à participação do programa social educacional na graduação, a maioria dos 20 profissionais não recebeu nenhuma bolsa de estudos 12 (60%), enquanto 6 (30%) foram contemplados com ProUni e 2 (10%) com o Fundo de Financiamento Estudantil [FIES].

A análise da entrevista semiestruturada, permitiu compreender que todos esses profissionais no período, buscaram trabalho institucionalizado em ambiente *home office*. A terceirização do vínculo terapêutico, adveio da busca por estabilidade financeira, evitar o contágio da doença e do desemprego, como forma de se protegerem, não havendo menção de contratação por análise de proposta de trabalho terapêutica, apenas consideraram a proposta de trabalho, referente as condições salariais e benefícios do ambiente on-line.

P20 – [...] Pra nós Psicólogos o custo do remoto, do on-line, ele é muito mais tangível, né? Eu não tinha um espaço que era meu, então eu não arco com aluguel, eu não arco, isso me traz uma flexibilidade, uma rentabilidade maior. Segundo a possibilidade de aumentar minha carta de clientes [...].

As condições de estabelecimento financeiro na profissão parece ser uma problemática, antes mesmo diante da instabilidade econômica na pandemia, como evidenciado pelo estudo de Anunciação et al. (2019), acerca do perfil financeiro dos Psicólogos brasileiros.

P6 – [...] antes de começar a pandemia [...] eu tava bem insatisfeita, porque eu nunca soube ganhar dinheiro né? [...] eu juntei uma galera [...] tinha uns dez Psicólogos [...] todo mundo ajudava a pagar e tal, e tinha pouco paciente, mas aí eu tava muito sabe?... Difícil, tava muito difícil...

Porém, no período da pandemia essa perspectiva teve um preço elevado, em que houve a sobrecarga de trabalho, associada às péssimas condições de trabalho, normalizado por um discurso de "heroificação" dos profissionais da saúde, que na realidade os desumanizou, tornando-os incapazes de reivindicar seus direitos ou de expressar suas angústias e dificuldades. Ser considerado um herói pode ser uma forma de reconhecimento, mas não é suficiente para garantir a dignidade e o bem-estar dos trabalhadores da saúde, que precisam de condições adequadas para desempenhar seu trabalho com segurança e qualidade (Ferreira, 2020).

De acordo com as estimativas da *International Stress Management Association do Brasil* [ISMA-BR], cerca de 72% dos trabalhadores ativos no Brasil sofrem com alguma sequela causada pelo estresse

relacionado ao trabalho. Desse total, 32% sofreriam da síndrome de Burnout (Araújo, 2020), que se caracteriza pelo desgaste físico e emocional decorrente do trabalho (Granato, 2019).

A prevalência da síndrome de Burnout entre profissionais da área da saúde é alarmante e representa um sério problema de saúde ocupacional. O esgotamento físico e emocional decorrente do exercício da profissão é causado por uma série de fatores, incluindo a quebra do ideal de cuidar e a ambivalência entre manter os ideais profissionais e sucumbir às exigências do contexto de trabalho, o que pode resultar em uma desconexão emocional com os pacientes (Campos, 2016).

A alta demanda de pacientes graves, metas de número de atendimentos diário, com duração de tempo reduzido, revelou que a ênfase estava direcionada não à qualidade do serviço prestado, mas sim à prospecção de possíveis clientes, constituindo um modelo de trabalho de cunho mercadológico, com interferência no manejo clínico e psicoterapêutico.

P19 – [...] tinha um tempo x pra atender, evoluir prontuário, mandar mensagem, eu tinha alguma dúvida, mandava no grupo, espera, enfim, isso pra mim era muito complicado, era algo que tinha que acontecer rápido, uma fila de, eu lembro que chegou uma época de 106 pessoas, com várias demandas[...].

A dificuldade na escuta, avaliação da demanda e intervenção sofreu uma influência significativa na experiência emocional dos profissionais, ao qual foram pressionados a desempenharem um papel que se desconsiderava os princípios éticos fundamentais do atendimento, devido às interferências institucionais, mas também dos próprios limites profissionais. Isso frequentemente gerava nos profissionais uma sensação de impotência e despreparo, comprometendo a eficácia de seu trabalho e os vulnerabilizando.

P2 – [...] tinha uma coisa muito de um tempo marcado nos atendimentos né?! Então era isso, tem que ser de quinze, quinze, tinha que ter oito toques, tinha que fazer isso, tinha que fazer aquilo, e eu... eu sou muito de pegar coisa e ir, eu sou meio tratorzão assim, né?! Ah! Mandou fazer, eu faço, também meio, acho que até meio submissa assim (risos), porque eu não questiono muito, eu vou! Né? Tem que fazer eu faço, só que aí chegou um momento que eu tava muito esgotada e aí eu falei, nossa gente, vou enlouquecer! (mãos na face)... porque assim eu ficava o tempo todo, as vezes até eu fechava o trabalho, eu continuava com o telefoninho aqui (indica a orelha), assim, um momento de muita pira... [...]

P3 – [...]passado essa experiência de-de de curiosidade e de e de descoberta, muito rapidamente já veio uma sensação de esgotamento, de tristeza, de vulnerabilidade, de... ah qual que é a palavra?! É... impotência, né?! Porque aí beleza (risos), tudo isso existe, eu estou aqui ouvindo tudo isso, quinze minutos e... aí me veio uma grande sensação de eu-eu não estou fazendo nada, né?! Essa foi a minha experiência do plantão. [...] Quando eu fui pro agendado, aí apareceram outras questões pra mim [...] de novo essa curiosidade, né?! [...] Nesse modelo de atendimento remoto, e aí no agendado eu falei, não, agora é clínica, né?! Só que não (risos)... porque é uma clínica com vários outros é-é percalços até que se torne uma clínica, né? Então tem o marketing do aplicativo, que oferece algo que eu não sentia que a gente tava entregando, aí você tem um modelo institucional que caminha pra um lado que não é o que a gente está caminhando, e aí criam-se pacotes de oferta, de desenhos de uma clínica que não era o que a gente oferecia. E aí esse paciente que chegava ele chegava contaminado com muitas informações, que não o motivo dele procurar a psicoterapia [...].

Diante dessa realidade enfrentada, é cada vez mais enfatizada a importância de prover algum tipo de apoio ou cuidado, a fim de ajudá-los a lidar com as tensões da prática profissional e preservar sua saúde e bem-estar. Nesse contexto, surge a importante questão: Quem cuida do cuidador? (Campos, 2016). A pandemia nos força a reconhecer a nossa própria vulnerabilidade e a importância de cuidar e ser cuidado, é um lembrete inquietante de que, mesmo como indivíduos, somos interdependentes e precisamos uns dos outros para sobreviver e existir plenamente, no entanto, limitações nessa articulação foram encontradas.

P20 – [...] eu preciso dessa rede, né? Que essa rede precisa estar presente, que ela precisa e que o paciente precisa entender também dessa, da importância dessa rede, que eu não sou milagreira, que eu sozinha não faço milagre (risos) [...].

A literatura corrobora a essas afirmações, evidenciando o quanto a efetividade no campo da saúde mental é maximizada quando as atividades dos profissionais são integradas em equipes multiprofissionais, com serviços e ações em saúde organizados em uma rede de atenção à saúde (Rotoli et al., 2019).

P20 – [...] a prática on-line [...] me coloca é muito mais atenta com cuidado multiprofissional, muito mais alerta pras outras necessidades do paciente.

No entanto, na prática, constatou-se uma falta de integração significativa, em que os serviços de saúde disponibilizados apresentaram uma estrutura segmentada, com ênfase no tratamento de doenças e caracterizados por encaminhamentos.

A vigência do paradigma biomédico no contexto das práticas de saúde e em saúde mental, com enfoque no indivíduo, resultaram na exclusão das dimensões subjetivas e sociais, o que impediu a prestação de cuidados integrais e articulados (Ministério da Saúde, 2011). Nesse contexto, o controle do corpo funcionou como um dispositivo de poder, no qual ocorreu a disciplina, normalização e objetificação dos indivíduos, no caso da análise os profissionais. Aqueles que se desviassem das normas estabelecidas seriam moldados e corrigidos, visando torná-los produtivos e inofensivos, ou seja, "corpos dóceis", ao mesmo tempo que submetem a nova maneira de existir através do capitalismo (Foucault, 2017).

P6 – [...] o que eu senti é que foi, que a instituição enlouqueceu [...] bateu ali um ano, já tava, já era uma outra instituição, já tinha uma outra formatação [...] não tinha mais como essa comunicação, nem esse clima, pelo menos eu senti isso assim, verdadeiramente, uma coisa de produtividade [...].

Além disso, nenhum profissional tinha formação específica para modalidade de atendimento psicológico on-line e/ou em contextos de crise.

P7 – [...] A prática veio com a pandemia mesmo. Antes da pandemia eu não realizava. Eu atendia presencial.

P1 – Eu iniciei minha prática clínica no período da pandemia [...] Para mim, foi um começo mais difícil, né?! Tanto por ser já um começo da prática clínica... [...].

A escassez de disciplinas que abordam a Psicologia em interface com as TICs é evidente na formação acadêmica. Em uma pesquisa não sistemática, realizada por Faria (2019) em sites de universidades brasileiras até maio de 2018, apenas 4 instituições foram identificadas como ofertando tais disciplinas. A fim de obter novas informações regionais, investigamos a grade curricular das seis principais universidades que oferecem o curso de Psicologia na região de Ribeirão Preto/SP, e surpreendentemente, não encontramos nenhuma disciplina que abordasse explicitamente esse tema.

P9 – [...] nossa geração não foi formada para trabalhar cliente on-line, e é isso que falta na verdade, é a formação [...].

O processo de ensino está desatualizado quanto as diretrizes para o atendimento psicológico on-line e em situações de emergência e desastres, alinhados a uma formação generalista com enfoque teórico que tende a constituição de um olhar clínico rígido.

Há uma falha na construção do campo de atuação da Psicologia que inicia na faculdade, onde um dos fatores protetivos, como bolsas de estudo para enfoque exclusivo a formação é limitada.

P10 – [...] os meus amigos próximos hoje, por exemplo, ninguém atua na, com Psicologia, mesmo tendo ser formado [...] Todo mundo tinha que trabalhar para pagar o curso. [...] Como eu tinha isso, acho

que foi uma vantagem [...] pra eu poder me formar, teoricamente, mas também tecnicamente né? [...] Foi muito legal, foi sorte.

O próprio processo de avaliação de ensino dos estudantes, tem foco na mensuração cognitiva, mas a nível emocional, não os preparam para lidar com a dimensão emocional, a dor do outro, e tampouco constituem espaços nas universidades que promovam o autocuidado ou laços com a categoria, resultando em dificuldades que se expandem até a inserção no mercado de trabalho.

P15 – [...] Eu acho que isso faz muito sentido, e é algo que a gente não entende. Talvez quando a gente tá na graduação, né? A gente vai entender na prática o quanto é fundamental a gente se cuidar, pra cuidar do outro é... [...] eu tive professores, né? Que, "ah, você não pode demonstrar sentimento, né? Não pode demonstrar suas expressão, se expressar" [...] Eu passei a me questionar, mas por quê? [...] tem um limite né? Mas pera aí, não é bem, assim né? A-a prática ela é muito menos engessada do que a gente aprendia lá [...] que depois eu fui vendo que, não era bem assim, né? [...].

Há uma dificuldade em estabelecer uma formação de graduação suficiente para a atuação profissional, conforme evidenciado pelos dados do Censo da Psicologia Brasileira de 2022.

P10 – [...] eu não sei se é da, da profissão ou da, da minha, da minha exigência, mas acho Psicologia um trabalho muito difícil assim, a gente tem que estudar, estudar, estudar, estudar, estudar. E não existe uma possibilidade de se esgotar [...] às vezes assim, muito despreparada mesmo. [...] E agora a pandemia, eu me sinto menos ainda, porque tem conhecimento que parece que nem existe ainda, né? Coisas que tão chegando agora [...].

O aprimoramento não é apenas uma decisão de formação, mas quase uma necessidade imperativa para ingressar no mercado de trabalho, ao qual está diretamente ligada à insuficiência da formação básica, devido à complexidade e ao alto nível de competência exigidos para a prática da Psicologia. Além disso, as condições do mercado, caracterizadas por uma oferta maior do que a demanda e uma competição acirrada pelas escassas oportunidades de trabalho, assim como pela qualidade dessas oportunidades, levam os profissionais formados a buscarem melhorias em sua formação. No entanto, essa busca por aperfeiçoamento não é suficiente para eliminar a precariedade, seja na inserção no mercado de trabalho ou na atuação profissional após a graduação. Simultaneamente, enfrentam o desafio de garantir que os programas de pós-graduação, tanto os lato sensu quanto os stricto sensu, atendam às demandas da prática profissional das psicólogas e dos psicólogos brasileiros, como destacado por Mourão & Bastos (2022) e Bentivi (2022).

A precariedade na inserção dos Psicólogos no mercado de trabalho, é uma realidade que se revela tanto nas condições de trabalho disponíveis quanto nos mecanismos de sobrevivência capitalista, que somados a urgência e o desejo de ingresso dos profissionais no mercado de trabalho, mesmo sem formação específica é intensificado nos recém-formados.

P8 – [...] (refere-se ao período da pandemia) e eu me sinto assim totalmente sem chão do que que eu vou fazer (ris), e eu falo "bom, então eu acho que eu quero começar a clinicar", é... primeiro que era pra não ficar parada, eu queria, não queria fugir da Psicologia, não queria fugir da minha área de formação, e eu, a única possibilidade de-de atendimento clínico naquele momento de 2020 era on-line, né? Então, seguindo as orientações lá e se inscrever no E-PSI, ter um lugar silencioso, conversar com amigos que já tavam ali de alguma forma atendendo on-line e foi me ambientando nessa, nesse novo cenário. Mas era algo muito estranho assim, num primeiro momento, porque todas as minhas experiências anteriores que haviam sido na verdade de estágio, é... haviam sido presenciais, então eu só fui com o as minhas únicas orientações por assim dizer, tinham sido de colegas, né? Amigos, enfim, de profissão, que já tinham começado a atender, já estavam desde o início do ano atendendo, e inclusive alguns que pegaram essa transição do presencial pro on-line né? E falando, e aí como é que vocês estão fazendo? Me ajuda, me dá uma orientada aí porque eu quero clinicar, eu quero trabalhar mais, nesse modelo, a gente não aprendeu na faculdade, como é que faz?

O que aponta para vulnerabilidades no processo de formação, que contribuem para a fragilização e geração de insegurança na atuação.

P3 – [...] os últimos anos me mostraram que... tem algum erro na nossa formação, [...] nós não chegamo nem perto de uma graduação de Psicologia, é... as discussões de poder, de-de-de de estrutura, de autonomia, elas são muito rasas né? Eu me lembro que na minha graduação, eu tive uma disciplina que era de ética, [...] Eu acho que tem que ser fundamental, todo semestre você falar um pouquinho de ética e-e-e de... de impacto do Psicólogo no mundo, porque a gente, os Psicólogos eles não, não tem noção do que eles podem fazer assim [...]

Assim, esses profissionais são expostos a atender às demandas do mercado, que perversamente reconhecem a fragilidade da profissão, disponibilizando e naturalizando através de mecanismos capitalistas, relações e condições precárias de trabalho (Durães et al., 2021), o que os torna propensos a insatisfação, desmotivação, angústia e, em casos extremos, ao adoecimento emocional e à desistência da carreira, principalmente em um contexto de crises e incertezas como a pandemia, somados aos impactos emocionais do profissionais.

P6 – [...] eu fiquei doente né? Porque a instituição fez uma mudança de paradigma, colocou a e, aí é isso né? É a coisa do-do poder e tal, do capital, é tão desgraçado!

P17 – [...] eu adoeci emocionalmente assim, por conta do trabalho. Porque a gente trabalhou muito. A gente acolheu muita gente [...] Eu cheguei a ficar até com Burnout [...] cheguei a ficar com dor no braço, na mão, de tanto digitar naquelas épocas de plantão [...] porque eu tinha que sobreviver [...] O trabalho, ele, como a gente tava no contexto de incerteza em relação a saúde, ao futuro, social mesmo, a gente tava num, num governo que também não dava tanto, tanta segurança pra população, pra nós enquanto profissionais de saúde. O trabalho era aquele lugar que a gente tinha pra garantir a sobrevivência. Então eu percebi e também tem muito a ver com a relação que eu construí com o trabalho. Então eu fui com todas as minhas forças assim, vou segurar pra manter o meu trabalho. [...]. Desse adoecimento, 64 então, a queda na produtividade, desânimo, não tinha ânimo pras coisas, um cansaço, eu me senti incompetente com o trabalho, frustrada, já cheguei a repensar, nossa é isso mesmo? Eu tô, eu estudei pra cuidar dos outros, pra cuidar das emoções, tem valido a pena? Porque eu tô assim, entendeu? Então eu cheguei até a repensar as escolhas que eu fiz profissionais [...].

P19 – [...] me formei termina a faculdade em 2019. Que que aconteceu, enfrentei vários tipos de luto, o luto do, da fim da faculdade, o luto da rede de apoio que eram as minhas amizades e o luto também dessa ideia de ter um movimento, porque isso, a pandemia estourou e tudo mais, de ter esse movimento de conseguir trabalhar que era até então que me motivava [...] tive que me reinventar [...] me deparei com quadro de é, um transtorno de ansiedade generalizada, insônia.

Portanto, a capacidade de escolha da área de interesse e competência profissional pode ser limitada no início da carreira, somente se manifestando com o amadurecimento profissional, o que requer tempo e reconhecimento dos limites não apenas profissionais, mas também pessoais.

P11 – [...] no início de carreira a gente acaba tentando abraçar tudo, para fazer tudo dar certo, funcionar (risos), é... pela questão mais profissional de querer crescer. Hoje em dia eu já não me forço a estar numa relação terapêutica que eu não dou conta, ou que eu não consigo ou que não seja minha área de interesse, especialidades.

Nesse sentido, a constituição de um olhar crítico macrossocial do profissional, permite apropriação de uma realidade ampliada, que o implica no cerne da problemática.

P3 – [...] ó, eu entendo o cenário político, eu entendo que o Psicólogo ele está entrando num lugar de adoecimento, eu entendo que o Psicólogo num atendimento on-line, num contexto de aplicativo, ele tá sendo é... usado, né? E aí ele tá sendo usado porque ele precisa pôr dinheiro em casa pra comprar as coisas de casa, né? Tá tudo isso tá acontecendo... [...] por essas discussões macro, a gente tá falando

sim no-no-no individual, no singular, porque tem uma política macro que tá acontecendo que tá sufocando a nossa área. E aí que que a gente faz? A gente abaixa a cabeça pra política macro? É aí que eu acho que a gente tá numa zona de conforto sabe? Ah! Mas é um trabalho subjetivo e eu só falo com subjetivo, ah! Muito bem! Então você vai continuar aí (risos), se subjetivando né? E sendo sujeito aí desse estado que tá fazendo o que tá fazendo. Eu acho que o Psicólogo precisa olhar pro macro [...]

Dessa forma, compreender a dinâmica do mercado de trabalho, campo de atuação e as dificuldades profissionais, possibilita a construção de uma identidade e postura profissional mais ética, sendo um fator protetivo acerca da práxis (Falcão & Hazin, 2022).

Considerações Finais

A venda da própria força de trabalho como uma forma de garantir a subsistência durante o período pandêmico, no qual as oportunidades de emprego eram particularmente escassas, serviu como um impulsionador para a submissão frente a oportunidade de trabalho remota, que sem uma avaliação profunda das condições de trabalho, foi potencializada por incentivos atraentes e uma idealização da estabilidade financeira por meio de estruturas institucionais, não considerando as implicações no trabalho terapêutico.

Dessa forma, o atendimento psicológico on-line, sofreu atravessamentos técnicos como a terceirização da relação terapêutica entre profissional-paciente, e a alienação dos meios de produção pela relação profissional-instituição, favorecendo adoecimento emocional devido a incapacidade de reconhecimento da liberdade de escolha, refém das inseguranças pandêmicas e profissionais, como obstáculos para o exercício de outras possibilidades de atuação.

Nessa perspectiva, a criação de um Minicurso sobre atendimento psicológico on-line, dirigido para estudantes em formação e profissionais da área de Psicologia, será disponibilizado no canal das pesquisadores"@FalaPsicologo", hospedado na plataforma *YouTube* de forma gratuita. O intuito é constituir um espaço de fala, interação e compartilhamento, através da formação de uma comunidade acadêmica, a servir como uma rede de suporte e de atualização profissional, promovendo discussões, análises e capacitação acerca da área psicológica.

Referências

Ainsworth, M. (2002). ABC's of "Internet Therapy": e-therapy history and survey. *Metanóia*. https://metanoia.org/imhs/history.htm

Anunciação, L., Mograbi, D. C., & Landeira-Fernandez, J. (2019). Perfil financeiro dos Psicólogos brasileiros: análise estatística relacionada ao ano de 2015. *Universitas Psychologica*, *18*(1), 1–10. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-1.pfpb

Araújo, A. (2020, 26 novembro). Pandemia: cuidado com a síndrome de burnout. *O Povo*. https://www.ismabrasil.com.br/ws/ckfinder/files/POP_empregos_Burnout.pdf

Bentivi, D. R. C., Porto, J. B., & Dias, L. M. M. (2022). Características da inserção no mundo do trabalho e condições para o exercício profissional. In A. V. B. Bastos (Org.), Quem faz a psicologia brasileira? : um olhar sobre o presente para construir o futuro : formação e inserção no mundo do trabalho (1ª ed., V. 1, pp. 159-175). CFP. https://abre.ai/cfpcenso

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research In Psychology*, *3*(2), 77-101. http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Calado, S. A., Ciosaki, L. M., & Silvério Júnior, R. C. (2021). A psicoterapia online no Brasil: dimensões e reflexões acerca de novas interações em psicologia. *Revista Eixo*, *10*(2), 94-105. https://doi.org/10.19123/eixo.v10i2.894.

Campos, E. P. (2016). *Quem cuida do cuidador: uma proposta para os profissionais da saúde* (2ª ed.). Pontocom.

Conselho Federal de Psicologia. (2000). Resolução CFP nº 03 /2000 de 25 de setembro de 2000. https://atosoficiais.com.br/cfp/resolucao-do-exercicio-profissional-n-3-2000-regulamenta-o-atendimento-psicoterapeutico-mediado-por-computador?origin=instituicao&q=psicoterapia

Conselho Federal de Psicologia. (2005). Resolução CFP nº 12 /2005 de 18 de agosto de 2005. https://atosoficiais.com.br/cfp/resolucao-do-exercicio-profissional-n-12-2005-regulamenta-o-atendimento-psicoterapeutico-e-outros-servicos-psicologicos-mediados-por-computador-e-revoga-a-resolucao-cfp-n-0032000?origin=instituicao

Conselho Federal de Psicologia. (2012). Resolução CFP nº 11 /2012 de 21 de junho de 2012. https://atosoficiais.com.br/cfp/resolucao-do-exercicio-profissional-n-11-2012-regulamenta-os-servicos-psicologicos-realizados-por-meios-tecnologicos-de-comunicacao-a-distancia-o-atendimento-psicoterapeutico-em-carater-experimental-e-revoga-a-resolucao-cfp-n-122005?origin=instituicao

Conselho Federal de Psicologia. (2018). Resolução CFP nº 11 /2018 de 11 de maio de 2018. https://atosoficiais.com.br/cfp/resolucao-do-exercicio-profissional-n-11-2018-regulamenta-a-prestacao-de-servicos-psicologicos-realizados-por-meios-de-tecnologias-da-informacao-e-da-comunicacao-e-revoga-a-resolucao-cfp-n-112012?origin=instituicao

Conselho Federal de Psicologia. (2020). Resolução CFP nº 4 /2020 de 26 de março de 2020. https://atosoficiais.com.br/cfp/resolucao-do-exercicio-profissional-n-4-2020-dispoe-sobre-regulamentacao-de-servicos-psicologicos-prestados-por-meio-de-tecnologia-da-informacao-e-da-comunicacao-durante-a-pandemia-do-covid-19?origin=institu%20icao&q=04/2020

Cunha, M. B. da, & Mccarthy, C. (2005). Estado atual das bibliotecas digitais no Brasil. In C. H. Marcondes, H. Kuramoto, L. B. Toutain, & L. Sayão (Orgs.), *Bibliotecas digitais: saberes e práticas (*1ª ed., pp. 25-54). IBCT.

Durães, B., Bridi, M. A. da C., & Dutra, R. Q. (2021). O teletrabalho na pandemia da covid-19: uma nova armadilha do capital?. *Sociedade e Estado*, *36*(3), 945–966. https://doi.org/10.1590/s0102-6992-202136030005

Falcão, J. T. da R., & Hazin, I. (2022). Precarização da atividade de trabalho no ofício profissional em Psicologia. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, *24*(3), ePTPSS15506. https://doi.org/10.5935/1980-6906/ePTPSS15506.en

Faria, G. M. de. (2019). Constituição do vínculo terapêutico em psicoterapia online: perspectivas gestálticas. *Revista do NUFEN*, *11*(3), 66-92. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912019000300006

Ferreira, S. C. (2020). Do perigo em se criar heróis: a desumanização dos profissionais da saúde em meio à pandemia. *Debates em Educação*, *12*(28), 63–76. https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n28p63-76

Fortim, I., & Cosentino, L. A. M. (2007). Serviço de orientação via e-mail: novas considerações. *Psicologia: Ciência e Profissão*, *27*(1), 164–175. https://doi.org/10.1590/S1414-98932007000100014

Foucault, M. (2017). *Microfísica do poder* (5ªed.). Graal.

Granato, L. (2019). O que significa a mudança da OMS sobre a Síndrome de Burnout?. *Exame*. https://exame.com/carreira/o-que-significa-a-mudanca-da-oms-sobre-a-sindrome-de-burnout/

Green, D. (2006). *Ground rules in online psychotherapy*. [Doctoral thesis, Part One], City, University of London. https://openaccess.city.ac.uk/id/eprint/8508/

Lévy, P. (1999). A infra-estrutura técnica do virtual. In P. Lévy (Org.), *Cibercultura* (1ª ed., pp. 29-44, C. I. da Costa, Trad.). Editora 34.

Lévy, P. (1998). *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço* (10ª ed.). Loyola.

Maldonado, J. M. S. de V., Marques, A. B., & Cruz, A. (2016). Telemedicine: challenges to dissemination in Brazil. *Cadernos de Saúde Pública*, *32*, (Suppl2), e00155615. https://doi.org/10.1590/0102-311X00155615

Minayo, M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. (14ª ed.). Hucitec.

Ministério da Saúde. (2011). SUS: a saúde do Brasil. *Comunicação e Educação em Saúde* [Coleção institucional, Série F.]. https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/sus_saude_brasil_3ed.pdf

Mourão, L. M., & Bastos, A. V. B. (2022). A formação da(o) psicóloga(o): o expressivo investimento na pós-graduação. In A. V. B. Bastos (Org.), Quem faz a psicologia brasileira? : um olhar sobre o presente para construir o futuro : formação e inserção no mundo do trabalho (1ª ed., V. 1, pp. 102-117). CFP. https://abre.ai/cfpcenso

Norris, A. C. (2002). *Essentials of telemedicine and telecare*. Willey.

Ong, W. J. (2002). Writing is a technology. In W. J. Ong (Org.), *Orality & literacy: orality & literacy the technologizing of the word* (1ª ed., pp. 80-82). Routledge.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. (n.d.). Clínica Psicológica Ana Maria Poppovic. *JANUS - Laboratório de Estudos de Psicologia e Tecnologias da Informação e Comunicação.* https://www.pucsp.br/clinica/orientacaoonline_janus.html

Portaria n.º 2.546/2011 do Ministério da Saúde. Redefine e amplia o Programa Telessaúde Brasil, que passa a ser denominado Programa Nacional Telessaúde Brasil Redes (Telessaúde Brasil Redes). *Diário Oficial da União* https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt2546_27_10_2011.html

Portaria n.º 35/2007 do Ministério da Saúde. Institui, no âmbito do Ministério da Saúde, o Programa Nacional de Telessaúde. *Diário Oficial da União.* https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2007/prt0035_04_01_2007_comp.html

Portaria n.º 1.434/2010 do Ministério da Saúde. Institui o Programa Conecte SUS e altera a Portaria de Consolidação nº 1/GM/MS, de 28 de setembro de 2017, para instituir a Rede Nacional de Dados em Saúde e dispor sobre a adoção de padrões de interoperabilidade em saúde. *Diário Oficial da União.* https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.434-de-28-de-maio-de-2020-259143327

Rede Nacional de Ensino e Pesquisa. (2020). *Nossa história*. https://www.rnp.br/sobre/nossa-historia#:~:text=A%20RNP%20foi%20criada%20em,uso%20de%20redes%20no%20pa%C3%ADs

Rede Nacional de Ensino e Pesquisa. (2022). *Programa Telessaúde Brasil Redes***.** https://www.rnp.br/inovacao/solucoes/telessaude-brasil-redes

Rotoli, A., Silva, M. R. S. da, Santos, A. M. dos, Oliveira, A. M. N. de, & Gomes, G. C. (2019). Mental health in primary care: challenges for the resoluteness of actions. *Escola Anna Nery*, *23*(2), e20180303. https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2018-0303

Silva, A. B., & Moraes, I. H. S. de. (2012). O caso da Rede Universitária de Telemedicina: análise da entrada da telessaúde na agenda política brasileira. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, *22*(3), 1211–1235. https://doi.org/10.1590/S0103-73312012000300019

Souza, V. B., Silva, N. H. L. P., & Monteiro, M. F. (2020). *Psicoterapia on-line: manual para a prática clínica* (1ª ed.). Ed. das Autoras.

The Cornell Daily Sun. (2012, 29 novembro). *Dear uncle Ezra shuts down temporarily, citing need to adapt to web*. https://cornellsun.com/2012/11/29/dear-uncle-ezra-shuts-down-temporarily-citing-need-to-adapt-to-web

Vernon, M. (2003, 7 outubro). Uncle Ezra remains C.U.'s Secret Advisor. *The Cornell Daily Sun*. https://cornellsun.com/2003/10/07/uncle-ezra-remains-c-u-s-secret-advisor

1) Los artículos y reseñas remitidos deberán ser inéditos (esto incluye publicaciones digitales como blogs, actas online, etc.) y no podrán ser postulados de forma simultánea para su publicación en otros periódicos. Al someter a la plataforma de la Prometeica, el autor afirma su anuencia a esa exigencia.
2) Los artículos no deberán exceder los 40.000 caracteres. Las reseñas no deberán exceder los 10.000 caracteres.
3) Todos los artículos deberán estar acompañados de un resumen y un abstract equivalente en inglés, cada uno de no más de 1.500 caracteres, incluyendo tres palabras claves.
4) Los idiomas aceptados para los artículos serán:
   a) español,
   b) portugués,
   c) inglés.
5) Los artículos deben ser enviados a la revista a través de lo que el acceso del usuario a la plataforma OJS. Las presentaciones deben estar en dos archivos con formatos doc, docx o.odt. La primera debe ser el artículo y el resumen, y sin los datos del autor. El segundo debe contener los datos del autor: un breve curriculum, afiliación académica e información de contacto. Los metadatos de los archivos deben ser borrados por el autor para garantizar una evaluación ciega, es decir, el autor no ve el nombre del parecerista y el parecerista no ve el nombre del autor.
6) Una vez enviado el artículo/reseña el autor recibirá un e-mail de Prometeica acusando recibo. Desde la recepción de ese mensaje el comité editorial tendrá un máximo de 4 meses para evaluar si el artículo/reseña será publicado/a en la revista. El tiempo máximo previsto entre el envío del artículo y su publicación, en caso de aceptación sin reformulaciones, es de 6 meses.
7) En cuanto al sistema de referencias Prometeica adopta las Normas APA – 2016 - 6ª edición, de la American Psychological Association.
8) Para las notas aclaratorias se empleará la referencia al pie. Preferentemente se sugiere no abusar de este recurso.
9) En el caso de artículos que incluyan imágenes, deben enviarse en un archivo separado. Las imágenes deben tener una resolución de 300 dpi, en formato *.jpg o *.tiff. El copyright de la imagen ya debe ser concedido, o el autor debe usar imágenes sin derechos de autor.
10) En cuanto a la evaluación de los artículos, los mismos serán remitidos al miembro del consejo editorial responsable del área del trabajo en cuestión. Los artículos serán enviados a dos especialistas externos y evaluados en el sistema de revisión doble ciega en que el autor no ve el nombre del evaluador y el evaluador no ve el nombre del autor. En el caso de haber desacuerdo entre ellos, un tercer árbitro podrá ser consultado, por decisión del consejo editorial.
11) Los trabajos pueden tener tres resultados posibles que constan en el formulario de evaluación que completará junto a otras observaciones el evaluador:
   a) recomendado para su publicación sin alteraciones,
   b) recomendado para su publicación con modificaciones,
   c) no recomendado para su publicación.
12) En el caso 11 (b), la publicación del mismo quedará sujeta a que el autor esté dispuesto a realizar las modificaciones y las remita para su nueva evaluación.
13) Todos los trabajos aprobados serán publicados en un idioma aceptado por la revista. Si el original no está escrito en uno de estos idiomas y demandas de traducción, puede resultar en un retraso de la publicación.
14) El contenido de los originales publicados es responsabilidad exclusiva de sus autores.
15) Los artículos presentados a la revista deben ser escritos utilizando el **Modelo_Autor_Estilos.dotx** para seguir los estilos y formatos descritos en **Formato_Prometeica_2019.docx**
16) Prometeica adopta una política antiplágio sometiendo todos los artículos enviados a un primer análisis por el software Turnitin.