

# TRAJETÓRIAS DISCURSIVAS SOBRE AS DIMENSÕES FORMATIVAS DO PROGRAMA

## VEM VIVER

JUNTOS PELA PROTEÇÃO DA VIDA



MINISTÉRIO DA  
MULHER, DA FAMÍLIA E  
DOS DIREITOS HUMANOS

SECRETARIA NACIONAL DOS  
DIREITOS DA CRIANÇA  
E DO ADOLESCENTE



Gleyds Silva Domingues  
Hartmut August  
Juliana Pompeo Helpa  
Mariluce Emerim de Melo August



**Presidente da República**

Jair Messias Bolsonaro

**Ministra de Estado da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos**

Damares Regina Alves

**Secretário Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente**

Maurício Jose Silva Cunha

**Direção Técnica SNDCA**

Luciana Dantas da Costa Oliveira

**Direção Técnica Atuação Global**

Juliana Pompeo Helpa

**Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos**

**Parceria com o Programa das Nações Unidas Para Desenvolvimento**

**Ministra:** Damares Regina Alves

**Secretário Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente:** Mauricio José Silva Cunha

**Direção Técnica SNDCA:** Luciana Dantas da Costa Oliveira

**Agência Implementadora Eixo 1:** Atuação Global

**Presidente Atuação Global:** Gilson Martins Helpa

**Coordenação Geral:** Juliana Pompeo Helpa

**Coordenação Pedagógica:** Angélica Belchior

**Autores:** Gleyds Silva Domingues, Hartmut August, Juliana Pompeo Helpa, Mariluce Emerim de Melo August

**Diagramação:** Nátali Scaff

**Revisão de Texto:** Tiago Löwen



# Conheça a Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

A Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (SNDCA) é uma das oito secretarias que fazem parte do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH) e possui uma vasta área de atuação. É responsabilidade da Secretaria, de acordo com Decreto no 10.174/2019, formular, coordenar, acompanhar e avaliar políticas e diretrizes para implementação e articulação das ações governamentais e das medidas referentes à promoção, proteção, defesa e garantia dos direitos da criança e do adolescente, com prioridade para a prevenção, a conciliação de conflitos e o enfrentamento a todas as formas de violação desses direitos.

Também está a cargo da SNDCA propor e incentivar a realização de campanhas de conscientização pública e fomentar ações estratégicas intersetoriais, interinstitucionais e interfederativas que tratem da prevenção e do enfrentamento de violações aos direitos das crianças e dos adolescentes, com ênfase no combate à agressão física, à violência psicológica e à violência sexual; ao suicídio; à violência autoinfligida e à autotutilização infantil.

A promoção e fortalecimento do direito da criança e do adolescente à convivência familiar e comunitária e a implementação de ações estratégicas que promovam a responsabilidade e a liberdade das famílias na criação, no cuidado e educação dos filhos menores e, ainda, a promoção dos direitos da criança e do adolescente na perspectiva da família e o dever prioritário da família em assegurar tais direitos completam as atividades da Secretaria.





# SUMÁRIO

<b>Prefácio.....</b>	<b>9</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1.....</b>	<b>14</b>
Modelo ecológico social e o Programa Vem Viver.....	14
Nove esferas de proteção.....	17
Mentoria e o processo de mediação e desenvolvimento de pessoas.....	27
Os conflitos e a presença da mediação.....	30
Um ato de sensibilidade, empatia e alteridade.....	34
O fenômeno violência e a convivência humana.....	37
Tipos de Violência.....	39
A cultura de paz e convivência humana.....	42
E por falar em princípios e competências socioemocionais.....	47
<b>CAPÍTULO 2.....</b>	<b>51</b>
O objeto de estudo da teoria do apego.....	51
O espaço da espiritualidade.....	53
O ciclo de segurança na teoria de apego.....	55
Distinção entre apegos seguros e inseguros.....	58
E por falar em estilos de apego.....	61
O sistema de apego e as implicações para a vida.....	64
O cuidado nas relações interpessoais pela teoria do apego.....	67
Estágios em direção à segurança nos apegos.....	70
<b>CAPÍTULO 3.....</b>	<b>74</b>
Em nome da cidadania.....	74
Uma questão de princípios e direitos.....	77
Um olhar sobre o estatuto da criança e do adolescente.....	81
Proteção integral sempre.....	85
Formação profissional e empreendedora.....	89
Princípios éticos nas relações humanas.....	93
<b>CAPÍTULO 4.....</b>	<b>97</b>
E por falar em desenvolvimento integral.....	97
O ciclo do desenvolvimento ecológico.....	99
Identidade: A marca da pessoa.....	101
O papel da Educação Física e o desenvolvimento integral.....	103
Cultura corporal e desenvolvimento humano.....	105
Jogos Coletivos e o Cooperativos: Um espaço de convivência humana.....	107
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>111</b>



# PREFÁCIO

Que alegria conhecer esta obra importante e em benefício das crianças e adolescentes do nosso querido e imenso Brasil com tantas possibilidades. O **Programa Vem Viver** objetiva a garantia do direito à vida de meninos e meninas brasileiras destinado à redução da letalidade infantojuvenil.

Mas, afinal, como identificamos as necessidades das crianças e dos adolescentes? Desde 1990 foi implementado o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069), um marco legal regulatório que transformou a proteção dos direitos das crianças, assegurando-lhes **garantias fundamentais**, com absoluta prioridade, no que se refere à educação, à saúde, à segurança e a tudo que envolve a **proteção integral da infância**.

O **Programa Vem Viver** contribuirá com a proteção integral da infância com a finalidade de diminuir toda e qualquer violência contra as crianças e adolescentes, seja na forma de *violência física ou mental, lesão e abuso, negligência ou tratamento negligente, maus-tratos ou exploração, incluindo abuso sexual*<sup>1</sup>, em consequência, também, a violência letal que é a expressão máxima e irreversível das formas extremas da violência.

Com a execução do programa, uma cooperação internacional do PNUD com a Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente e das Instituições colaboradoras, espera-se contribuir com o objetivo de fortalecer as ações de garantia e promoção do direito à vida de crianças e adolescentes, gerando esperança e perspectivas futuras para aqueles que representam a continuidade da nação brasileira, dos meninos e meninas da *pátria amada, Brasil*.

O programa está baseado no modelo ecológico social possibilitando a análise e compreensão da realidade e a percepção de situações de violência em seus diferentes níveis. A proposta é desenvolver a mediação dos conflitos como um ato de sensibilidade, empatia, alteridade e a cultura de paz! Por meio de princípios e competências socioemocionais, proporcionará o *fazer, aprender, ser e conviver* assumindo um espaço de significado no contexto formativo para viver em comunidade.

Esta obra tem a intenção de melhorar o espaço da convivência e minimizar os índices de violência, letalidade e vulnerabilidade observando interior desse público-alvo com objetivo de tornar as relações significativas e com resposta positiva aos conflitos ou em situações-problemas. O **Programa Vem Viver** possibilitará essas iniciativas de fazer a diferença na vida daqueles que são atingidos diretamente por elas.

*Prof. Dr<sup>a</sup> Monica Pinz Alves*

1 UNICEF, Preventing and Responding Against Children and Adolescents, Theory of Change, 2017



# INTRODUÇÃO

Juliana Pompeo Helpa

O Brasil assinou a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) no dia 26 de janeiro de 1990 e ratificou o tratado no dia 24 de setembro de 1991. O artigo 192 desse acordo indica as responsabilidades dos Estados signatários de proteger todas as crianças e adolescentes criando políticas públicas que contribuam para essa finalidade.

Atualmente fazem parte da agenda relacionada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 2030 (ODS), as metas que compõem o objetivo 16. As metas 16.1 (reduzir significativamente todas as formas de violência e taxas de mortalidade relacionadas em todos os lugares) e 16.2 (acabar com o abuso, a exploração, o tráfico e todas as formas de violência e tortura contra crianças), tratam da problemática relacionada à letalidade infantojuvenil e são, portanto, as que irão nortear o desenvolvimento de políticas públicas.

A Declaração Universal dos Direitos da Criança (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1959) assegura a todas as crianças, absolutamente sem qualquer exceção, distinção ou discriminação, direitos humanos fundamentais, através de seus princípios. Com base nessas premissas, na Constituição Federal (CF) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Brasil exerce importante papel para a eliminação de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente. Nesse contexto, é imprescindível a elaboração de Programas que colaborem para a prevenção e resposta às práticas violentas e letais contra meninos e meninas.

O Ministério dos Direitos Humanos (BRASIL, 2018) revela que o quadro da violência no Brasil contra crianças e adolescentes tem se agravado exponencialmente nos últimos anos. O principal fator de mortalidade de crianças entre 0 e 11 anos de idade, no país, se dá por causas naturais, porém, a inversão desse quadro tem início na adolescência, quando os fatores externos ultrapassam os naturais, tendo ápice proeminente aos 17 anos de idade.

A violência contra crianças e adolescentes é entendida, internacionalmente, como todas as formas de violência física ou mental, lesão e abuso, negligência ou tratamento negligente, maus-tratos ou exploração, incluindo abuso sexual. Dentro desse contexto, a violência letal é a expressão máxima e irreversível das formas extremas da violência, porque causa a morte das crianças e adolescentes como consequência do uso de armas.

De fato, as Políticas Públicas nascem da necessidade de enfrentamento aos problemas sociais instalados, mas também são ferramentas de auxílio destinadas à proteção do bem mais precioso: a vida. Assim, as Políticas Públicas tentam minimizar os efeitos provocados pelas práticas de exclusões e violência.

Nesse sentido, mune-se do olhar da transversalidade e da interação para propor ações e estratégias factíveis à formação humana, a serem contempladas no contexto das Políticas Públicas e que estejam de acordo com a norma jurídica nacional e internacional, a fim de que possam ganhar legitimidade e validade em seus propósitos.

São eleitos como o caminho teórico-metodológico a ser trilhado pelas Políticas Públicas, no sentido de subsidiar as estratégias de fortalecimento dos vínculos familiares, as que foram estabelecidas por meio do Decreto nº 10.570, de 9 de dezembro de 2020, tendo por objetivos:

I – apoiar, fortalecer e articular as iniciativas existentes no âmbito das competências das políticas coordenadas pelos órgãos do Poder Executivo federal e propor ações e aprimoramentos baseados em evidências e melhores práticas;

II – propor estratégias integradas que possam potencializar a articulação intersetorial, qualificar a atenção aos vínculos familiares no escopo das políticas públicas e potencializar os resultados;

III – promover a avaliação do impacto familiar das políticas, dos programas e das ações em elaboração ou implementados pelos órgãos do Poder Executivo federal, visando à elaboração de proposições que aprimorem a atenção às famílias no âmbito das políticas públicas;

IV – fomentar a pesquisa, a produção e a divulgação de conhecimento acerca da realidade das famílias brasileiras e da relação entre os vínculos familiares e o bem-estar da população; e

V – articular os esforços entre o Governo federal e a sociedade civil, em prol da valorização, do apoio e do fortalecimento dos vínculos familiares.

Afinal, o que se espera é que no contexto de Políticas Públicas os membros da família sejam contemplados, especialmente crianças e adolescentes, no sentido de que eles possam vir a ser cidadãos completos. Como diz Navas (2018), seres humanos que precisam de compreensão, respeito, bondade, generosidade, compaixão, solidariedade, porque têm direitos e merecem ser reconhecidos e aceitos com dignidade.

Diante disso, a finalidade do **Programa Vem Viver** é de garantir o direito à vida de meninos e meninas brasileiras destinado à redução da letalidade infantojuvenil. O Programa **Vem Viver** foi elaborado com base no estudo acerca de indicadores multidimensionais de educação e homicídios nos territórios focalizados pelo Pacto Nacional pela Redução de Homicídios de 2016, da Secretaria Nacional de Segurança Pública do Ministério da Justiça e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), que estima uma redução de 2% na taxa de homicídios dos municípios para cada 1% a mais de jovens entre 15 e 17 anos nas escolas, concluindo que a educação é estratégia fundamental para a redução dos homicídios.

A intenção pretendida é a de fortalecer as ações de garantia e promoção do direito à vida, delineando estratégias em prol da redução à violência contra crianças e adolescente brasileiros. A presente proposta metodológica foi elaborada numa perspectiva intersetorial, interinstitucional e interfederativa.

A proposta curricular do Programa Vem Viver tem como finalidade apresentar o núcleo e as dimensões que serão sistematizadas no Programa, no sentido de dinamizar o processo formativo a ser desenvolvido. Esse processo visa atender a integralidade do ser humano, por esse motivo será adotado, no ato de implementação, o viés da abordagem educacional por princípios.

Para que se possa visualizar a inter-relação entre o que se pretende no ato formativo, faz-se importante nomear o núcleo curricular, o qual norteará e dará movimento à proposta curricular desenhada. Afinal, o núcleo curricular corresponde à parte central da formação a ser sistematizada por meio das dimensões. As dimensões darão vida ao processo educativo e serão contempladas por meio de disciplinas que lhe são pertinentes e correspondentes. Assim, é possível fazer a seguinte organização e estruturação curricular:



Fonte: DOMINGUES, 2021.

Cumprido ressaltar que a Matriz Curricular proposta será aplicada para a formação dos Professores, Crianças e Adolescentes, observando, contudo, o grau de aprofundamento, visto que é preciso contemplar a especificidade do público-alvo, adequando a linguagem e as formas de abordagem. É preciso, ainda, ressaltar que as temáticas da Matriz Curricular direcionadas para a formação de crianças e adolescentes serão desenvolvidas no trabalho dos educadores/multiplicadores, por requererem o conhecimento apropriado ao processo formativo.

Em nome do Programa Vem Viver, deseja-se uma excelente trajetória discursiva pelas dimensões curriculares.



# CAPÍTULO 1

## MODELO ECOLÓGICO SOCIAL E O PROGRAMA VEM VIVER

Gleyds Silva Domingues

O Programa Vem Viver visa promover a garantia do direito à vida e a redução da violência contra crianças e adolescentes no Brasil, articulando representantes do poder público e da sociedade civil, a fim de formar uma rede de agentes de proteção para diminuição da letalidade infantojuvenil. Os objetivos do Programa Vem Viver são:

**Promover** a garantia do direito à vida de crianças e adolescentes

**Reduzir** a violência promovendo a cultura de paz

**Integrar** a rede que compõe o Sistema de Garantia de Direitos

**Prevenir** a evasão e o abandono escolar

**Fortalecer** vínculos na família, na escola e na comunidade

Para a produção do Programa foi realizado um levantamento estatístico dos casos de **violência letal no município** para mapeamento dos territórios com maiores índices de homicídio. Nesse sentido, foi realizado um levantamento estatístico dos casos de **evasão escolar** registrados no município, abrangendo escolas municipais e estaduais. Serão selecionados, no mínimo, dez **bairros com maiores índices de homicídios e taxas de evasão/abandono escolar**.

O Programa será aplicado em localidades distintas no Município e/ou Região Metropolitana, **selecionadas pelos gestores municipais**, levando em consideração os levantamentos estatísticos, com orientações dos consultores das agências implementadoras.

O modelo utilizado para desenvolvimento da fundamentação teórica dessa metodologia é o Modelo Ecológico Social, que possibilita a análise e compreensão da realidade e, ainda, a percepção de situações de violência em seus diferentes níveis: autoinfligida, interpessoal e coletiva.

A identificação do problema e suas consequências é o caminho para conhecer o processo de incidência das situações de violência e a maneira como se faz necessário pensar em possibilidades preventivas. Por esse motivo, o Programa Vem Viver atua com ênfase na prevenção, buscando alternativas de trabalho formativo que contemplem as esferas apresentadas no Modelo Ecológico Social. Nesse sentido, ressalta-se que a finalidade a ser perseguida por intermédio desse modelo é o desenvolvimento integral do ser humano.

O desenvolvimento integral busca trabalhar com o campo das relações humanas, as quais são caracterizadas pelas interações dos sujeitos consigo mesmo, com o outro e o meio ambiente. É nessa dinâmica que se pode compreender o processo formativo desenhado e que se apresenta no âmbito da convivência ecológico social.

Ressalta-se, ainda, que o olhar sobre crianças e adolescentes é efetivado por intermédio

de quatro perspectivas, a saber: **pessoa, processo, contexto e tempo**. Em relação à **pessoa** é possível analisar os aspectos biológicos, afetivos, sociais, físicos e cognitivos. Em relação ao **processo**, observa-se a dinâmica das interações estabelecidas, isso inclui os papéis sociais, a convivência e a percepção de si, dos outros e do meio ambiente. O **contexto** é alvo de reflexões porque possibilita compreender as interfaces que são realizadas com a cultura. Por fim, o **tempo** é demarcado pelos eventos que ocorrem a partir da história de vida e do processo evolutivo da pessoa e dos grupos sociais (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

Esse modelo teórico é composto por círculos concêntricos e interconectados, com o olhar na criança, elegendo os seguintes níveis: ambiente familiar e de pares; sociedade e comunidades; marcos legais e normativos que serão analisados junto aos sistemas e instituições por intermédio de ações coordenadas nacionalmente, no sentido de alcançar o marco macro e estrutural das sociedades.



Fonte: UNICEF, 2020.

Ao utilizar esse tipo de instrumento de análise, é possível identificar quais ações precisam ser realizadas em todas e cada uma das esferas, levando em consideração, todavia, a interdependência e a influência interna entre todos os elementos considerados a partir da noção de sistema. Os sistemas são aqueles que oportunizam fazer leituras sobre as inter-relações que se fazem presentes em cada nível do desenvolvimento humano; desde as mais simples até as mais complexas. Em outras palavras, os níveis incluem desde a consciência do eu em relação ao espaço-tempo, até as relações amplas com a sociedade, estado e país.

Dito isso, para atender esse cenário compreendido por níveis de sistemas relacionais, foram utilizadas técnicas de análise da realidade que possibilitem o diálogo intersetorial, interinstitucional e interfederativo, com o objetivo de somar esforços em prol da cultura de paz. Isso porque, uma das finalidades do Modelo Ecológico Social é compreender não apenas as mudanças que afetam os indivíduos, mas os papéis assumidos por eles; e como se tornam implicadores na constituição de sua identidade pessoal e social.

A pesquisa realizada com base no Modelo Ecológico Social contribui para o mapeamento dos principais atores relacionados aos contextos sociais nos quais as crianças e adolescentes vítimas de violência estão expostos nas regiões selecionadas para aplicação da metodologia, levando em consideração as dimensões institucionais e culturais das relações entre as pessoas

e o meio ambiente.

O objetivo do Programa Vem Viver apresenta uma metodologia que pode ser desenvolvida no contexto da comunidade a fim de orientar, diminuir e até extinguir a letalidade infantojuvenil a partir da articulação integrada de diferentes atores sociais em diferentes esferas de intervenção, articulados para conquista da mesma finalidade: a preservação da vida de crianças e adolescentes brasileiros.



# NOVE ESFERAS DE PROTEÇÃO

Juliana Pompeo Helpa

A pesquisa realizada com base no Modelo Ecológico Social contribuiu para o mapeamento dos principais atores relacionados aos contextos sociais nos quais as crianças e adolescentes vítimas de violência estão expostos nas regiões selecionadas para aplicação da metodologia, levando em consideração as dimensões institucionais e culturais das relações entre as pessoas e o meio ambiente.

São considerados os ambientes: físico, social e cultural em múltiplos níveis (indivíduos, grupos, organizações). Nesse sentido, as nove esferas de proteção utilizadas para a descrição dos marcos legais, situacionais, teóricos e metodológicos propostos estão demonstradas na ilustração a seguir.



Integração das Esferas de Proteção  
Fonte: Juliana Helpa, 2021

Apresentam-se aqui as novas esferas de proteção, porque elas foram fundamentais para a estruturar e sistematizar todo o processo de desenvolvimento e construção da proposta a ser efetivada no âmbito do Programa Vem Viver. Essas esferas são: criança e adolescente; família, saúde; educação; organização da sociedade civil; assistência social; instituições privadas; segurança pública; e comunidade.

## Criança e Adolescente

A pesquisa dessa esfera de proteção visa compreender como a criança e o adolescente são vítimas da violência letal no Brasil e o que deve ser feito para alcançar a redução na letalidade infantojuvenil.

Entre 1996 e 2017, no Brasil, foram 827 mil crianças salvas da mortalidade infantil, porém, muitas dessas crianças não alcançaram a idade adulta, pois no mesmo período foram re-

gistrados 191 mil crianças e adolescentes, entre 10 a 19 anos, vítimas de homicídio (UNICEF, 2021).

Considera-se que o número de homicídios de adolescentes do sexo masculino é maior no Brasil do que em países em conflitos armados como a Síria e o Iraque. Como comparativo, em 2015, 11.403 adolescentes de 10 a 19 anos foram assassinados no Brasil (10.480 eram meninos). Nesse período, na Síria 7.607 meninos morreram, devido à guerra, em sua maioria. No Iraque, em 2015, foram registradas 5.513 mortes (UNICEF, 2021).

A estimativa, caso não haja mudanças significativas no cuidado com as crianças e adolescentes no contexto brasileiro, é de que 43 mil adolescentes entre 12 e 18 anos sejam mortos no Brasil entre 2015 e 2021 (UNICEF, 2021).

Mediante esse contexto, surge a seguinte problematização: qual é o perfil da criança/adolescente que está em situação de vulnerabilidade e letalidade no Brasil? Para responder à problemática, a pesquisa relacionada a essa esfera de proteção irá traçar o perfil de modo global da criança e do adolescente brasileiro em vulnerabilidade social com risco de letalidade.

Um dos documentos norteadores é o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), que zela pela proteção integral, na qual crianças e adolescentes são vistos como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento e com prioridade absoluta. Esse documento reafirmou a responsabilidade da família, sociedade e Estado de garantir as condições para o pleno desenvolvimento dessa população, além de colocá-la a salvo de toda forma de discriminação, exploração e violência. A cultura idealizada pelo ECA instaura no Brasil a consciência de que a sociedade, de modo geral, tem o dever de proteger as crianças e adolescentes considerando-as como pessoas vulneráveis e em desenvolvimento.

## Família

A apresentação dessa esfera de proteção visa compreender o contexto da família em relação à redução da letalidade infantojuvenil. No contexto brasileiro é perceptível a influência que a família exerce no processo da formação humana. Isso porque ela se apresenta como o primeiro núcleo de educação e socialização dos indivíduos com o contexto social. É a partir da família que se tem acesso a regras de convivência, as quais são demarcadas pelos valores assumidos pelos pais/mães/responsáveis.

Reconhece-se que nem todo o processo formativo estabelecido no contexto da família oportunizará um desenvolvimento saudável e significativo, e isso é decorrente de diferentes fatores que afetam a estrutura familiar e que não podem ser restritos aos de ordem econômica. Também, é preciso incluir os afetivos, sociais e educacionais.

Defende-se, neste Programa, que é preciso resgatar o sentido de família como um eixo dinamizador da formação humana, visto que ela pode influenciar, sobremaneira, o crescimento e desenvolvimento das novas gerações. Por isso que se torna relevante trabalhar em parceria com a família, a fim de que ela retome seu lugar no processo educativo daqueles que estão sob seu cuidado e proteção.

Não se quer aqui trabalhar com a culpabilização, mas com a significação, visto que esta última permite repensar ações estratégicas que tentam minimizar os distanciamentos produzidos no núcleo familiar, à medida que cria possibilidades de convivência, bem-estar e dignificação humanas.

É com essa intenção-meta que a proposta desenhada tem natureza prospectiva, visto que o seu ponto de partida está pautado na Teoria do Apego e na constituição de vínculos afetivos que podem, sim, transformar uma realidade em que os sujeitos estão imersos.

A ênfase, portanto, recai em ações afirmativas e significativas e que podem ser pensadas conjuntamente pela família, escola e organizações sociais. Afinal, não há como desenvolver um trabalho isoladamente. As parcerias são essenciais à efetivação de práticas de impacto social, mantendo uma postura solidária, cidadã e educadora.

## Saúde

Segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), entre 2010 e 2020, cerca de 103.149 crianças e adolescentes com idades até 19 anos morreram no Brasil vítimas de agressão. Do total, cerca de 2 mil vítimas tinham menos de 4 anos (PEDUZZI, 2021).

Dados levantados pelo *Programa de Estudos sobre Violência no Relatório Violência Letal Contra as Crianças e Adolescentes do Brasil*, apontam que cerca de 29 crianças e adolescentes foram assassinados por dia no Brasil em 2013. No mesmo ano, foram registrados 10.520 crianças e adolescentes vítimas de homicídio (WAISELFISZ, 2015).

No entanto, com o índice de 54,9 homicídios para cada 100 mil pessoas na faixa etária de 15 a 19 anos, o Brasil, dentre os 85 países analisados, ocupa o terceiro lugar na lista de nações com as maiores taxas de homicídios de adolescentes nessa faixa etária, superado apenas por México e El Salvador (BRASIL, 2018).

Os indicadores sociais do Brasil e Regiões relacionados à população infantojuvenil brasileira que serão percorridos e analisados neste projeto estão em acordo com alguns dos principais indicadores sociais e desagregadores levantados pelo documento *O Cenário da Criança e Adolescente no Brasil 2020* (ABRINQ, 2020)<sup>2</sup>.

Segundo Arruda (2019), são vastos os processos de construção da violência e, apesar desses processos se figurarem mais perceptivelmente no âmbito social, é possível notar que podem se expressar de modo psicológico, sexual, patrimonial, moral, simbólico, institucional.

Ainda que as causas de violência sejam amplas, os processos que constroem a violência se expressam significativamente nos núcleos sociais nos quais as vítimas estão inseridas, desse modo, partindo da classificação apresentada por Bernardino *et al.* (2017), a qual apresenta

<sup>2</sup> O Cenário da Criança e Adolescente no Brasil 2020 apresenta os principais indicadores sociais do Brasil e regiões, com o objetivo de traçar um panorama da infância e adolescência no país. Os dados apresentados são de fontes públicas e compreendem importantes instrumentos para avaliação da situação da infância e adolescência, bem como para monitorar e avaliar os avanços no cumprimento das metas associadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) propostos na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). Foram elencados 31 indicadores sociais principais e desagregadores relacionados com a população infantojuvenil, tais como: mortalidades, gravidez na adolescência, taxas de matrícula em creche, trabalho infantil e violências. (ABRINQ, 2020).

duas classificações principais para os tipos de violência (violência doméstica e violência comunitária). Optou-se pela utilização dessa classificação e pela adição de uma terceira categoria: sexualidade precoce e violência.

As categorias apresentadas não visam servir como classificação oficial ou novo modo de classificação. Entram apenas como forma de organização e apresentação das problemáticas, bem como a proposição de ações de combate para cada problemática, com ênfase na esfera de atuação da saúde.

Não obstante, procurou-se apresentar os principais fatores externos disparadores da violência contra crianças e adolescentes com relação a essa esfera em específico a fim de, a partir do reconhecimento destes fatores, propor práticas cabíveis para combatê-los.

As ações proponentes consideram os núcleos de vivência aos quais crianças e adolescentes estão inseridos, sejam eles de cunho social, familiar, educacional, trabalhando em ações conjuntas com as demais esferas e em concordância com elas.

Por apresentar caráter amplo de vasta multiplicidade de campos de ação, direta ou indiretamente, a saúde perpassa algumas das (ou todas as) demais esferas, podendo apresentar-se, assim, como ponto de convergência de mecanismos e ações metodológicas efetivas.

## Educação

A pesquisa desta esfera de proteção visa compreender a relação da escola, família e sociedade na construção de uma metodologia de prevenção à violência, e conseqüentemente, à letalidade de crianças e adolescentes a partir de uma perspectiva educacional.

A educação pode ser compreendida como o ato ou processo de educar. O ser humano é um ser que necessita do outro em seu processo de desenvolvimento que, desde o momento de sua concepção no ventre materno, parte do entendimento que há uma base fundamental na constituição individual que necessita de um outro “capaz” de gerar um caminho para a autonomia. Diversas são as concepções e as correntes teóricas que determinam o papel da educação no desenvolvimento humano.

A escolha teórica, nesse texto, diz respeito ao entendimento de educar enquanto um processo contínuo de influenciar no desenvolvimento cognitivo, social, científico e cultural do indivíduo na perspectiva da Educação Básica. A base da educação é o que influencia diretamente os meios e processos individuais de suas escolhas pessoais, profissionais e de sua jornada de vida.

Ao entender a importância do processo formativo do ser humano, compreende-se principalmente o papel da família, escola e da sociedade para tal finalidade. A ênfase será estabelecida na relação entre esses três ambientes, enfatizando na importância que a escola apresenta nesse contexto, tanto na educação infantil, quanto no ensino fundamental e médio. Atualmente, a classificação da Educação Básica no Brasil, amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) com a obrigatoriedade de ensino, é dos 4 aos 17 anos de idade. Ou seja, a criança deve ir à escola a partir dos quatro anos de idade, na pré-escola, e concluir

seu curso de educação básica até concluir o Ensino Médio.

No entanto, durante essa caminhada, muitos são os processos e influências que possibilitam, ou não, seu êxito. Entre uma das maiores dificuldades atuais no contexto brasileiro encontra-se o fenômeno da violência. Os atos violentos contra crianças e adolescentes, e até mesmo por eles praticados, têm manifestado um alerta importante na condução das políticas públicas de garantias de direitos e proteção a crianças e adolescentes. E esse processo tem acontecido dentro das sociedades, em suas comunidades, incluindo também a escola e a família.

Born (2000) analisa a frequência de atos violentos contra crianças e adolescentes, ou por eles praticados, e afirma que o ambiente escolar, por seu potencial formador e de influência explícita, por longo período na vida de jovens, constitui fator importante que irá influenciar na manutenção ou não de processos violentos.

Quando se percebe um cenário de ocorrências violentas, a escola se torna um ambiente de aprendizagem desses comportamentos. Esses atos podem ser tanto a depredação de patrimônio (vandalismo, danos, pichação), como também a violência física ou verbal direcionada a outras pessoas naquele ambiente (professores e/ou colegas) (BORN, 2000).

A violência, entre estudantes e entre eles e os profissionais de educação, ou terceiros, tem chamado a atenção pelo alto número (ROLIM, 2014). Parece haver evidência de que a frequência à escola não gerou barreiras ou impedimentos para atitudes violentas, ou mesmo o cometimento de crimes graves como homicídio, a partir da observação de meninos autores de crimes de mortes (ROLIM, 2014).

Cabe ressaltar que as situações violentas sempre estiveram presentes na sociedade, desde suas mais antigas organizações. Além disso, podem ser ativadas por processos sociais complexos, aparecendo mais fortemente em períodos específicos e diminuindo em outros (BORN, 2000). No entanto, a imaturidade de desenvolvimento de crianças e adolescentes pode ser considerada um fator de risco significativo na exposição à violência, podendo compreender essa situação como algo natural e, até mesmo, perpetuar comportamentos na perspectiva de manifestar aquilo que aprenderam e foram expostos.

Sabe-se de um ponto em comum que compreende as interações familiares como base, ou melhor, o fundamento, para a manifestação desses atos. Ou seja, problemáticas nessas interações podem ser origem da violência; tanto a praticada como a sofrida. Embora a desfiguração das famílias não seja determinante ou a única explicação para o fenômeno, é frequente encontrar argumentos que estabelecem relação entre violência/criminalidade envolvendo jovens com a ausência de estrutura familiar e abandono. Abusos de todo o tipo; pais separados, consumo de drogas ou álcool, dentre outros, são cenários recorrentes nos casos de atos violentos contra crianças e adolescentes (ROLIM, 2014).

## Organizações da Sociedade Civil

A pesquisa desta esfera de proteção visa compreender o papel das Organizações da Sociedade Civil na construção de uma metodologia de prevenção à violência e, consequente-

mente, à letalidade de crianças e adolescentes a partir de uma perspectiva de transformação social.

De forma simplificada, a OSC (Organização da Sociedade Civil) é uma instituição privada sem fins lucrativos, que presta um serviço com finalidade social. As OSCs têm um papel relevante na organização da sociedade em geral, principalmente para suprir lacunas deixadas pelos setores da comunidade e trazendo a sociedade civil como protagonista de ações para transformação social.

Até 2014, as OSCs não eram regulamentadas e eram vistas até como atividades marginais, já que havia uma certa insegurança entre a administração pública e as organizações sociais. Por isso, foi necessária a criação de uma regulamentação que fosse clara, específica e mais abrangente em relação às organizações sociais ditas não-governamentais.

Quando se trata do combate à violência e à letalidade infantojuvenil, toda a sociedade civil é responsável diante da constituição; e por isso a ação conjunta é fundamental para resolução desse problema. As Organizações da Sociedade Civil operam em sua maioria através da cooperação de forças, como ação voluntária, doação de recursos e intersetorialidade. Por isso, é importante compreender o papel das OSCs para traçar metodologias específicas.

A parte principal da pesquisa sobre OSCs está na Contribuição Metodológica, em que foram analisadas boas práticas de outras OSCs para extrair experiências no desenvolvimento de uma metodologia. Na esfera referida, foi sugerida a divisão em três setores diferentes: *crianças e adolescentes, núcleos familiares e comunidades escolares*. Cada um desses setores foi proposto numa ação de *instrução, aplicação e avaliação*, voltadas para o combate à letalidade e evasão escolar.

## Assistência Social

A pesquisa desta esfera de proteção visa compreender a importância da Assistência Social na construção de uma metodologia de prevenção à violência, e conseqüentemente, à letalidade de crianças e adolescentes a partir de uma perspectiva assistencial. Defende-se que *“Todo o indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal”*<sup>3</sup>.

Quando são evidenciados os dados da violência cometida contra crianças e adolescentes em todo o mundo, o sentimento de impotência e a busca por culpados passa a ser uma cruzada, não pelo estabelecimento da paz, mas pela punição dos culpados. Há pesquisas sobre a violência contra crianças e adolescentes em todo o mundo; inúmeras são as plataformas com indicadores que mais assustam do que promovem a mudança do comportamento violento.

Durante a pesquisa, analisaram-se dados estatísticos sobre a violência; buscaram-se artigos científicos sobre a letalidade infantojuvenil a fim de fortalecer o trabalho da Assistência Social nesta cruzada pela paz e pelo bem-estar das crianças e adolescentes. Uma das formas de redução da morte das crianças e adolescentes é a aplicação do que já está estabelecido em forma de Lei e de Convenção Internacional de Direitos Humanos.

---

3 Declaração Universal dos Direitos Humanos, ONU, 1948.

A pesquisa apresenta a reflexão crítica, com abordagem compreensiva-interpretativa, utilizando uma revisão da literatura como método. Optou-se por realizar consulta na biblioteca virtual de periódicos eletrônicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Portal de Periódicos Capes), devido ao seu amplo acervo de documentos completos e gratuitos, que inclui importantes bases de busca para a saúde coletiva e assistência social. Dessa forma, esta esfera de proteção almeja contribuir na elaboração de uma metodologia que promova o desenvolvimento de uma sociedade mais pacífica, empática e justa com suas crianças e adolescentes.

## Instituições Privadas

A pesquisa desta esfera de proteção dedica-se a pensar nas instituições privadas com fins lucrativos, no caso, as empresas, e em como estas podem contribuir para a redução da letalidade infantojuvenil. É histórico que, no Brasil, essa problemática tem uma de suas causas no crime organizado (FEFFERMANN, 2006), que se utiliza de mão de obra infantojuvenil, cujos adolescentes, em sua maioria, estão fora da escola e do trabalho.

Nessas condições viabiliza-se uma 'carreira' delinquencial que tem uma hierarquia na organização delituosa que supõe o 'trabalho' de informante, vapor, dirigente, chefe e mesmo milícia. Na atualidade o crime organizado, além de uma rígida hierarquia e divisão do trabalho, dispõe de informática e informação para comunicação e distribuição de tarefas, com acesso a armas pesadas [...] (FALEIROS, 2021, p.9).

Por vezes, o crime organizado é mais atrativo ao adolescente por três razões: 1) ele se sente co-provedor, colaborando para levar dinheiro para casa; 2) ao se sentir co-provedor, conquista diante dos pais independência precoce e, por vezes, se sente admirado pela sua adultização; e 3) o adolescente se sente pertencente ao contexto e convive com pares cujas identidades encontram convergências na sua própria identidade (CACCIAMALI; TATEI, 2008).

Seria superficial e simplista inferir que é somente a situação econômica, ou, como diz o senso comum, o "dinheiro fácil", que mantém o menor envolvido no mundo do crime. Ao analisar os fatores que colaboram para a permanência infantojuvenil no crime organizado, podendo estendê-los a outras práticas ilegais ou perigosas, existem pelo menos outros três fenômenos que precisam ser considerados: a construção da identidade; a inserção no mercado de trabalho e permanência na escola; e a cosmovisão.

Primeiramente, a construção da identidade. Sobretudo, no início da puberdade, o adolescente sente a necessidade de construir definições sobre sua personalidade, as quais advêm de si próprio e, também, do modo como os outros lhe percebem. Antes mesmo de chegar à adolescência, ainda na infância, a autoimagem da criança é fortemente influenciada pelas impressões que os pais têm e manifestam ter sobre elas (SALES, 2014).

Nessa direção, a independência financeira pode significar, sobretudo nas famílias de baixa renda, a maturação precoce do adolescente, que se sente reconhecido pelos familiares ao contribuir para os proventos da casa, ao passo que se posiciona como pertencente ao mundo adulto, tão almejado na sua construção identitária; e também pelos colegas, pela aparente independência paterna que o jovem busca refletir aos seus pares.

Com isso, estar envolvido em uma atividade remunerada supera o valor econômico recebido: é, portanto, sinal de autossuficiência, por mais que, na maioria das vezes, sobretudo, quando se fala do crime organizado, seja enganosa. Por isso, é importante canalizar a pré-disposição dos menores – seja por necessidade econômica, seja por necessidade psicológica e afetiva – em atividades laborais condizentes com suas condições físicas e mentais, próprias da faixa etária, com uma rede de proteção que o auxilie a permanecer nessas atividades, sem preferir aquelas que incitem à violência.

Com relação à inserção no mercado de trabalho, reitera-se a validade da Lei 10.097/2000, que dispõe sobre a Lei da Aprendizagem, abrindo possibilidades de inserção do menor aprendiz no mercado de trabalho, estando necessariamente vinculado à escola, ampliando, assim, suas possibilidades de educação e promoção social através do trabalho.

Além do exposto, a Lei da Aprendizagem, também, pode beneficiar o aprendiz no momento que amplia seu espectro de perspectivas sobre a vida, que aqui é relacionado ao conceito de cosmovisão. Aqui, neste texto, utiliza-se o termo cosmovisão fundamentado em um vocábulo de recente difusão na sociedade, originado do termo inglês *worldview*, definido como “a opinião e as atitudes de alguém em relação ao mundo e às coisas em geral” (DUCKETT, 2006, p. 1906, tradução nossa), entendendo-se como a percepção do mundo que o adolescente tem como ser humano a partir de seu ambiente e contexto de vida.

Assim, quanto maior for o contato com outros contextos, maior será o espectro de cosmovisão e maiores as chances de conjecturar, sonhar, ponderar e realizar suas escolhas com coerência e conhecimento. O inverso também é válido: quanto menor for a cosmovisão, menores são as referências sobre possibilidades de mudança, perigosamente contribuindo para a manutenção do *status quo* em detrimento da busca pela superação e mudança de paradigmas.

Neste horizonte de compreensão, a díade educação-trabalho tem sido apontada como possibilidade de ampliação da cosmovisão infantojuvenil, desde que a prática corresponda ao que teoricamente foi postulado nas orientações legais, sobretudo com relação ao conceito de trabalho educativo, que foi originado no Artigo 68 do ECA e caracteriza-se como “uma atividade laboral em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevaleçam sobre o aspecto produtivo” (BRASIL, 1990, Art. 68, § 1º).

Apesar de ainda não ter sido regulamentado pelo Poder Executivo, o conceito de trabalho educativo busca explicitar a intenção de priorizar o processo educativo do aprendiz que é, ao mesmo tempo, voltado ao mercado de trabalho e possibilidade de ascensão futura na empresa, mas que não tem como única finalidade a atividade econômica, pois prioriza o desenvolvimento biopsicossocial do menor que, vinculado à escola, contará com uma rede de apoio para ampliar sua cosmovisão.

Mesmo assim, pelos motivos explicitados anteriormente, a Lei da Aprendizagem se mostra potente no combate à letalidade infantojuvenil, desde que viabilizada por intermédio de estratégias complementares, que serão sugeridas neste documento, dentre as quais destacam-se: a) preparação e assessorias a empresas e OSC; b) acompanhamento dos aprendizes e identificação de casos de violência; e c) possibilidades de *co-working*, visando à aproximação da família com a criança, nas empresas.

## Segurança Pública

A pesquisa desta esfera de proteção visa compreender a importância da Segurança Pública na prevenção à violência e, conseqüentemente, à letalidade de crianças e adolescentes. É lamentável que exista a necessidade de desenvolver temas que tratem da violência e letalidade de crianças e adolescentes. Quisera pudesse apenas pesquisar novas formas de aprendizado, de brincadeiras, de saúde, de bem-estar aos pequenos e jovens.

Com o propósito de oferecer uma metodologia que contribua para a alteração do rumo de vida dessas crianças e adolescentes, que perdem precocemente o encantamento do mundo infantil, foram realizadas pesquisas sobre a contribuição da esfera da segurança pública e a sua interface com as demais esferas contempladas nesta pesquisa.

A gama de variáveis para se identificar os problemas que possam incidir sobre os horrendos índices de violência contra a criança e o adolescente são muito vastos. Para que os dados fossem possíveis de serem estudados, em função do tempo, foram delimitadas três dessas variáveis julgadas essenciais na área de segurança pública: a família, a escola e a delinquência infantojuvenil. Para cada uma dessas variáveis escolhidas, buscou-se o amparo legal, indicadores sociais e possíveis problemas de origem ou de consequência para que a nova metodologia se direcionasse para solução deles.

A ideia original seria de uma vasta pesquisa por todas as regiões do Brasil, inclusive algumas tentativas de obtenção de dados foram realizadas, mas, infelizmente, por exiguidade de tempo, as instituições não conseguiram fornecer os dados. Trabalhou-se, então, com os dados que estavam disponíveis, valendo-se de institutos consagrados como Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Fórum de Segurança Pública, Sistema Nacional Socioeducativo (SINASE) entre outros. Então, encontra-se apresentada uma estatística que se refere a crianças e adolescentes envolvidos com a violência referenciados pela taxa de homicídios, envolvimento com o tráfico de drogas, vulnerabilidades sociais, evasão escolar, entre outros.

Na busca de soluções, pesquisaram-se então experiências que já estão sendo executadas com sucesso, como por exemplo: Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente (FICAI), Força Tarefa Infância Segura (FORTIS), Segurança social, Patrulha Escolar Comunitária (PEC) e Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD).

Quanto à rede de proteção sob o enfoque da segurança pública, tratou-se de pesquisar os seguintes atores, inclusive com entrevistas de algumas autoridades envolvidas com o tema pesquisado: ministério público, justiça da infância e juventude, sistema escolar, polícia civil, polícia militar, guarda municipal e conselho tutelar.

Acreditando que é possível a reversão do quadro que assola principalmente os adolescentes, a metodologia que será proposta prevê um processo preventivo de atuação com ações propostas em estágios de proteção descritos nas etapas a seguir desta pesquisa.

## Comunidade

A pesquisa desta esfera de proteção visa compreender a comunidade, para verificar de

que forma está acontecendo a letalidade de crianças e adolescentes nesses espaços. Seres humanos têm como característica essencial viver em comunidade, ou seja, ele não vive só, ele se relaciona com outras pessoas e forma seus grupos sociais. Para Buber *apud* Peruzzo e Volpato (2009, p. 142), “a humanidade se originou de uma comunidade primitiva, passou pela escravidão da sociedade e chegará a uma nova comunidade que, diferentemente da primeira, não terá mais como base laços de sangue, mas laços de escolha”.

O termo *comunidade* aborda diversas situações, nas quais pessoas se aproximam não somente por grau de parentesco ou de sangue, mas na busca de interesses comuns. A palavra comunidade está diretamente relacionada também a grupos específicos e lugares, como as favelas, que representam grandes comunidades e compartilham hábitos, culturas, histórias. É nela que se formam redes de relacionamento e, assim, em muitos casos, quando a violência começa a se fazer presente diariamente, ocorre a letalidade de crianças e adolescentes.

A comunidade é composta não somente por um ser humano, mas por muitos que anseiam pela vida. Para Buber *apud* Peruzzo e Volpato (2009, p. 142),

A comunidade que imaginamos é somente uma expressão de transbordante anseio pela Vida em sua totalidade. Toda Vida nasce de comunidades e aspira a comunidades. A comunidade é fim e fonte de Vida. Nossos sentimentos de vida, os que nos mostram o parentesco e a comunidade de toda a vida do mundo, não podem ser exercitados totalmente a não ser em comunidade. E, em uma comunidade pura nada podemos criar que não intensifique o poder, o sentido e o valor da Vida. Vida e comunidade são os dois lados de um mesmo ser. E temos o privilégio de tomar e oferecer a ambos de modo claro: vida por anseio à vida, comunidade por anseio à comunidade.

De um modo geral, nas comunidades brasileiras, a violência tem se manifestado de inúmeras formas:

Violência contra a vida (homicídio); violência material (latrocínios, furtos e roubos); violência física, sexual e psicológica contra crianças, adolescentes, mulheres e idosos; violência institucional; impunidade; insegurança pública; violência da vida dentro do cárcere; crime organizado, etc. (PAZ & TABOADA, 2010, p. 18)

Nesse contexto de segregação, de estigmatização, de perda de direitos e poucos investimentos em políticas públicas, é que se reproduz, predominantemente, as situações de vulnerabilidade e risco para crianças, adolescentes e suas famílias. Nesses territórios, cotidianamente, são produzidos indicadores que apontam para as várias formas de violência sofridas por crianças e adolescentes. Violências que ganham amplitude e levam ao aumento exponencial da letalidade infantojuvenil. As causas desse conjunto de problemáticas, segundo Paz e Taboada são outras violências manifestadas no cotidiano:

[...] violência no acesso aos serviços de baixa qualidade de transporte, de educação, de saúde, cultura e lazer; violência no interior da vida familiar e nas relações sociais; violência no mundo do trabalho; violência no círculo do tráfico organizado; violência da ausência de perspectivas de vida, etc. (PAZ; TABOADA, 2010, p. 18).

É de suma importância o aprofundamento dos conhecimentos a respeito do conceito de comunidade no viés da pesquisa social, pois assim é possível o planejamento metodológico, partindo de um embasamento teórico dessa realidade.

# MENTORIA E O PROCESSO DE MEDIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS

Gleyds Silva Domingues

O processo de mentoria pode ser contemplado em diferentes espaços formativos que envolvem o desenvolvimento de pessoas. Isso porque, sua finalidade visa apoiar, instrumentalizar, aconselhar e orientar pessoas em relação aos aspectos físico, emocional, espiritual, cognitivo, profissional e social.

A partir da mentoria, as pessoas podem mobilizar competências para ação, o que indica que ao enfrentarem situações-problema, terão a oportunidade de refletir e eleger a melhor resposta como sua escolha. Então, a mentoria possibilita o preparo consciente das pessoas para lidar com as experiências e os fatos presentes no seu dia a dia.

Dito isso, reconhece-se a mentoria como “uma medida de intervenção preventiva e promotora do desenvolvimento do aluno, em diferentes domínios: emocional, comportamental, acadêmico” (AEDAH, 2020, s/p). O que demanda sua aplicação em diferentes níveis da educação escolar, ou seja, nos níveis fundamental e médio de ensino. Afinal, defende-se que:

Os programas de mentorias podem ter um impacto muito positivo nas competências sociais, no bem-estar emocional, nas competências cognitivas e no desenvolvimento pessoal das crianças e jovens envolvidos. A relação com o mentor cria oportunidades de aprendizagem, para além de favorecer o contacto com novas formas de estudar, de se relacionar com o outro, o que poderá ter um impacto significativo na aprendizagem e desenvolvimento pessoal dos alunos. (AEDAH, 2020, s/p).

Mentoria é uma palavra que pode ser definida como compartilhamento de conhecimento, habilidades e experiências, envolvendo a perspectiva intergeracional. Por conta disso, seu objetivo no campo da educação visa trabalhar na esfera do desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Assim:

Na base de uma rápida expansão da mentoria está o pressuposto de que a existência de figuras adultas não parentais positivas na vida de crianças e jovens poderá servir como um importante fator promotor de seu desenvolvimento psicossocial. (SIMÕES e ALARCÃO, 2011, p. 341).

E para que isso ocorra, cabe à mentoria desenhar uma trajetória a ser perseguida rumo ao alvo a ser alcançado. Afinal, é no contexto escolar que a mentoria pode ganhar força e legitimidade, devido ao caráter relacional e instrumental que impulsiona suas ações. Nesse intento, a figura do mentor é recebida como uma referência e de uma certa maneira exerce influência positiva sobre os liderados. Dito isso, compete à mentoria apresentar meios para que os mentorandos tenham um crescimento e aprendizagens significativos. Surgem, aqui, alguns fatores

favoráveis à prática da mentoria. Destacam-se:

a) o seu cariz (aspecto) pedagógico, pois implica aprendizagem; b) as funções gerais, que compreendem o apoio emocional, a instrumentalidade, no sentido da facilitação na aquisição de competências, e a promoção da autodeterminação do mentorando; c) a organização assimétrica, ainda que potencialmente recíproca da relação; d) a possibilidade de mentor e mentorando beneficiarem-se da relação, embora seu beneficiário primacial seja o mentorando (SIMÕES; ALARCÃO, 2011, p. 342).

A mentoria, ainda, pode ser considerada como uma prática pedagógica que adentra no campo socioemocional de crianças e adolescentes, apresentando-se como uma ação de suporte, acolhimento e motivação. Afinal, “a mentoria, como estratégia de promoção do desenvolvimento juvenil, parece favorecer três funções essenciais: apoio socioemocional, suporte instrumental e promoção da autodeterminação.” (SIMÕES; ALARCÃO, 2011, p. 342).

No apoio socioemocional, a mentoria oferece meios para o exercício da reflexão, na medida em que ouve, aconselha e provoca a tomada de decisão. Ela possibilita que o mentorando desenvolva a consciência de si e do outro de maneira equilibrada. Isso resultará no processo formativo em que se busca o autoconhecimento, a autoestima e a autogestão.

É a partir do apoio socioemocional que as relações entre mentor e mentorandos são solidificadas, ainda mais porque elas se dirigem a práticas de caráter afirmativo sobre o ser e estar no mundo. Então, são apresentados aos mentorandos o propósito e a missão do ser humano. Afinal, são eles que favorecem a construção e a produção de fazeres visando o bem comum.

O suporte instrumental elege como objetivo apresentar formas e possibilidades de desenvolver o propósito e a missão do ser humano. Por isso, trabalhará com as perspectivas associadas ao exercício e à responsabilidade dos cidadãos, indicando meios de contribuir com a inovação da própria sociedade.

Dito isso, pensa-se que a mentoria pode ser uma aliada no contexto de sala de aula, visto que ela dinamiza as relações, por isso:

[...] é importante reconhecer e estimular em sala de aula um aprendizado voltado para a ampliação de um conceito que valoriza a responsabilidade, o espírito de equipe, a ética, o respeito, a cidadania e práticas educativas que desenvolvam a curiosidade, a capacidade criadora, a socialização e o raciocínio lógico do educando, entre outros aspectos. (SUA-RÉZ; WECHSLER, 2020, p. 4).

Os estudos de Rodhes *et al* (2002) indicam que a mentoria pode ser considerada uma ferramenta significativa para trabalhar com os mentorandos acerca de si, do outro e da sua profissionalização, na medida em que reflete sobre os aspectos associados à confiança, estabilidade, relacionamentos e visão prospectiva.

Nesse sentido, é possível dizer que a mentoria pode ser entendida como uma forma de desenvolver relacionamentos comprometidos com a formação, o crescimento e a aprendizagem do mentorando. Por esse motivo é que se torna essencial delinear o perfil do mentor, no sentido de identificar as competências básicas para o exercício da mentoria. Assim, “o professor-mentor é visto como alguém que possui conhecimento, experiência, disponibilidade, rela-

cionamento interpessoal, motivação e liderança” (SUARÉZ; WECHSLER, 2020, p. 6).

Compete ao mentor trabalhar em prol da formação integral do mentorando, o que requer compromisso com os objetivos educacionais, além do desenvolvimento de práticas interpessoais, visando a escuta sensível, a resolução de conflitos, o posicionamento consciente e a tomada de decisão. É nesse processo que cada mentorando/a pode reconhecer-se a si mesmo e aos outros, na medida em que lhe é atribuído/a a responsabilidade por seus atos e decisões.

No processo de mentoria é indispensável o diálogo, a interação e o compartilhamento de ideias, conceitos e experiências. Ainda, se faz necessário registrar as contribuições efetivadas, pois isso demonstra respeito, atenção e valorização quanto à participação dos mentorandos. Por isso, alguns dos objetivos a serem observados pelo mentor dizem respeito a:

- Desenvolver princípios e valores que conduzam à prática da cidadania, do respeito e da solidariedade.
- Promover o trabalho em equipe, valorizando ações de cooperação, amizade e respeito.
- Favorecer práticas relacionais que motivem o compartilhamento e a troca de ideias.
- Despertar e promover a utilização do senso crítico-reflexivo e da capacidade de criar e inovar, por intermédio de situações-problema.
- Incentivar as habilidades e as competências de cada mentorando, a fim de que possam expressar, em suas atitudes, autoconfiança, autoestima, autogestão – tendo consciência de si e dos outros.
- Atuar como referência pessoal e profissional.
- Exercer a escuta sensível, valorizando o trabalho individual e coletivo, assim como os argumentos apresentados.
- Agir com justiça e respeito, mantendo o equilíbrio entre ações e decisões.

O mentor precisa estar atento às respostas e contribuições a fim de mediar, esclarecer e explorar pontos obscuros e com lacunas de entendimento. Por isso, ele precisa conduzir o encontro mantendo o equilíbrio e administrando o tempo de fala de cada mentorando.



# OS CONFLITOS E A PRESENÇA DA MEDIAÇÃO

O conflito faz parte da vida humana, por isso não se pode desprezá-lo, visto que ele ajuda no processo de desenvolvimento e amadurecimento da pessoa. Falar de conflito é compreender a presença da diversidade no espaço social e como isso pode ser visto de maneira positiva, quando se emprega o respeito e as boas práticas de convivência social.

O conflito ainda reflete a presença de diferenças de ideias e pensamentos, por isso, estabelecerá uma espécie de confronto/disputa entre as pessoas na sua maneira de ler, interpretar e agir no mundo. Afinal, “o conflito se origina da diferença de interesses, de desejos e de aspirações” (CHRISPINO, 2007, p. 16). É nas diferenças que se podem encontrar múltiplas propostas sobre o ser e estar no mundo, por isso que os conflitos estão presentes na constituição de qualquer grupo social.

Além disso, Chrispino (2007, p. 17) estabelece algumas vantagens que podem ser decorrentes do conflito instalado, tais como:

Ajuda a regular as relações sociais; ensina a ver o mundo pela perspectiva do outro; permite o reconhecimento das diferenças, que não são ameaça, mas resultado natural de uma situação em que há recursos escassos; ajuda a definir as identidades das partes que defendem suas posições; permite perceber que o outro possui uma percepção diferente; racionaliza as estratégias de competência e de cooperação; ensina que a controvérsia é uma oportunidade de crescimento e de amadurecimento social.

A partir do que é exposto sobre a vantagem do conflito é possível dizer que ele visa contribuir com o crescimento significativo de um grupo e dos relacionamentos efetivados, desde que se reconheça a contribuição que cada um pode oferecer para que se chegue a uma prática pautada no princípio da dignidade da pessoa humana, no objetivo do bem comum e na observância de normas comuns.

O princípio da dignidade da pessoa humana reconhece o valor que é atribuído ao ser humano, por isso não cabe exclusões nos relacionamentos de qualquer espécie. Já o objetivo do bem comum aponta para uma prática em prol da vida e da convivência pacífica, desse modo é que se estabelecem normas comuns que ajudam a reconhecer direitos, deveres e limites relativos à ação humana.

Os motivos que conduzem ao conflito são os relacionados a disputas que ocorrem na existência:

**De poder**, porque algum de nós quer mandar, dirigir ou controlar o outro. **De autoestima**, porque meu orgulho pessoal se sente ferido. **De valores**, porque meus valores ou crenças fundamentais estão em jogo. **De estrutura**, por um problema cuja solução requer longo prazo, esforços importantes de muitos, e meios estão além de minha possibilidade pessoal. **De identidade**, porque o problema afeta minha maneira íntima de ser o que sou. **De norma**, porque meus valores ou crenças fundamentais estão em jogo. **De expectativas**,

porque não se cumpriu ou se fraudou o que um esperava do outro. **De inadaptação**, porque modificar as coisas produz uma tensão que não desejo. **De informação**, por algo que se disse ou não se disse ou que se entendeu de forma errada. **De interesses**, porque meus interesses ou desejos são contrários aos do outro. **De atribuição**, porque o outro não assume a sua culpa ou responsabilidade em determinada situação. **De relações** pessoais, porque habitualmente não nos entendemos como pessoas. **De inibição**, porque claramente a solução do problema depende do outro. **De legitimação**, porque o outro não está de alguma maneira autorizado a atuar como o faz, ou tem feito ou pretende fazer (CHRISPINO, 2015, p. 19). (grifos nossos).

Ao se abordar sobre conflitos no ambiente escolar, observa-se que tal tema traz em seu interior a presença de atos envolvendo indisciplina, rebeldia e violência. Isso evidencia que não se pode limitar o conflito apenas a uma causa, antes faz-se necessário identificar as causas que lhe deram origem, para que se possa pensar em possibilidades de mediação.

Antes de trabalhar com o processo de mediação, é indispensável compreender o que se entende por conflito. Nesse sentido, o conflito pode ser considerado como “toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento” (CHRISPINO, 2007, p. 15). Por esse motivo, a presença de conflito requer atenção e um trabalho de nível preventivo, chamado *mediação*.

A mediação é a ferramenta que oportuniza o diálogo e a manifestação respeitosa das diferenças. Quando ela não é aplicada de maneira preventiva, o conflito instalado pode ganhar força e produzir atos de violência, rebeldia ou indisciplina. Diante disso, duas alternativas podem se apresentar na presença de um conflito não resolvido:

[...] a primeira é que se ele se manifestou de forma violenta é porque já existia antes na forma de divergência ou antagonismo, e nós não sabemos ou não fomos preparados para identificá-lo; a segunda é que toda a vez que o conflito se manifesta, nós agimos para resolvê-lo, coibindo a manifestação violenta. E neste caso, esquecemos que problemas mal resolvidos se repetem. (CHRISPINO, 2007, p. 16).

Os conflitos podem ser classificados, o que assegura um tratamento diferenciado com relação à maneira como serão mediados. Nesse sentido, Moore (1998) estabelece que os conflitos podem ser do tipo estrutural, valorativo, relacionais e informativo.

Os conflitos do tipo estrutural são aqueles que apresentam padrões destrutivos de comportamento e/ou interação. Eles estão associados às atitudes de controle, posse ou distribuição de recursos. Partem da ideia de um poder e autoridade desiguais e são causados por fatores físicos, ambientais que se comportam como barreiras a práticas de cooperação e colaboração.

Os conflitos do tipo valorativo são aqueles que ocorrem por intermédio de ideias e posições antagônicas, por isso eles influenciam os comportamentos e são considerados extremamente valiosos, pois vêm carregados por visões de mundo diferentes que afetam os modos de vida, a adoção de ideologias e crenças divergentes.

Os conflitos do tipo relacional são aqueles que se caracterizam por emoções fortes, por isso eles se apresentam em forma de interesses pessoais, manifestando-se nos relacionamentos, quer seja em forma de competição, quer seja de interesse ou de controle sobre os vínculos formados.

Os conflitos do tipo informacional são os provenientes de mensagens e/ou atos comunicativos falhos, equivocados ou errôneos – o que pode produzir interpretações distanciadas da realidade, bem como a construção de pré-conceitos que causam prejuízos aos relacionamentos.

No contexto escolar, foram observados conflitos entre professores e alunos, entre os próprios alunos e entre os pais, professores e gestores sob os seguintes aspectos:

**Entre alunos e docentes**, por: não entender o que explicam; notas arbitrárias; divergência sobre critério de avaliação; avaliação inadequada (na visão do aluno); discriminação; falta de material didático; não serem ouvidos (tanto alunos quanto docentes); desinteresse pela matéria de estudo.

**Entre alunos**, por: mal-entendidos; brigas; rivalidade entre grupos; discriminação; bullying; uso de espaços e bens; namoro; assédio sexual; perda ou dano de bens escolares; eleições (de variadas espécies); viagens e festas.

**Entre pais, docentes e gestores**, por: agressões ocorridas entre alunos e entre os professores; perda de material de trabalho; associação de pais e amigos; cantina escolar ou similar; falta ao serviço pelos professores; falta de assistência pedagógica pelos professores; critérios de avaliação, aprovação e reprovação; uso de uniforme escolar; não-atendimento a requisitos “burocráticos” e administrativos da gestão (MARTINEZ ZAMPA, 2015, p. 31-32).

Dito isso, Chrispino (2007, p. 26) elenca sete motivos para instalar um Programa de Mediação no espaço da escola. São eles:

1. a capacitação em resolver conflitos valoriza o tempo;
2. a capacitação em resolver conflitos ensina várias estratégias úteis;
3. a capacitação em resolver conflitos ensina aos alunos consideração e respeito para com os demais;
4. a capacitação em resolver conflitos reduz o estresse;
5. possibilidade de aplicar as novas técnicas em casa, com familiares e amigos;
6. a capacitação em resolver conflitos que podem contribuir para a prevenção do uso do álcool e de drogas;
7. possibilidade de sentir a satisfação de contribuir com a paz do mundo.

Observa-se que o Programa de Mediação tem por meta a resolução dos conflitos que foram instalados no ambiente educativo, o que requer desenvolver estratégias visando o restabelecimento dos relacionamentos, minimizando os efeitos decorrentes da situação-problema vivenciada.

Define-se mediação como a capacidade de trabalhar com os conflitos por intermédio da assistência. Esta é atribuída ao mediador que ao considerar a situação-problema, estabelece caminhos para a resolução, apresentando alternativas envolvendo causas e consequências, com o intuito de oportunizar um acordo que seja bom para as partes envolvidas. Assim:

A mediação pode induzir a uma reorientação das relações sociais, a novas formas de cooperação, de confiança e de solidariedade; formas mais maduras, espontâneas e livres de resolver as diferenças pessoais ou grupais. A mediação induz atitudes de tolerância, responsabilidade e iniciativa individual. (CHRISPIANO, 2015, p. 23)

É a mediação uma ferramenta ímpar para orientar e promover o diálogo em meio a situações de conflito. Afinal, ela possibilita a presença da argumentação e da estruturação lógica do pensamento, na medida em que se incentiva os mentorandos a produzirem, em suas falas discursivas, os posicionamentos fundamentados na utilização do campo linguístico e gramati-

cal e que requer uma ordem sequencial, coerente e coesa.

A mediação é uma forma de desenvolver a escuta sensível, a que tem por base o valor da alteridade. Assim, o ato de colocar-se no lugar do outro já evidencia a presença da empatia e de estratégias de sensibilização, porque o que se tem como intenção é a compreensão sobre o que de fato o outro sente, pensa e faz.



# UM ATO DE SENSIBILIDADE, EMPATIA E ALTERIDADE

No âmbito das relações pedagógicas é muito recorrente falar de comprometimento com o trabalho formativo a ser efetivado, o que requer amorosidade, atenção, dedicação, planejamento, criatividade e sensibilidade para perceber o espaço e o clima da sala de aula.

Na prática de mediação pedagógica, o comprometimento pode ser considerado como eixo que dinamiza a ação formativa, por isso que se faz necessário atentar para o lugar a ser ocupado pela escuta sensível. Afinal, a escuta sensível objetiva ir ao encontro do outro, na medida em que percebe suas potencialidades e fragilidades. Por fim, é a partir dos relacionamentos que se estabelece o processo ensino e aprendizagem. Isso indica afirmar que “o relacionamento é o fundamento básico para todo o processo ensino e aprendizagem. O ser humano é por essência relacional” (MARCONDES, 2018, p. 32). Assim constata-se que:

A perspectiva relacional sinaliza para a presença de dois processos: mediação e compartilhamento. O processo de mediação refere-se ao ato de interação a ser estabelecido a partir da reflexão. Essa reflexão é indicadora de como o mediador conduz o processo de construção do conhecimento por meio de perguntas e/ou problemas (DOMINGUES, 2019, p. 75).

O compartilhamento denota a forma como o processo de mediação precisa ser conduzido. Isso requer o desenvolvimento da escuta sensível por parte do/a mediador/a, mas também dos demais ouvintes. A partir da escuta sensível é possível demonstrar respeito e valorização por aquele que compartilha um fato, uma experiência ou situação-problema.

A escuta sensível requer do mediador pedagógico postura de alteridade, em que o ato de ouvir com atenção possa de fato ser revelador de sentimentos, intenções, percepções e visões expressas pelos mentorandos. Dito isso, pode-se afirmar que “a relação pedagógica é um momento, isto é, um conjunto de percepções, representações, de projetos atuais que se inscrevem em uma apropriação” (CHARLOT, 2000, p. 68). Diante disso, estabelece-se que a escuta sensível é considerada um ato que precisa fazer ‘leituras das entrelinhas’ presentes nas falas, representações e nas atitudes daqueles que comunicam sua mensagem.

A partir da escuta sensível envia-se uma mensagem de inclusão, valorização e aceitação do outro. À vista disso, é possível refletir sobre o momento vivido e delinear como favorecer o posicionamento dos sujeitos frente a uma situação específica. Nesse sentido, “A reflexão não se dá aleatoriamente. Ela é provocada por questões-limites, por problema” (RIOS, 2010, p. 47) que irão conduzir as práticas dialógicas, que se materializam nas relações interpessoais estabelecidas, em torno da problemática levantada.

Ao aplicar a escuta sensível no campo de ação da mentoria, objetiva-se, a partir do trabalho formativo, propiciar o desenvolvimento integral dos mentorandos. Nessa intenção-meta, é essencial:

[...] redimensionar o conjunto de vivências e experiências, dar um sentido emocional a elas articulá-las, de um modo intencional ou não, com o conjunto de suas impressões ou pensamentos sobre si, sobre as pessoas à sua volta e sobre o mundo. (VILELLA; ARCHANGELO, 2014, p. 40)

A partir do redimensionamento, afirma-se que a escuta sensível é valiosa para os estabelecimentos dos vínculos relacionais a serem efetivados no contexto do processo ensino e aprendizagem. Ela possibilita a troca de ideias, a interlocução, a sensibilização, a empatia e o diálogo respeitoso e amigável com o outro – é a perspectiva da alteridade que sustenta os relacionamentos.

Sobre a sensibilização, é preciso dizer que ela é uma ferramenta facilitadora da escuta sensível e se apresenta por intermédio de quatro maneiras distintas e que foram descritas por Barbier (1993), a saber: afetiva; sensitiva, noética e intuitiva.

A sensibilização afetiva é aquela que se fundamenta nas emoções e por isso a resposta apresenta uma forte carga de sentimentos. A sensibilização sensitiva é aquela que se fundamenta nas percepções produzidas pela pessoa sobre a realidade. A sensibilização noética pode ser expressa pela individualização, ou seja, percepção de si mesmo. E a sensibilização intuitiva é aquela que é marcada pelas construções poéticas e míticas, as quais dão origem aos olhares da pessoa sobre tal objeto presente na realidade social (BARBIER, 1998).

Cerqueira (2007) ressalta que a escuta sensível pode ser um caminho da prática educativa produzir significações para a vida, uma vez que ela permite fazer reflexões, ponderações, sugestões, construções, orientações e intervenções mais solidárias e humanizadoras, tendo em vista que aproxima afetivamente e empaticamente professores e alunos.

Reitera-se que o ato de escutar envolve ter “percepção, sensibilidade de compreensão para aquilo que fica oculto no íntimo do sujeito. A audição se refere à captação dos sons, enquanto a escuta diz respeito à captação das sensações do outro, realizando a integração ouvir-ver-sentir” (CECCIM, 2001, p. 15).

Outra possibilidade aberta pela escuta sensível é a promoção do desenvolvimento integral e das noções associadas à ética, estética, identidade, historicidade e exercício cidadão (OLIVEIRA, 2005). Por tal motivo, é que se observa o grau de abrangência da escuta sensível que não se limita à apropriação do conhecimento sistematizado, mas à utilização de habilidades, à defesa de posicionamentos e à produção de senso estético sobre a realidade.

Pode-se dizer que: “A escuta sensível é uma prática incessante, permanente, que busca a todo momento reconhecer o indivíduo na sua singularidade. A escuta sensível não se conforma com o superficial, ela busca a essência, a completude” (CERQUEIRA, 2011, p. 12). Ela exerce a prática da alteridade e a busca pela compreensão sobre o outro, por isso “Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade” (MORIN, 2000, p. 95).

Quando se está diante de um grupo social é possível vivenciar conflitos, como também momentos de solidariedade, mobilização e ajuda mútua. Isso implica pensar sobre as relações

humanas e como elas impactam os vínculos sociais, além de fornecer o sentido de pertencimento e aceitação em grupo. Por conta disso, trabalhar sob a perspectiva da escuta sensível pode trazer crescimento, empatia, amadurecimento e aperfeiçoamento aos integrantes do grupo.

A escuta sensível motiva para ação, ao mesmo tempo em que se posiciona como meio de integração entre pessoas. Esta peculiaridade oportuniza as trocas interpessoais e promove a amizade e o bom convívio entre as pessoas. Nesse entendimento, é possível compreender que ausência da escuta sensível pode oportunizar atos produtores de violência, uma vez que não estabelece laços e nem vínculos entre os integrantes do grupo.

Os atos de violência podem ser provenientes de falta de conhecimento e referência sob o prisma das relações interpessoais, na medida em que elas são pautadas pela desconfiança, insegurança, medo e distanciamento. A violência é uma demonstração real da ausência de vínculos e de acolhimento vividos no interior de diferentes grupos sociais.

Escutar o ato produzido também é uma forma de desejar aproximação e, mais ainda, mobilizar para aceitação, acolhida e inclusão. Por tais motivos é que não se pode renunciar à perspectiva da escuta sensível porque ela humaniza, solidariza e valoriza o ser humano.



# O FENÔMENO VIOLÊNCIA E A CONVIVÊNCIA HUMANA

Em sentido oposto à cultura de paz, encontra-se o fenômeno violência, sendo ele percebido como ato de ruptura de valores, princípios e relacionamentos, visto que é empregado tanto no uso da força como em atos simbólicos, que incluem a negligência, o silenciamento, a coerção emocional ou a exclusão. Isso porque, a violência é vista na prática das “ações humanas de indivíduos e grupos, classes, nações que ocasionam a morte de outros seres humanos ou que afetam a sua integridade física, moral, mental ou espiritual” (MINAYO; SOUZA, 1998, p. 514). Assim, é possível dizer que a prática da violência apresenta mecanismos inibidores de cerceamento da liberdade e do respeito ao outro.

Para que se entenda o significado de violência, faz-se necessário apresentar o seu conceito. Assim, violência é:

[...] todo ato ou omissão, praticado por pais, parentes ou responsáveis contra crianças e/ou adolescentes que, sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima, implica numa transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, por outro lado, numa coisificação da infância, isto é, numa negação do direito que crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento (AZEVEDO E GUERRA, 2001, p. 33).

Nesse sentido, constata-se que a violência ocorre na intersecção de três conjuntos de variáveis independentes: “o institucional (escola e família), o social (sexo, cor, emprego, origem socioespacial, religião, escolaridade dos pais, status socioeconômico) e o comportamental (informação, sociabilidade, atitudes e opiniões)” (ABRAMOVAY; RUAS, 2002, p. 14, grifos nossos).

Isso indica que o fenômeno violência não se limita a um espaço e a uma ação, antes se reconhece que “a violência é proveniente da violação de um direito. Essa violação produz consequências na forma como se evidencia na vida quer do infrator como do lesado” (DOMINGUES; DOMINGUES, 2018, p. 65). Afinal, a violência é tipificada pela Organização Mundial da Saúde em três condutas: coletiva, autoinfligida e interpessoal.

As tipificações das condutas de violência podem ser elementos de análise sobre a sua ocorrência e da maneira como combatê-la ou denunciá-la, a partir de instrumentos e ferramentas a serem aplicadas no contexto em que ela ganha força e movimento. É por tal motivo que a OMS (2010) alerta que:

A violência pode gerar problemas sociais, emocionais, psicológicos e cognitivos durante toda a vida, podendo apresentar também comportamentos prejudiciais à saúde. Em geral, se manifesta por meio do abuso de substâncias psicoativas, do álcool e outra droga e da iniciação precoce à atividade sexual, tornando-os mais vulneráveis à gravidez, à exploração sexual e a prostituição.

• Os problemas de saúde mental e social relacionados com a violência em crianças e adolescentes podem gerar consequências como ansiedade, transtornos depressivos, alucinações, baixo desempenho na escola e das tarefas de casa, alterações de memória, comportamento agressivo, violento e até tentativas de suicídio.

- A exposição precoce de crianças e adolescentes à violência pode estar relacionada com o comprometimento do desenvolvimento físico e mental, além de enfermidades em etapas posteriores da vida, como as doenças sexualmente transmissíveis, a aids, o aborto espontâneo e outros.

É preciso ter consciência sobre os impactos dos atos de violência na convivência humana, visto que eles limitam o desenvolvimento e o crescimento do sujeito que foi alvo da violência. Isso pode trazer consequências danosas aos relacionamentos em que o violentado pode assumir vários comportamentos, tais como; fugir da realidade, reprimir sentimentos, desejos ou exercer violência de maneira excessiva, substituindo o lugar do violentador.



# TIPOS DE VIOLÊNCIA

A violência não se expressa de uma única forma, antes ela se apresenta em três possíveis tipologias – sexual, psicológica e negligência. Essa última pode ser mais fácil de ser identificada no ambiente escolar, visto que seus efeitos são observados por meio de comportamentos manifestados pelos estudantes.

**Violência sexual** pode ser definida como “todo ato ou jogo sexual, relação heterossexual ou homossexual entre um adulto (ou mais) em uma criança ou adolescente, tendo por finalidade estimulá-los sexualmente e obter estímulo para si ou outrem” (MINAYO, 2001, p. 97). Ainda é possível dizer que essa violência:

[...] consiste em todo ato ou jogo sexual, relação hetero ou homossexual cujo agressor está em estágio de desenvolvimento mais adiantado que a criança e o adolescente. Tem por intenção estimulá-la sexualmente ou utilizá-la para obter satisfação sexual. Apresenta-se sobre a forma de práticas eróticas e sexuais impostas à criança ou ao adolescente pela violência física, ameaças ou indução da sua vontade. Esse fenômeno violento pode variar desde atos em que não se produz o contato sexual (voyeurismo, exibicionismo, produção de fotos), até diferentes tipos de ações que incluem contato sexual sem ou com penetração” (AZEVEDO e GUERRA, 2011, p. 33).

A consequência direta desse tipo de violência pode ser observada por meio de sentimentos e/ou comportamentos manifestados, tais como:

Sentimentos de competição, ciúmes e rivalidade entre os membros familiares, principalmente entre mães e filhas, além da vivência, por parte de ambas, de sentimentos como desvalorização e ansiedade. Foram ainda encontrados, sobretudo nas mães e nas crianças, sentimentos de baixa autoestima, insegurança e inferioridade (VICENTIN E VALLE, 2009, p. 197).

Já a **violência psicológica** é “também denominada tortura psicológica, que ocorre quando os adultos sistematicamente depreciam as crianças, bloqueiam seus esforços de autoestima e realização, ou as ameaçam de abandono e crueldade” (MINAYO, 2001, p. 97).

Outro tipo de violência é a **negligência**: “Expressa-se na falta de alimentos, de vestimenta, de cuidados escolares e com a saúde, quando as falhas não são o resultado de circunstâncias fora do controle e alcance dos responsáveis pelos adolescentes e crianças” (MINAYO, 2001, p. 97). É possível encontrar três formas de negligência: física, emocional e educacional:

**Negligência física:** Inclui a não prestação de cuidados médicos básicos a criança ou adolescente, a falta de alimentação adequada e de higiene, o uso de vestuário impróprio ao clima ou em mau estado e as situações em que é deixada sem vigilância por períodos longos, o que aumenta o risco de acidentes domésticos (MPSC, 2021, s/p).

**Negligência emocional:** Acontece quando as necessidades emocionais da criança são ignoradas, com privação do afeto e suporte emocional necessários ao seu desenvolvimento pleno e harmonioso. É a forma de negligência mais difícil de identificar, pois não deixa marcas físicas (MPSC, 2021, s/p).

**Negligência educacional:** Quando não são proporcionadas à criança condições para a sua formação intelectual e moral, como a privação da escolaridade básica, as faltas escolares frequentes e sem justificativa e a permissividade perante hábitos que interferem no desenvolvimento (como o consumo de álcool e outras drogas) (MPSC, 2021, s/p).

Uma das formas de enfrentamento e superação de atos violentos é a resiliência, que de acordo com Pinheiro (2004, p. 68), é “a capacidade de o indivíduo, ou a família, enfrentar as adversidades, ser transformado por elas, mas conseguir superá-las”.

A partir do que é estabelecido pela OMS e estudiosos do tema ‘violência’, é possível perceber que se faz necessário apresentar caminhos teórico-metodológicos que subsidiem o seu enfrentamento na realidade social, principalmente no sentido de atender ao princípio da dignidade humana. Isso acontece porque:

A nossa vida se desenvolve em um mundo de normas. Acreditamos que somos livres, mas na realidade, estamos envoltos em uma rede muito espessa de regras de conduta que, desde o nascimento até a morte, dirigem nesta ou naquela direção as nossas ações. (BOBBIO, 2016, p. 5)

Diante disso, torna-se possível defender que o princípio da dignidade humana requer ações de valorização da vida, as quais se evidenciam nas atitudes de alteridade, responsabilidade e respeito ao outro. Por esse motivo, quando as normas que regem tais atitudes são negligenciadas, faz-se necessário desenvolver ações de denúncia e resgate sobre o sentido de ser humano, ou seja, “é preciso denunciar circunstâncias que estão em contraste com a dignidade humana” (MARCILIO, 2012, p. 73).

É nessa direção que surgem estudos teóricos visando trabalhar com a perspectiva sobre o sentido da vida, assumindo que é por intermédio das relações humanas que o ser humano cresce, desenvolve e constitui sua identidade individual e coletiva. Afinal, ele é um ser social que precisa do outro, descobrindo o seu papel nos processos de humanização e conscientização de sua ação.

Para tal intento, surge o viés de sistematização por meio de Políticas Públicas, cuja extensão e alcance são notórios, uma vez que não atenderá uma demanda reprimida ou limitada. Sua função é assecuratória, protetiva e incluyente, na medida em que pensa estratégias direcionadas ao atendimento do estado brasileiro e as complexas relações que estão presentes na composição dos diferentes grupos sociais estabelecidos neste território diverso e plural.

É na constituição de Políticas Públicas que é possível implementar ações com escala de repercussão em nível nacional e até internacional, pois elas democratizam o acesso das pessoas aos programas efetivados, ao mesmo tempo em que abrem caminhos para estudos, pesquisa, produção e divulgação de ações que visam trabalhar com o problema levantado.

O sentido da reflexão-ação é de coibir as condutas por meio de práticas pautadas na formação da cultura de paz. Afinal, a cultura de paz não pode ser considerada uma forma discursiva, mas de ação e práxis formativa. Isso revela que:

A cultura de paz está intrinsecamente relacionada à prevenção e à resolução não violentos conflitos. É uma cultura baseada em tolerância e solidariedade, uma cultura que respeita todos os direitos individuais, que assegura e sustenta a liberdade de opinião e que se empenha em prevenir conflitos [...]. A cultura de paz procura resolver os problemas por meio do diálogo, da negociação e da mediação, de forma a tornar a guerra e a violência inviáveis. (UNESCO, 2010, p. 11-12)

Com essa direção e a partir da constatação do fenômeno violência, cabe refletir como a cultura de paz pode impactar as relações conflituosas, a fim de resgatar os laços e o respeito perdidos no âmbito da estrutura familiar e social. Afinal, o fenômeno *violência* precisa ser encarado de frente pela sociedade – não minimizando seus efeitos e nem mesmo banalizando seus resultados, principalmente quando são produzidos no interior do núcleo familiar, em que, por tese, deveria oferecer segurança e bases vitais sobre convivência e bem-estar e, ainda, na prática de convivência comunitária, em que se tem a força e a influência de um grupo social.



# A CULTURA DE PAZ E CONVIVÊNCIA HUMANA

A convivência humana pode ser considerada um campo complexo das relações e do desenvolvimento humano. Tanto é que ela se torna alvo de estudos que abordam a presença de conflitos, relacionamentos, atos de violência e necessidade de se instaurar uma cultura de paz.

A cultura de paz é mais que uma teoria, é um modo de bem viver, como fruto da relação a ser estabelecida entre as pessoas. A partir da cultura de paz é possível desenvolver práticas de respeito à diferença, sem, contudo, impor comportamentos e valores contrários à visão de mundo eleita. O princípio a ser aplicado é de que toda vida humana tem valor; e isso independe de crença, posicionamento ideológico ou tradição adotada. Afinal:

A Cultura de Paz se insere em um marco de respeito aos direitos humanos e constitui terreno fértil para que se possam assegurar os valores fundamentais da vida democrática, como a igualdade e a justiça social. Essa evolução exige a participação de cada um de nós para dar aos jovens e às gerações futuras valores que os ajudem a forjar um mundo mais digno e harmonioso, um mundo de justiça, solidariedade, liberdade e prosperidade. (DISKIN; ROISMAN, 2002, p. 7)

Quando se aborda sobre a cultura de paz é preciso pensar nas relações humanas a serem estabelecidas. Elas demandam o exercício da escuta e da alteridade. Por isso, a cultura de paz tem seu início no contexto da família, visto ser o primeiro espaço de convivência em que o ser humano é inserido. É na família que são apresentados os conceitos de respeito, renúncia, convivência e diversidade.

É nesse sentido que a cultura de paz se apresenta como um exercício de convivência entre iguais e diferentes. Ela é uma prática democrática, ao mesmo tempo em que respeita a diversidade constituída na sociedade. Assim, “a construção da cultura de paz, em nossa sociedade, poderá se concretizar como emergência de ações em parceria e relacionadas a uma forma de ser e de viver, que inclua o outro, com legitimidade e respeito” (SOARES. TEIXEIRA, 2018, p. 6).

A partir da prática constituída pela cultura de paz, é possível fazer os enfrentamentos necessários com relação a atitudes de violência e desrespeito ao outro. Interessante é que a cultura de paz traz, em si, um valor intrínseco, para que de fato possa ser consolidada na realidade social, que é a do amor. O amor é a base fundante para o estabelecimento de vínculos e relacionamentos. Ainda, faz-se necessário ressaltar que:

Educar para a paz é educar para a sobrevivência da civilização deste planeta, da humanidade, da espécie – mas a sobrevivência de todos com dignidade. Este é um ponto crucial: a dignidade de o indivíduo ser o que ele é, de poder aderir a um sistema de conhecimentos, de conhecer suas raízes, suas relações históricas, emocionais, sua religião, sua espiritualidade. Um indivíduo é diferente do outro, não há como negar que nós todos somos diferentes. Preservar essa diferença é algo fundamental para que a gente possa falar em uma sobrevivência com dignidade. (D'AMBROSIO, 2010, p. 48)

Por esse motivo, é que se torna indispensável desenvolver propostas formativas que versem sobre a educação para a paz. Ainda, sobre a cultura de paz, Navas (2018, p. 17) informa que ela “é um processo permanente, pessoal e intransferível de construção interior, de desenvolvimento pessoal da consciência, processo que é acessível a qualquer ser humano sem exceção, mas que exige ação, trabalho esforço, dedicação e compromisso”<sup>4</sup>. Dito isso, cabe reiterar que:

[...] o ato de constituição dos direitos deve objetivar a busca da paz e da coexistência social. Afinal, não se pode vislumbrar os direitos como uma prerrogativa apenas correccional de um instituto legal, mas de uma necessidade advinda da própria sociedade para fazer valer acordos, contratos, regras, procedimentos, direitos e deveres, que visem produzir ou provocar o equilíbrio moral e justo nas práticas de convivência e existência sociais (DOMINGUES; DOMINGUES, 2018, p. 61).

Nesta esteira, cabe trazer os estudos de Küng com respeito ao processo de construção da cultura de paz. Ele analisou, dentre outras temáticas, os problemas que afetam o diálogo entre as religiões, concluindo que somente uma ética global pode assegurar a paz. Se na diversidade religiosa é possível trabalhar a favor da paz, muito mais no interior de cada família, desde que se criem as condições para isso. E essa é uma oportunidade que se vislumbra, e um objetivo que se persegue.

Nessa intenção-meta é que foi elaborada a Declaração de Ética Mundial, construída a várias mãos por um comitê redacional composto de representantes de diferentes religiões e sintetizada por Küng. Esse é um documento destinado ao Parlamento das Religiões Mundiais (KÜNG, 1993). Nesse documento são estabelecidos quatro preceitos ou parâmetros, com o objetivo de buscar o estabelecimento da ética para a paz. Esses preceitos são: cultura de não violência e temor diante da vida; cultura de solidariedade e uma ordem econômica justa; cultura de tolerância e vida de veracidade; e cultura de igualdade de direitos e companheirismo entre homens e mulheres (KÜNG, 2001).

Os preceitos acima estão no horizonte do possível em uma sociedade que pense de forma concatenada as soluções construídas a várias mãos: poder público, instituições públicas e privadas, organizações que prezam pelo bem-estar das pessoas e cada família e, dentro dela, cada ente como responsável que assume o próprio destino e de toda a sociedade

Refletir sobre uma cultura de paz resulta em “acordar” o olhar para perceber as condições (carentes ou existentes), a fim de que se estabeleça um *ethos* familiar local e, quem sabe, mundial por entender a urgência de se produzir condições e materiais que levem em conta a diversidade, promovendo a boa convivência com potência para a pacificar as relações.

Metodologicamente os preceitos da Declaração de Ética Mundial podem ser estabelecidos como categoria de análise e elementos para se pensar o “como” fazer. Os preceitos são chamados inamovíveis, no sentido de não ser possível se ter maleabilidade com relação aos mesmos, contudo levando em conta a dinamicidade das relações, é preciso adequá-los à vida cotidiana e suas posições.

---

4 [...] es un proceso permanente, personal e intransferible de construcción interior, de desarrollo personal de la conciencia, proceso que es accesible a cualquier ser humano sin excepción, pero que exige acción, trabajo, esfuerzo, dedicación y compromiso [Tradução nossa].

a) O primeiro preceito diz respeito à **cultura de não violência e cuidado diante da vida**. A tônica desse preceito é determinar a vida “não pelo egoísmo, mas pelo engajamento a favor dos semelhantes”. Sentimentos como ódio, inveja, ciúme e violência não podem e não devem ser fomentados nos indivíduos, grupos sociais/étnicos, nações e religiões.

Nesse preceito, busca-se vislumbrar que se encontre posicionamento firme contra a violência, crime organizado e venda de drogas, cuja reflexão deve ser fomentada em todas as oportunidades e em todos os ajuntamentos, como por exemplo, em roda de pais, nas escolas.

Esse preceito, ainda, busca estabelecer o direito à vida e do desenvolvimento da personalidade, à integridade física de si e de outros seres da natureza, o combate à tortura e a qualquer tipo de discriminação, com resolução de conflitos de forma pacífica, pela promoção de diálogo, tolerância e respeito a outros povos e religiões. Sintetizado em uma frase: sentir temor diante da vida – é a missiva que se deve perseguir, desde a mais tenra idade.

b) Segundo preceito: **compromisso com uma cultura de solidariedade e uma ordem econômica justa**. Está marcada fortemente a palavra ‘solidariedade’, que remete à conscientização com relação à vida em suas mais diferentes formas, confirma-se em meio a uma ordem econômica justa – entendendo ser necessário ir além do ocupar pessoas de outros países e culturas pelo potencial de produção, por exemplo, mas vê-los como “parceiros de forma integral e [que] busquem ter sensibilidade para com a história, a cultura e a religião das outras pessoas” (KÜNG, 2001, p. 182).

Isso indica a necessidade de uso de posses, em que se respeite as carências da terra (natureza), as relações de consumo, responsabilizando a todos a servir ao bem comum. Essa “posse” deve fazer com que haja inclinação ao servir o outro com as possibilidades de administração justa dos bens e poderes, tanto econômico, quanto político, ou qualquer outro, e a consequente remodelação de forma justa de suas estruturas. Nesse preceito, as relações de consumo, o senso de comedimento e humildade e a predisposição ao respeito e conciliação são temas para reflexão, que podem ser implementados através de campanhas publicitárias que façam pensar e proponham ações efetivas nesse sentido.

c) Terceiro preceito: **compromisso com uma cultura de tolerância e uma vida de veracidade**. A honestidade e a veracidade são temáticas que contribuem para o bem comum, e a paz mundial. Servir-se e pautar-se pela verdade é tratar dos princípios de veracidade, autenticidade, objetividade e honestidade nos meios de comunicação de massa, na arte, literatura, ciência, política e por todos os representantes (políticos, religiosos, educacionais e formadores), que militam na promoção da paz.

Em especial, conclama os jovens a cultivar a veracidade no pensamento, fala e ação – quem sabe oportunizando uma mudança de cultura que privilegie a verdade, enquanto condição necessária e imprescindível para tomar decisões fundamentais. Criar instrumentos que

measurem como complementar na cultura familiar, ensinando o cultivo da veracidade como orientação ética para a vida.

d) Quarto preceito: **cultura de igualdade de direitos e companheirismo entre homens e mulheres** (respeitai e amai uns aos outros). Indica uma vida de complementaridade entre homens e mulheres em que o respeito e a igualdade de direitos pautem as ações. Perceber as relações intersexos orientadas no valor da igualdade e companheirismo, pode ressignificar a sexualidade, por combater a visão de objeto ou dependência sexual, além de tornar consciente a sexualidade como força positiva, construtora e formadora. É mister trazer à baila a discussão e concomitantemente a formação de pessoas que percebam a importância do cultivo do respeito, compreensão e companheirismo nas relações pessoais e familiares.

Esse preceito trata da responsabilidade ética com relação às questões de seus meios profissionais, contudo, a realidade demonstra ser preciso, mesmo que em tom ensaístico, por conta da idade dos estudantes, abordar e construir conceitos com relação à vida, morte e questões como a bioética, sexual, ciência, dentre outras, e ainda a responsabilidade ética das classes profissionais (médicos, cientistas, comerciantes, jornalistas, políticos).

Sendo assim, os preceitos elencados na declaração de Ética Mundial serão aqueles que subsidiarão metodologicamente as ações a serem sistematizadas no âmbito da família e que visam trabalhar a cultura de paz que se deseja no processo da formação e do desenvolvimento humanos. Essa possibilidade pode ser assim esquematizada:

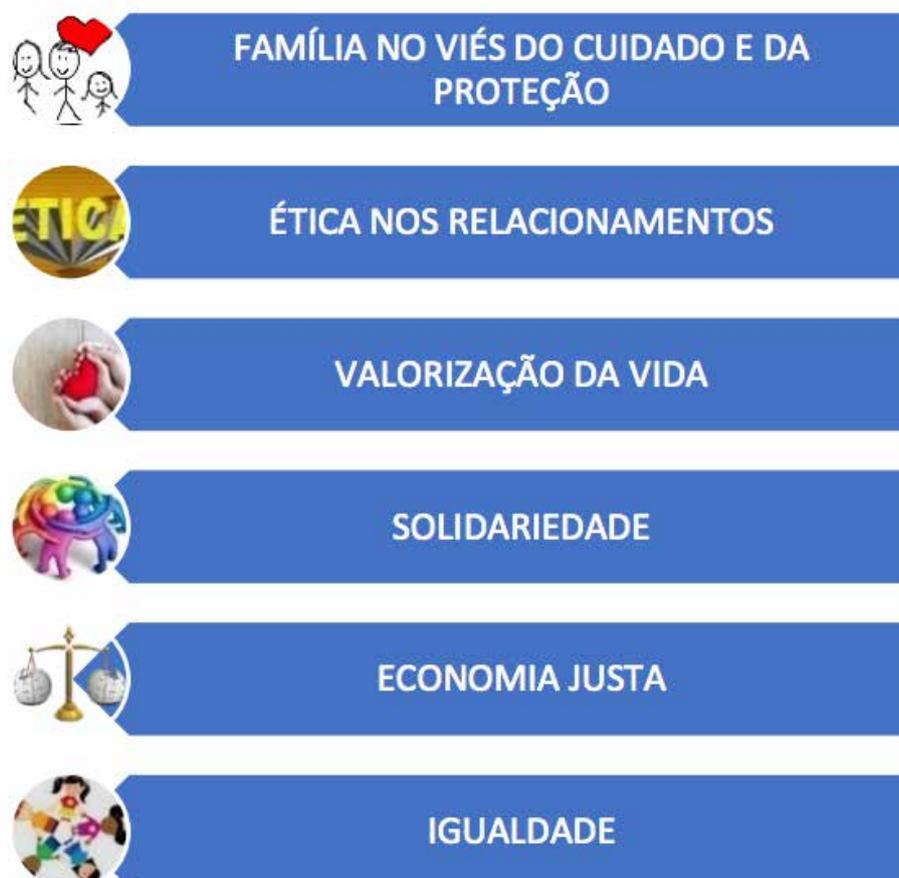


Figura: **Formação Integral**

Fonte: Domingues, 2021.

A partir da aplicação dos preceitos no processo de construção da proposta teórico-metodológica, já se pode perceber que o eixo tem natureza relacional, visto que se compreende que é a partir dos vínculos estabelecidos entre as pessoas que o processo formativo assegura segurança, significação e reconhecimento de sua identidade (pessoal e coletiva).

Cabe agora descrever a finalidade a ser atribuída por cada preceito no âmbito do processo formativo, reconhecendo o espaço da família enquanto lugar de cuidado e proteção, visto que nela são desenvolvidos os primeiros laços afetivos e que irão balizar a visão de mundo de seus membros/participantes.

O preceito “**ética nos relacionamentos**” visa trabalhar com as questões morais que se fazem presentes no comportamento humano, incluindo noções de respeito à autoridade, cidadania, direitos e deveres.

O preceito “**valorização da vida**” ressalta a sua importância, apresentando cuidados e atitudes preventivas, o que implica o acompanhamento do crescimento e do desenvolvimento dos filhos. Essas atitudes abrangem campanhas de vacinação, aleitamento materno, alimentação saudável e espaços de lazer e convivência.

O preceito **solidariedade** envolve ações comunitárias, exercitando alteridade e compaixão pelo próximo. Assim, são propostas designadas ao bem-estar e ao convívio social, tais como campanhas e práticas empreendedoras, visando o desenvolvimento das pessoas inseridas no contexto comunitário.

O preceito **economia justa** objetiva apresentar meios de instrumentalizar a família na gestão do orçamento familiar. Aprendendo a aproveitar oportunidades, avaliando a situação e evitando desperdício. Na economia justa aprende-se o princípio de compartilhar o sustento de maneira isonômica.

O preceito de **igualdade** estabelece que a responsabilidade da educação é dos pais ou responsáveis pelos filhos. Aqui, não existe uma separação de papéis exercidos, com relação ao processo formativo – antes, é defendido a corresponsabilização e coparticipação dos pais e dos responsáveis pelo bem-estar dos filhos.

Ao trabalhar os preceitos da cultura de paz, é possível estabelecer conexões com as aprendizagens, experiências e vivências, uma vez que por seu intermédio pode-se trabalhar com a formação integral do ser humano, envolvendo as dimensões física, cognitiva, espiritual, emocional e social. Isso indica que existe uma preocupação tanto com o desenvolvimento da identidade do ser humano como do seu equilíbrio e bem-estar físico, emocional, espiritual e social.

# E POR FALAR EM PRINCÍPIOS E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

A prática dos relacionamentos é norteadora por princípios para a convivência humana, os quais favorecem os relacionamentos estabelecidos entre pessoas e grupos sociais distintos. Imagine a instauração de uma situação-problema envolvendo torcidas de times diferentes. Estenda isso a questões pertinentes à cultura, religião, preferências e tomada de decisão. De fato, situações como essas são desafiadoras e na ausência de princípios para a convivência, seria como gerir o caos, não é verdade?

Os princípios para a convivência possibilitam a prática cidadã fundamentada no respeito, na responsabilidade, na tolerância, na fraternidade, na igualdade, na liberdade e no amor. Eles asseguram que homens e mulheres desenvolvam comportamentos: atitudes pautadas na boa convivência e no bom senso, sendo indispensáveis à vida em sociedade.

Os princípios para a convivência associados ao desenvolvimento das competências socioemocionais surtem um efeito positivo na dinâmica do viver em conjunto, principalmente, porque oportunizam o equilíbrio das condutas ao mesmo tempo em que são apropriados pelos grupos sociais como elementos essenciais para vida em sociedade.

Ainda, os princípios para a convivência possibilitam tecer avaliações sobre comportamentos, atitudes e ações dos grupos sociais e que podem ser absorvidos ou não em suas vivências cotidianas. Isso indica que os princípios de convivência criam referenciais a serem aplicados nos relacionamentos, seja de natureza pessoal ou interpessoal.

É preciso considerar que na esteira de um princípio para a convivência, a sociedade pode orquestrar a vida em sociedade, estabelecendo normas e parâmetros a serem observados pelas pessoas e grupos sociais. Por conta disso, não há como se pensar em convivência sem levar em consideração os princípios, pois eles podem trazer harmonia no processo de socialização de ideias, conhecimento, cultura, crenças e interesse voltado ao bem comum. Sobre isso Del Prette; Del Prette (2010, p. 109) asseguram que:

Seja no ambiente natural, seja em contextos estruturados, a aquisição e o aperfeiçoamento das habilidades sociais ocorrem por meio de diferentes processos de aprendizagem como: a modelagem via reforçamento diferencial, o seguimento de regras (instrução) e a imitação via observação.

Um desenho que pode ilustrar a dinâmica dos princípios de convivência na sociedade assumiria tal estruturação:



Fonte: Domingues, 2021.

Os princípios para a convivência social dinamizam a diversidade de relacionamentos que podem ser vividos no interior da sociedade. Afinal, o ser humano pertence a diferentes grupos, por meio de suas composições, estruturas e normas sociais. Pode-se dizer que, grosso modo, homens e mulheres participam de mais de quatro grupos sociais, tais como: família, comunidade, escola/formação, trabalho, amizade, religião/crença, esporte, lazer. É nos grupos sociais que se aprende a conviver com o diferente, respeitando e sendo responsável por ações e decisões.

A partir dos grupos sociais é possível desenvolver competências, as quais serão aplicadas em situações-problema. O termo competência é definido como: “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

As competências envolvem habilidades de cunho prático, cognitivo e socioemocional, visto que elas demandam a necessidade de o ser humano obter meios, ferramentas e estratégias para serem aplicadas nas práticas da vida. Por isso, não se limitam ao mundo do trabalho, mas ao exercício cidadão de ser, viver, conviver, aprender e fazer individual e coletivo.

É no exercício cidadão que se pode situar as competências socioemocionais ou habilidades sociais. Afinal, elas são revestidas de ações que se concretizam nos relacionamentos pessoais e interpessoais. Isso indica que elas podem ser impulsionadoras do desenvolvimento humano e que atingem o indivíduo, como também a presença de outros por meio dos vínculos estabelecidos.

Definem-se habilidades sociais como “um construto descritivo dos comportamentos sociais valorizados em determinada cultura com alta probabilidade de resultados favoráveis para o indivíduo, seu grupo e comunidade que podem contribuir para um desempenho socialmente competente em tarefas interpessoais” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018, p. 24).

Para entender o grau de influência das competências socioemocionais, faz-se uso da explicação de Bisquerra (2000/2009), ao descrever seus cinco níveis de atuação, a saber: 1º) Consciência de si e de outras pessoas; 2º) Gerenciamento apropriado das emoções, potencializando as positivas e minimizando as negativas; 3º) Atitude positiva em relação a si e à vida. Este nível tem a ver com autoestima e em caso de dificuldade, recorre-se à ajuda externa; 4º) Capacidade de comunicação e adoção de atitudes de respeito para com o outro; e 5º) Capacidade de adotar comportamentos apropriados e responsáveis, buscando a preservação do bem-estar.

A partir dos níveis de atuação da competência socioemocional é possível dizer que ela desenvolve capacidades e habilidades que possibilitam a pessoa viver bem consigo mesmo, com o outro e o meio, adotando princípios de convivência que favoreçam os relacionamentos e o bem-estar de todos. Nesse entendimento, Del Prette; Del Prette (2005, p. 66) apresentam três dimensões a serem consideradas nos relacionamentos interpessoais: pessoal, situacional e cultural. Eles explicitam sobre as dimensões:

A dimensão pessoal refere-se aos componentes comportamentais (fazer/responder perguntas, pedir/dar feedback, fazer pedidos, elogiar, recusar etc), cognitivo-afetivos (conhecimentos prévios, autoconceito, objetivos e valores pessoais, empatia, resolução de problemas, auto-instrução, auto-observação etc) e fisiológicos (taxa cardíaca, respiração) do desempenho social. As características dos interlocutores e das demandas do contexto em que ocorre o desempenho interpessoal (com o reconhecimento de que diferentes situações criam demandas sociais diferenciadas) compõem a dimensão situacional das habilidades sociais. A dimensão cultural destaca o papel fundamental que as normas, valores e regras das diferentes culturas exercem sobre o desempenho social.

Diante das dimensões é possível deduzir que as competências socioemocionais favorecem a vida em comunidade, na medida em que as relações mantidas, pessoais e interpessoais, observam regras de convivência e buscam manter o bem comum. Isso indica que não é uma ação isolada, mas coletiva e participativa, que requer compromisso, engajamento, força de vontade e reconhecimento pelo outro.

As competências socioemocionais ajudam o indivíduo a conhecer a si mesmo, ao outro, descobrindo formas de manter o equilíbrio de suas ações a fim de que possa conviver com paz. Elas evidenciam a necessidade que o ser humano tem para aprender a arte de viver, fazer, ser e conviver.

A BNCC (2010) apresenta as dez competências socioemocionais a serem desenvolvidas no processo ensino e aprendizagem. São elas:

1) Utilização e valorização dos conhecimentos construídos sobre o mundo social, físico e cultural; 2) Exercício de curiosidade intelectual e uso de abordagem própria das ciências a fim de elaborar hipóteses; 3) Desenvolvimento de senso estético, visando valorizar e reconhecer as várias manifestações culturais e artísticas; 4) Utilização de conhecimento das linguagens artística, multimodal, científica, matemática, digital e tecnológica; 5) Utilização de tecnologias digitais de informação e de comunicação de forma significativa, crítica, reflexiva e ética; 6) Compreensão das relações do mundo do trabalho e tomadas de decisões alinhadas ao projeto de vida profissional, pessoal e social; 7) Argumentação com base em dados, informações e fatos confiáveis para negociar, formular e defender pontos de vista e ideias; 8) Autoconhecimento e reconhecimento de suas emoções e das outras pessoas com capacidade de lidar com elas e com a pressão do grupo; 9) Exercício de diálogo, empatia, cooperação e resolução de conflitos, fazendo-se respeitar e promover respeito ao outro; 10 Ação pessoal e coletiva com responsabilidade, autonomia, resiliência, flexibilidade e determinação.

Observa-se que as competências versam sobre os campos do fazer, do aprender, do ser e do conviver. Por isso, assumem um espaço de significação no contexto formativo, uma vez que preparam o ser em formação para viver em comunidade.



# CAPÍTULO 2

## O OBJETO DE ESTUDO DA TEORIA DO APEGO

Hartmut August

Mariluce Emerim de Melo August

A Teoria do Apego, primariamente, estuda o vínculo formado entre bebês com as mães e cuidadores e se estende para os laços desenvolvidos entre os adultos. A proposta defendida na Teoria do Apego é que o ser humano veio ao mundo para formar laços com os demais e, se assim o é, certamente abrange a vida humana como um todo.

A Teoria do Apego foi inicialmente estruturada pelo psicanalista e pesquisador John Bowlby (1907-1990), (BOWLBY, 2002, 2004a, 2004b). Enquanto nos anos 1930 os membros da Sociedade Britânica de Psicanálise estavam ocupados com a exploração do mundo de fantasias de adultos e crianças, Bowlby direciona sua atenção às experiências reais das pessoas. Como psiquiatra envolvido no trabalho com crianças e famílias, ele se vê confrontado diariamente com o impacto dos problemas emocionais dos pais sobre as crianças, percebendo a necessidade de desenvolver uma nova teoria de controle da motivação e do comportamento.

A Teoria do Apego foi construída sobre a ciência mais avançada, visto que não fez uso das teorias clássicas apresentadas por Freud e desenvolvidas por seus seguidores. Ele próprio afirma que se distancia da psicanálise clássica e apresenta em seus mais recentes trabalhos uma abordagem com base nos princípios da psicologia cognitiva (BOWLBY, 2004a, p. 37).

Bowlby fundamenta a Teoria do Apego com ajuda da psicologia do desenvolvimento, ciência cognitiva, biologia evolucionária, etologia e teoria dos sistemas de controle. Ele propõe que o elemento mais relevante na relação entre a criança e seus pais é o vínculo – ou apego, que se estabelece entre eles desde a mais tenra idade (BOWLBY, 2004a, p. XVIII).

Inúmeras pesquisas têm demonstrado como os vínculos vivenciados na infância influenciam a vida adulta, além de oferecer segurança aos relacionamentos, o que possibilita benefícios ao desenvolvimento do ser humano em formação. Logo, Dalben e Dell'aglio (2005, p. 10) asseveram que:

[...] o que se compreende é que as relações de apego têm uma função-chave na transmissão de características transgeracionais em relacionamentos entre cuidadores e suas crianças. Nesse sentido, as relações parentais e rupturas de vínculos primários por perda ou abandono têm um impacto transcendente ao desenvolvimento individual, pelo fato de que instauram um padrão internalizado de funcionamento e de interação (FONAGY, 1999). Nesses processos, as rupturas de vínculos são inevitáveis, mas, segundo J. Lewis (2000), a possibilidade de crescimento e a formação de novos laços afetivos dependerão de como essas experiências de ruptura foram vivenciadas e elaboradas

A compreensão de como os apegos afetivos são construídos, a identificação dos diferentes estilos de apego e suas manifestações nas diferentes esferas da vida ajudam nas iniciativas de restabelecimento da dignidade do ser no sentido emocional, espiritual e cognitivo.

Para Bowlby (2004, p. 38), “o comportamento de apego é interpretado como qualquer forma de comportamento que resulta na consecução ou conservação, por uma pessoa, da proximidade de alguma outra [pessoa] diferenciada ou preferida”; e com o passar do tempo, esse comportamento leva ao desenvolvimento de laços afetivos ou apegos.

Esses laços afetivos ou apegos permanecem ativos durante todo o ciclo vital por contribuir para a sobrevivência da pessoa, na medida em que a figura de apego protege e cuida da pessoa apegada (BOWLBY, 2004a, p. 39, 40).

As expressões “figura de apego” ou “cuidador/a”, como utilizadas neste estudo, remetem à pessoa (ou às pessoas) responsável pelo cuidado e segurança de outra pessoa. Na infância, normalmente, essa função será desempenhada pela mãe e pelo pai. Porém, muitas crianças são educadas por outros adultos, como avós, tios, madrastas e padrastos, mães e pais adotivos e assim por diante. Na vida adulta, outras pessoas irão assumir a função de figura de apego ou cuidador/a, como será visto adiante.

É possível, também, afirmar que “o sistema de apego consiste num dispositivo de regulação interpessoal” (MIKULINCER; SHAVER, 2010, p. 254). Assim, mediante mecanismos de busca de proteção e de segurança para a exploração do ambiente, serão estabelecidos os padrões de apego entre a pessoa e seu cuidador. Ao longo do tempo, o indivíduo avalia o progresso que está fazendo em obter apoio e conforto da figura de apego, corrigindo as ações, se necessário, para alcançar os objetivos de obter apoio e conforto.



# O ESPAÇO DA ESPIRITUALIDADE

A dimensão da espiritualidade precisa ser levada em consideração ao abordar o desenvolvimento humano. Isso porque, essa dimensão está associada diretamente ao sentido da existência humana. Ela informa sobre a maneira como cada um experimenta, explica, nega e interage com outras pessoas e com a realidade.

A partir da espiritualidade, o ser humano estabelece sua visão de mundo e isso não está associado a uma única maneira de projetar a sua fé. Antes, ela se estabelece pelo desejo do ser humano em construir significados para a realidade em que vive, atribuindo sentidos à sua própria vida.

É nessa direção que a espiritualidade possibilita ao ser humano a eleição de lentes que lhe ajudarão a estabelecer leituras e interpretações sobre a realidade, o que indica a presença de uma variedade de lentes e o ato de escolha do ser humano sobre aquela que fornece respostas satisfativas sobre a vida. Afinal, a espiritualidade pode ser considerada “como um modo de vida permanente e coerente” (ELWELL, 1990, p. 61).

O modo de vida permanente e coerente apresenta razões, ações e visões que são incorporadas nos relacionamentos. Por intermédio das inter-relações é possível compreender os princípios, valores e atitudes que pautam a vida do ser humano, ou seja, o que ele acredita, valoriza, defende e significa seus posicionamentos e decisões.

A espiritualidade também pode ser contemplada na Teoria do Apego, pois envolve a necessidade de estabelecer relacionamentos. Esses relacionamentos podem ser percebidos na esfera física, como sobrenatural. Afinal, não se pode descartar o mistério da vida do ser humano.

Nas últimas décadas têm surgido estudos aproximando os campos de pesquisa da ciência da religião com a psicologia cognitiva na perspectiva da Teoria do Apego. Os pesquisadores de referência nessa área são os psicólogos Lee A. Kirkpatrick, Phillip R. Shaver e Pehr Granqvist. Eles utilizam a perspectiva da Teoria do Apego para aproximar os campos de pesquisa da ciência da religião à psicologia cognitiva. Suas pesquisas empíricas abriram novas perspectivas para a compreensão das experiências religiosas. O estudo pioneiro nessa área foi publicado por Kirkpatrick e Shaver em 1990 sobre a correlação entre as experiências de apego na infância e as práticas religiosas na vida adulta. Posteriormente, Granqvist (1998, p. 343) ampliou as pesquisas sobre a influência do apego na infância na religiosidade adulta.

Os conceitos da Teoria do Apego que identificam um relacionamento de apego interpessoal também estão presentes numa relação de apego a Deus: A pessoa apegada procura proximidade com Deus, particularmente quando está assustada ou alarmada; Deus proporciona à pessoa apegada cuidado e proteção, na função de porto seguro; Deus proporciona uma sensação de segurança, na função de base segura; A ameaça de separação de Deus causa ansiedade na pessoa apegada; A ‘perda’/O afastamento de Deus causa luto na pessoa apegada. Visto que essas cinco características de uma relação de apego interpessoal podem também

ser encontradas no relacionamento de uma pessoa com Deus (ou ser superior), Kirkpatrick argumenta que “Deus atua efetivamente como uma figura de apego. [...] para muitas pessoas em muitas religiões, este sistema de apego está fundamentalmente envolvido em seus pensamentos, crenças e raciocínios sobre Deus e seu relacionamento com Deus” (KIRKPATRICK, 2005, p. 55, 56).

Kirkpatrick (2005, p. 238, 239), com base nessa abordagem, entende que a imagem que a pessoa projeta de “Deus ou várias divindades ou figuras sobrenaturais” combina elementos das qualidades maternas e paternas estereotipadas”, sendo, portanto, mediada pelos comportamentos humanos (KIRKPATRICK, 2005, p. 81). Como consequência, “a premissa básica dessa concepção é que esse sistema de apego [interpessoal] [...] está por trás dos pensamentos e crenças religiosas” (KIRKPATRICK, 2005, p. 101). Portanto, para o autor, “as diferenças individuais nas crenças e práticas religiosas devem estar empiricamente relacionadas de alguma maneira às diferenças individuais no relacionamento com pais, parceiros românticos ou outras figuras humanas de apego”.

Ao considerar Teoria do Apego, compete agora estabelecer a maneira como elas atuarão no processo da formação humana, elegendo como ponto de partida o núcleo familiar. É claro que não se pode trabalhar o núcleo familiar isoladamente – antes, é preciso pensar em ações conjuntas com outras instituições da sociedade, visando o pleno desenvolvimento do ser em formação.



# O CICLO DE SEGURANÇA NA TEORIA DO APEGO

A meta do comportamento de apego é manter certos graus de proximidade ou comunicação com a figura de apego. O comportamento de apego do indivíduo está potencialmente ativo por toda a vida; e se organiza dentro de sua personalidade de acordo com o padrão de laços afetivos que ele estabeleceu durante a vida. Mas o que diferencia uma relação de apego de outras formas de vínculo? Estudos conduzidos por Mary Ainsworth (1913-1999) destacaram cinco características para identificar um relacionamento de apego:

- (1) A pessoa apegada procura proximidade com a figura de apego ou cuidador, particularmente quando está assustada ou alarmada;
- (2) O cuidador proporciona cuidado e proteção, na função de porto seguro;
- (3) O cuidador proporciona uma sensação de segurança, na função de base segura;
- (4) A ameaça de separação causa ansiedade na pessoa apegada;
- (5) A perda da figura de apego causa luto na pessoa apegada (KIRKPATRICK, 2005, p. 56).

Portanto, para que um relacionamento seja considerado de apego, deve apresentar todas as cinco características citadas. Assim, a admiração que uma adolescente tem por um artista famoso, por exemplo, não será considerada uma relação de apego. Essa adolescente pode até tentar contatar o artista (1ª característica) e sofrer com sua ausência (4ª e 5ª características), mas o artista não assumirá as funções de cuidado e apoio (2ª e 3ª características), em relação à fã. Para melhor compreensão de como o sistema de apego atua, será utilizada a figura do Ciclo de Segurança no Apego, a seguir.

## Ciclo de Segurança no Apego

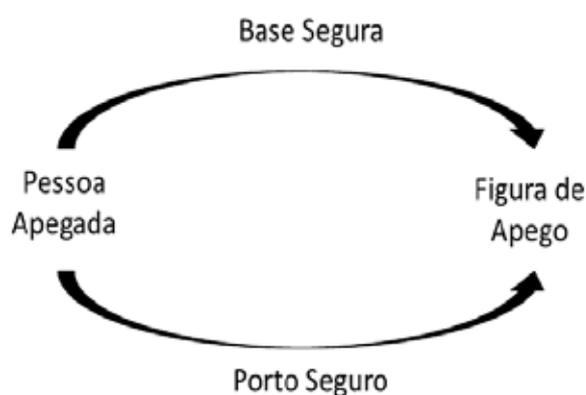


Figura 1: Ciclo de Segurança no Apego

Fonte: Os autores, 2021.

O ciclo de segurança no apego pode ser compreendido como uma sucessão de movimentos de 'porto seguro' e 'base segura'. Essa dinâmica irá se repetir inúmeras vezes ao longo da convivência entre a pessoa apegada e sua figura de apego. Mas como e por que este ciclo é ativado?

Enquanto a pessoa apegada não se sente ameaçada ou fragilizada, seu sistema de apego fica 'adormecido', como se não existisse. Em outras palavras, o que a pessoa apegada busca em momentos de ameaça ou fragilidade na sua figura de apego é um 'porto seguro', um lugar de refúgio, proteção e consolo, como forma de escapar da ameaça ou para suprir suas necessidades físicas ou afetivas, demandadas por um determinado episódio. Essas situações que ativam o sistema de apego do indivíduo podem ser:

- a) Eventos ambientais assustadores ou alarmantes;
- b) Doença, lesão ou fadiga;
- c) Separação (provoca dor); ou
- d) Ameaça de separação (provoca angústia) da figura de apego.

Durante a infância, quando a criança se sente ameaçada ou de algum modo angustiada, seus comportamentos de demanda por um porto seguro normalmente são o choro e a busca do contato visual e físico com o/a cuidador/a. Quando isso é possível, a criança se volta a essa pessoa a fim de reforçar a proximidade e, conseqüentemente, o sentimento de segurança. Nesse processo, a figura de apego atua como porto seguro da pessoa apegada, pois as experiências anteriores indicam que a pessoa apegada pode buscar refúgio em alguém de sua confiança em caso de necessidade.

Na medida em que os eventos ou circunstâncias que ativaram o mecanismo de apego não estão mais presentes, a pessoa se afasta voluntariamente da figura de apego, pois, mesmo que inconscientemente, parte do pressuposto de que conta com o apoio de alguém que a encoraja a explorar o mundo à sua volta. Nesse processo, a figura de apego atua como 'base segura' da figura apegada. Novas circunstâncias irão novamente ativar o mecanismo de apego, reiniciando o ciclo de porto seguro e base segura. E, a cada experiência vivenciada com seus cuidadores, a criança internaliza como sua mãe e seu pai reagem à sua necessidade de proteção e conforto.

Nessa dinâmica do ciclo de segurança no apego, onde os mecanismos de porto seguro e base segura são repetidamente acionados, um aspecto central "é a chegada e a manutenção segura do estágio do EU SOU" (WINNICOTT, 2014, p. 42). Numa relação saudável entre a mãe e o bebê, existe o esforço da mãe "para se livrar de seu confinamento, ou seja, da preocupação com um bebê e com as necessidades dele" (WINNICOTT, 2014, p. 49), deixando de estar disponível de maneira exclusiva para o bebê. Essa indisponibilidade eventual da mãe permite que a criança desenvolva uma identidade saudável e passe a ver a mãe e todos os outros objetos como não-eu, proporcionando à criança a compreensão de quem ela é e de quem ela não é (eu sou *versus* eu não sou).

Foi visto até aqui como o sistema de apego atua na relação entre a criança e seus cuidadores. Mas como os apegos se desenvolvem nas diferentes fases da vida?

À medida em que a criança se desenvolve física e emocionalmente, seu comportamento de apego passa a ser menos frequente e menos intensamente ativado. Com o passar do tempo, seu sistema de apego "passa a ser finalizado por uma faixa cada vez mais ampla de condições, algumas das quais são puramente simbólicas" (BOWLBY, 2002, p. 324).

Se, por um lado, a criança busca o colo e o abraço da mãe ou do pai para obter a seguran-

ça, a partir da adolescência, o/a jovem desenvolve outras maneiras de suprir suas necessidades de porto seguro. E, à medida que a pessoa se desenvolve, fotografias, mensagens virtuais e telefonemas podem tornar-se uma maneira relativamente eficaz de manter contato com a figura de apego. Assim, quando a proximidade física não for possível ou adequada, a sensação de porto seguro poderá ser obtida por outros caminhos.

Como visto anteriormente, no curso de um desenvolvimento sadio, “o comportamento de apego leva ao desenvolvimento de laços afetivos ou apegos, inicialmente entre a criança e o progenitor e, mais tarde, entre adulto e adulto” (BOWLBY, 2004, p. 38,39). Contudo, essas relações de apego não se desenvolvem de modo uniforme. Já na infância, a criança tende a desenvolver relações de apego com mais de uma pessoa, embora crie, sem se dar conta, uma hierarquia entre esses cuidadores. Basta observar o comportamento da criança que está brincando no parque e de repente tropeça e se machuca. Seu comportamento natural será buscar contato físico com sua mãe ou seu pai e correr em sua direção (porto seguro). Assim que a dor passar e ela se sentir segura novamente, a criança descerá do colo da mãe ou do pai e voltará a brincar (base segura). Caso ela não encontre sua mãe ou seu pai, outro adulto conhecido (ou até desconhecido), poderá atuar como figura de apego naquele momento, proporcionando consolo e apoio à criança.

À medida que a criança se desenvolve, as relações de apego se tornarão mais difusas, tendo em vista que a função de apego, inicialmente concentrada na mãe e no pai, agora é exercida também por outras pessoas. Nesse processo, surgirão figuras de apego substitutas, tais como professores, parceiros românticos e líderes espirituais. Uma diferença importante no apego adulto em relação ao apego infantil, é o fato de que no apego adulto saudável existe a reciprocidade; quando duas pessoas podem atuar como figuras de apego uma da outra.

A reação predominante dos cuidadores às necessidades da criança desenvolve basicamente estilos de apego mais seguros ou mais inseguros nessa relação. Ou seja, os comportamentos de apego da pessoa apegada irão variar dependendo da maneira como a figura de apego age em relação às demandas da pessoa apegada, gerando nela níveis diferentes de segurança, de ansiedade e de evitação.

O estilo de apego varia de acordo com a pessoa com quem está apegada. Assim, um filho poderá desenvolver um apego mais seguro com a mãe, por exemplo, e, em relação ao pai, desenvolver um apego mais inseguro, em função da ausência emocional ou física deste, ou vice-versa. Esses comportamentos, desenvolvidos ao longo da história pessoal, são integrados à estrutura de personalidade da pessoa na forma de modelos internos de funcionamento ou de estilos de apego.

A pessoa chega à idade adulta com grande propensão de manter o mesmo estilo de comportamento de quando era criança, pois, “o comportamento de apego na vida adulta é uma continuação direta do comportamento na infância” (BOWLBY, 2004, p. 257). Contudo, encruzilhadas na vida proporcionam oportunidades de mudança no estilo de apego, podendo favorecer comportamentos de apego mais seguros ou mais inseguros. Assim, a partir de um processo contínuo, as experiências passadas vão deixando marcas, que geram consequências e resultam em padrões e estilos de significado pessoal. Ou seja, deixam marcas na subjetividade das pessoas. Nesse sentido, vale analisar o que favorecem os apegos seguros.

# DISTINÇÃO ENTRE APEGOS SEGUROS E INSEGUROS

A primeira experiência de apego do bebê é com sua mãe. Esse apego da criança com a mãe pode ser considerado seguro, na medida em que a criança tenha a vivência de uma relação calorosa, íntima e contínua com a mãe (ou mãe substituta), na qual ambas encontram satisfação e prazer. Essa relação complexa, rica e compensadora, enriquecida de inúmeras maneiras pelas relações com o pai e irmãos, está na base do desenvolvimento sadio da personalidade e da saúde mental.

Para Winnicott, “os primórdios do EU SOU só se instalam realmente no *self* no bebê na medida em que o comportamento da figura de apego é suficientemente bom” (WINNICOTT, 2014, p. 42), proporcionando ao bebê oportunidades adequadas para explorar seu intelecto e desenvolver a tolerância à frustração. Nesse contexto de uma figura de apego ‘suficientemente boa’, o ser humano adquire importantes habilidades para lidar com o estresse e constrói um estilo de apego seguro. No entanto, ser suficientemente boa, não quer dizer que a mãe (ou o pai ou outro cuidador) seja infalível, perfeito.

Muito diferente de querer almejar um padrão de conduta inatingível, o que Winnicott defende é que a figura de apego esteja disponível, sensível e seja responsiva aos esforços de alguém que busca proximidade em situações de necessidade. Essa atitude fará com que a pessoa apegada se sinta segura, ou seja, que tenha um senso de que o mundo normalmente é seguro, que as figuras de apego são úteis quando solicitadas e que é possível explorar o ambiente de forma curiosa e confiante e se engajar com outros. E, nas (muitas) vezes que falhar em seu papel de cuidador/a, a figura de apego ‘suficientemente boa’, saberá reconhecer seus erros, pedindo perdão e assegurando ao outro sua disposição em continuar investindo no relacionamento saudável entre ambos. Essa atitude humilde e amorosa terá efeito benéfico muito mais profundo na vida da pessoa apegada do que uma aparente e inalcançável infalibilidade, mostrando pelo exemplo como ela também poderá agir quando se defrontar com suas próprias limitações e falhas.

O livro *Attachment in Adulthood* (MIKULINER; SHAVER, 2010) apresenta inúmeras pesquisas sobre apego adulto. Muitas pesquisas evidenciam que a criança ou adolescente tende a desenvolver apegos seguros na medida em que seus pais adotam comportamentos seguros; estando disponíveis, sendo sensíveis e apoiadores. Pesquisas também apontam que, na vida adulta, relacionamentos românticos com pessoas seguras contribuem para a segurança nos apegos dos seus parceiros. Além disso, a experiência da maternidade favorece comportamentos seguros. Demonstrou-se também o papel da psicoterapia como caminho viável para ampliação da segurança nos apegos.

Além disso, encontros significativos com novas figuras de apego (tais como amigos próximos, líderes, Deus), também contribuem para alterar comportamentos inseguros em seguros.

Até aqui buscou-se apresentar como o ciclo de segurança no apego funciona (ou deveria funcionar) numa relação ideal, entre a criança e seus cuidadores. E também como uma relação saudável entre o bebê e sua mãe inclui uma indisponibilidade eventual da mãe 'suficientemente boa' como caminho para a construção segura da identidade da criança. No entanto, é necessário refletir sobre o que ocorre quando o ciclo de segurança não se desenrola de maneira ideal e as figuras de apego deixam de atuar satisfatoriamente como porto seguro ou como base segura.

A insegurança nos apegos ocorre quando uma figura materna (ou figura de apego) não 'suficientemente boa' é incapaz de proporcionar à criança os cuidados amorosos de que ela necessita para se sentir segura. Isso traz dificuldades à criança para se reconhecer como possuidora de uma personalidade unitária, distinta das pessoas à sua volta (WINNICOTT, 2014, p. 50). E, dependendo da natureza da insuficiência da figura de apego, seus efeitos variam, podendo provocar angústia, uma exagerada necessidade de amor, fortes sentimentos de vingança, culpa e depressão.

Essas dúvidas a respeito de si e dos outros, e o senso de vulnerabilidade resultante, podem posicionar o sistema de apego num estado de contínua ativação, mantendo a mente preocupada a respeito de ameaças e da necessidade de proteção, interferindo na dinâmica de outros sistemas de comportamento. O resultado é que o funcionamento do sistema de apego necessita ser ajustado e estratégias secundárias de apego tendem a ser adotadas, seja mediante a hiperativação do sistema de apego (apego ansioso), seja mediante a repressão e desativação do sistema de apego (apego evitante).

Na estratégia da hiperativação do sistema de apego, a pessoa se sente ansiosa e tende a comportar-se de modo enredado e preocupado com o apego. Suas ações consistirão em lutar e protestar para obter atenção, amor e apoio das figuras de apego, cuja disponibilidade não percebe assegurada. Infelizmente, essas exigências estridentes de apoio começam a parecer naturais e necessárias, podendo se tornar a causa de mais conflitos relacionais e de mais sofrimento emocional, construindo um *estilo de apego inseguro ansioso*.

Na estratégia da repressão ou desativação do sistema de apego, a pessoa reage à indisponibilidade da figura de apego através do distanciamento. Esse comportamento decorre da compreensão de que a figura de apego desaprova ou pune a proximidade e as expressões de necessidades ou vulnerabilidades. Nessas situações, a busca de proximidade é enfraquecida ou bloqueada e o indivíduo passa a lidar com as ameaças e perigos de forma solitária. Desenvolve-se, assim, um comportamento de evitação de proximidade com os outros, o que caracteriza um *estilo de apego inseguro evitante*.

Pesquisas evidenciam que, na infância ou adolescência, os apegos inseguros decorrem dos estilos de apego inseguros dos pais, na medida em que interações desapontadoras com figuras de apego indisponíveis, inconsistentes ou assustadoras favorecem comportamentos inseguros na criança ou adolescente. Outros fatores que favorecem o comportamento de apegos inseguros das crianças e adolescentes são o divórcio dos pais, violência entre os pais, estresse financeiro na família, consumo abusivo de substâncias pelos pais, depressão da mãe, maus-tratos, famílias disfuncionais, abuso físico ou sexual ou falecimento de pai ou mãe. Na vida adulta, a adoção de comportamentos de apegos inseguros está associada a dificuldades

no relacionamento conjugal ou perda do parceiro.

Portanto, o comportamento de apego é caracterizado pela consecução ou conservação, por uma pessoa, da proximidade de alguma outra pessoa levando ao desenvolvimento de laços afetivos ou apegos. Os comportamentos de apego são ativos durante toda a vida, pois contribuem para a sobrevivência da pessoa apegada. Uma relação de apego se estabelece nas seguintes dinâmicas: a pessoa apegada busca proximidade com o cuidador, particularmente quando está assustada ou alarmada; o cuidador proporciona cuidado e proteção, na função de porto seguro; o cuidador proporciona uma sensação de segurança, uma base segura; a ameaça de separação causa ansiedade na pessoa apegada; e a perda da figura de apego causa luto.

Assim, o ciclo de segurança é constituído pelo porto seguro e pela base segura vistos na figura de apego. O porto seguro acolhe a pessoa que se sente ameaçada ou angustiada. A base segura apoia a pessoa apegada a explorar o mundo à sua volta.

A segurança decorre de vivências calorosas e contínuas com as figuras de apego, proporcionando ao indivíduo um desenvolvimento sadio da personalidade e da sua saúde mental. A insegurança decorre de experiências não satisfatórias do indivíduo, nas quais não obteve segurança ou apoio da figura de apego. Como consequência, a pessoa pode hiper ativar seu sistema de apego construindo um estilo de apego inseguro ansioso, ou desativar seu sistema de apego construindo um estilo de apego inseguro evitante.



# E POR FALAR EM ESTILOS DE APEGO

Diversos estudos, iniciados por Ainsworth em 1978 e por outros estudiosos mais tarde, procuraram identificar os diferentes estilos de apego, ou “maneiras como as pessoas percebem e reagem à intimidade em relacionamentos” (LEVINE; HELLER, 2013, p. 18).

O estilo de apego de uma pessoa pode ser mensurado de acordo com os seus níveis de segurança, ansiedade e evitação em determinado relacionamento de apego. Quanto menor o nível de ansiedade e evitação, mais seguro será o comportamento de apego. Por outro lado, quanto maior o nível de ansiedade, caracterizado pelo medo do abandono ou por sinais interpretados como um possível abandono, mais ansioso se mostrará o comportamento de apego da pessoa. Finalmente, quanto maior o nível de evitação da proximidade ao outro num determinado relacionamento de apego, mais evitante se mostrará o estilo de apego.

De uma maneira bem prática, o estilo de apego da pessoa pode ser apontado pela resposta que ela dá à seguinte pergunta-chave: “Posso contar com minha mãe/pai (ou outra figura de apego) sempre que precisar dela/e?”. Essa pergunta-chave permite quatro possíveis respostas, sendo que cada resposta sinaliza um estilo de apego:

- a) **“Sim”**. Nesse caso, a pessoa tem um comportamento de *apego seguro* com a figura de apego, pois tem a confiança de poder contar com seu apoio em caso de necessidade.
- b) **“Não sei” (ou “não sei quando, como”)**. A dúvida na disponibilidade da figura de apego tende a provocar um comportamento de *apego ansioso* na pessoa apegada, pois ela não sabe como e quando poderá contar com seu apoio.
- c) **“Não”**. A indisponibilidade da figura de apego tende a provocar um comportamento de *apego evitante* na pessoa apegada, pois ela parte do princípio de que precisará dar conta da situação sozinha.
- d) **“Sim, mas tenho medo”**. A disponibilidade da figura de apego, associada à perspectiva de sofrimento decorrente de negligência, maus-tratos ou abuso, desencadeia na pessoa apegada o comportamento de *apego ansioso-evitante*.

No estilo de apego ansioso (ou ambivalente), “o indivíduo não está certo se seus pais estarão disponíveis ou responsivos ou úteis quando chamados” (BOWLBY, 1988, p. 167). A hiperativação desse estilo de sistema de apego favorece um comportamento de luta e protesto para obter atenção, amor e apoio da figura de apego, cuja disponibilidade não está assegurada. Infelizmente, essas exigências estridentes de apoio começam a parecer naturais e necessárias, podendo se tornar a causa de mais conflitos relacionais e de mais sofrimento emocional. As afirmações que caracterizam o apego ansioso podem ser: “Eu quero ser completamente emocionalmente íntimo com os outros, mas muitas vezes acho que os outros são relutantes em ficar tão íntimos quanto eu gostaria”. “Fico desconfortável sem relacionamentos íntimos, mas às vezes me preocupo que os outros não me valorizem tanto como eu os valorizo”.

No estilo de apego evitante, a pessoa não tem a confiança de que, ao procurar atendimento, será respondida de maneira útil; até mesmo espera ser recusada (BOWLBY, 1988, p. 167).

O apego evitante, portanto, destaca-se pela repressão ou desativação do sistema de apego, na medida em que o indivíduo reage à indisponibilidade da figura de apego mediante o distanciamento emocional. Esse comportamento tem sua origem na compreensão da pessoa apegada de que a figura de apego desaprova ou pune a proximidade e as expressões de necessidades ou vulnerabilidades.

Como consequência, a busca de proximidade é enfraquecida ou bloqueada e o indivíduo passa a lidar com as ameaças e perigos de forma solitária. Possíveis afirmações de pessoas com comportamento evitante: “Estou confortável sem relacionamentos emocionais próximos”. “Para mim, é muito importante sentir-me independente e autossuficiente”. “Prefiro não depender dos outros ou que outros dependam de mim”.

No estilo de apego ansioso-evitante (ou desorganizado) o indivíduo apresenta comportamentos conflitantes, desorientados ou temerosos. Quando seu sistema de apego é ativado, a criança com esse estilo de apego busca a proximidade da figura de apego, ao mesmo tempo que teme essa proximidade. Esse padrão de apego é mais comum entre bebês maltratados, embora não indique necessariamente maus-tratos.

Traumas ou perdas não resolvidos dos cuidadores também podem contribuir para o apego desorganizado dos filhos (ou apegado), na medida em que essas experiências dos cuidadores podem levar a mãe ou pai a mostrar comportamentos sutilmente assustadores, assustados ou dissociativos em relação ao bebê (GRANQVIST et al., 2017, p. 2,3). As afirmações associadas ao apego ansioso-evitante são: “Fico desconfortável me aproximando dos outros”. “Quero relacionamentos emocionalmente íntimos, mas acho difícil confiar completamente nos outros ou depender deles”. “Me preocupo se serei machucado se eu me permitir ficar perto demais dos outros”.

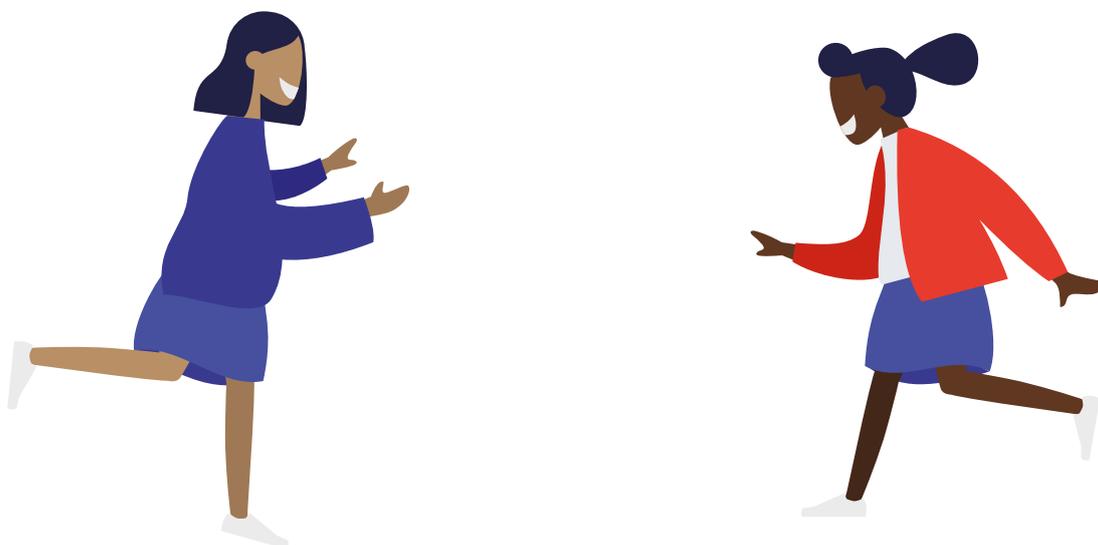
No estilo de apego seguro “o indivíduo está confiante de que seus pais (ou figura paterna) estarão disponíveis, responsivos e prestativos, caso se encontre em situações adversas ou assustadoras” (BOWLBY, 1988, p. 167). O apego seguro se evidencia por um comportamento amoroso, leve e afetivamente suprido no relacionamento. A relação é caracterizada pelo equilíbrio, pois ambos se sentem à vontade com a intimidade, ao mesmo tempo que respeitam a liberdade e autonomia própria e do outro.

Pessoas de apego seguro gostam de sentimentos profundos, estáveis e penetrantes de auto aceitação, autoestima e autoeficácia, sendo que eles regulam suas emoções com êxito (MIKULINCER; SHAVER, 2010, p. 460). A pessoa segura reconhece a lacuna intransponível entre suas próprias experiências e as experiências de seu parceiro. Porém, mantém um diálogo saudável, permanecendo genuinamente curiosa e interessada acerca das necessidades e experiências do outro. Essas atitudes ajudam no desenvolvimento de uma relação saudável, onde ambos se sentem apoiados em suas experiências exploratórias (MIKULINCER; SHAVER, 2010, p. 479). As afirmações associadas a pessoas de apego seguro são: “É fácil, para mim, ficar emocionalmente íntimo dos outros”. “Estou confortável em depender dos outros e deixar que outros dependam de mim”. “Não me preocupo em ficar sozinho ou se outros não me aceitam”.

Enfim, o apego ansioso (ou ambivalente) conduz a um comportamento de luta e protesto para obter atenção, amor e apoio da figura de apego, cuja disponibilidade não está assegurada.

O apego evitante reprime ou desativa o sistema de apego mediante o distanciamento emocional. O estilo de apego ansioso-evitante (ou desorganizado) apresenta comportamentos conflitantes, desorientados ou temerosos.

Quando o sistema de apego é ativado, a pessoa busca a proximidade da figura de apego, ao mesmo tempo que teme essa proximidade por receio de sofrer dor ou negligência. E o apego seguro se evidencia por um comportamento amoroso, leve e afetivamente suprido no relacionamento de apego. No entanto, nem todas as características de um determinado estilo de apego estarão presentes numa mesma pessoa. É provável que uma pessoa apresente comportamentos de mais de um estilo de apego, embora um dos estilos de apego seja o predominante. Para analisar o estilo de apego da pessoa, é muito útil ter em mente qual relação de apego está sendo considerada.



# O SISTEMA DE APEGO E AS IMPLICAÇÕES PARA A VIDA

Pelo que já foi visto até aqui, é de se esperar que o sistema de apego tenha implicações na formação da identidade e na avaliação de si do indivíduo bem como repercussões de apegos inseguros e de apegos seguros relacionados a demandas psicológicas.

A questão central na formação da identidade é a compreensão de quem EU SOU (*self*) versus EU NÃO SOU. Nessa compreensão, as experiências de apego do indivíduo e os estilos de apego construídos ao longo das experiências irão determinar as características do *eu* frente às situações da vida. Uma extensa variedade de pesquisas analisadas por Mikulincer e Shaver (2010, p. 149–187) evidenciam que, dependendo de seu estilo de apego, o indivíduo terá maior ou menor disposição para explorar estilos de vida, crenças e valores diferentes dos que está familiarizado. De igual modo, o estilo de apego influenciará sua disposição para assumir compromissos integrando diversas possibilidades e implementando decisões nos projetos pessoais.

Essas pesquisas também confirmam que uma pessoa que experimentou um contexto familiar favorável em termos de apego terá maiores oportunidades para explorar seu intelecto, desenvolverá maior tolerância à frustração e sua autoestima será mais saudável. Esse indivíduo irá se identificar positivamente com figuras de apego seguro (introjeção) e alimentará um narcisismo saudável, marcado por uma percepção da sua individualidade, autocoessão, resiliência, ambição e autoatualização. Esse indivíduo também será mais otimista, terá mais esperança e desenvolverá habilidades de regulação intra e interpessoal (MIKULINCER; SHAVER 2010, p. 149–187).

Por outro lado, uma pessoa que não experimentou um contexto favorável em termos de apego, terá dificuldades para se reconhecer como pessoa unitária, distinta das pessoas à sua volta (WINNICOTT, 2014, p. 42–47). Além disso, terá dúvidas acerca da própria coerência e continuidade e apresentará uma autoestima vulnerável e instável. Esse indivíduo introjetará mensagens de recusa, degradação e desaprovação e manifestará autocríticas, dúvidas sobre si e autodefesas distorcidas para conter sentimentos de inutilidade e desesperança.

Além disso, um indivíduo de perfil ansioso amplifica as dúvidas, na medida em que intensifica seu senso de vulnerabilidade frente à rejeição ou abandono, agravando sua baixa autoestima. Na expectativa de obter o amor e a estima dos outros, o ansioso busca a perfeição nas coisas que faz. Já o indivíduo evitante suprime as dúvidas e quer convencer a si e aos outros que é autossuficiente e invencível, reforçando seu senso de superioridade. O evitante, também, busca a perfeição, porém como maneira de justificar sua autossuficiência.

Os apegos inseguros se traduzem em diversas repercussões para a vida. Crianças ansiosamente apegadas choram, esperneiam, tentam reestabelecer contato com a figura ausente chamando e procurando e resistem aos esforços bem-intencionados de outras pessoas. Em caso de separação prolongada, as crianças sofrem de forma desconsolada e a ansiedade e raiva gradualmente dão lugar ao desespero.

Adultos rejeitados pelo seu parceiro sentem-se miseravelmente mal e lidam com dúvidas a respeito de seu valor pessoal e de sua capacidade como parceiro. Esses sentimentos de rejeição podem gerar sofrimento similar ao sofrimento físico. Apegos inseguros são o principal obstáculo para uma exploração e aprendizado otimizados, pois, a pessoa que não se sente suficientemente protegida e apoiada considera difícil explorar objetos ou ambientes e adquirir novas informações que poderiam desafiar ou expandir crenças e compreensões existentes.

Nesse sentido, Mikulincer e Shaver (2010, p. 378–402) catalogaram inúmeras pesquisas que associam apegos inseguros com transtornos psicológicos. Transtornos mentais sérios resultam de uma série de processos convergentes. Nessa convergência, os apegos inseguros agem como catalizadores de outros processos patogênicos, na medida em que reduzem os recursos psicológicos e sociais da pessoa e fragilizam sua resiliência.

Já as repercussões dos apegos seguros agregam para uma vida digna e emocionalmente saudável. Pesquisas (MIKULINCER; SHAVER, 2010, p. 61–68) **têm confirmado que a segurança do apego traz uma série de consequências benéficas para a pessoa:** Ela transmite um senso de segurança e cuidado, o que reduz significativamente a angústia; Sua segurança contribui para a formação positiva do *self*; Aumenta a autoestima; Reduz a preocupação de ser rejeitada, criticada ou abusada; Aumenta a disposição de estar próxima ao parceiro; de expressar necessidades, desejos, esperanças e vulnerabilidades – de pedir ajuda quando necessário; Favorece o estabelecimento e manutenção de relacionamentos interdependentes com intimidade satisfatória e interdependência profunda; Realça a curiosidade e encoraja a exploração relaxada de informações novas e não usuais, a despeito da incerteza e confusão temporária causada por essa informação; Favorece o desenvolvimento pessoal nos contextos acadêmicos e profissionais; Conduz a pessoa a se tornar calma, confiante, com um autêntico e sólido senso de valor próprio; Amplia a disposição e aptidão para estabelecer relacionamentos íntimos e de cuidado, a assumir riscos ao ajudar os outros; Amplia suas habilidades e perspectivas; Potencializa o crescimento psicológico; Favorece motivações e atitudes pró-sociais, promovendo o desenvolvimento pessoal e melhorando os relacionamentos.

Um apego seguro contribui para a formação positiva do *self*, aumenta a disposição para relacionamentos interpessoais significativos, favorece o desenvolvimento pessoal e amplia suas habilidades e perspectivas. Dependendo de seu estilo de apego, o indivíduo terá maior ou menor disposição para explorar diferentes estilos de vida, crenças e valores, para assumir compromissos e implementar as decisões nos projetos pessoais. Nesse sentido, inseguranças no apego agem como catalizadores de outros processos patogênicos na medida em que reduzem os recursos psicológicos e sociais da pessoa e fragilizam sua resiliência, resultando numa vulnerabilidade geral para transtornos psicológicos.

Como já visto, a interação com figuras de apego inconsistentes, indisponíveis ou insensíveis interfere no desenvolvimento de uma estrutura psicológica sólida, estável e segura e em todas as formas de autorregulação saudável. Como consequência, a pessoa não dispõe de resiliência suficiente para lidar saudavelmente com situações de estresse. Esses problemas constituem uma vulnerabilidade geral para transtornos psicológicos, cuja concretização em sintomas provavelmente depende de fatores orgânicos ou ambientais. Da mesma forma, a

criação ou restauração de um senso de segurança no apego durante a terapia se constitui num recurso que possibilita um ciclo de ampliação e construção de crescimento pessoal e melhora da saúde mental.

Exemplos de disfunções do sistema de apego e que estão diretamente associados a inseguranças provocadas pela indisponibilidade ou insensibilidade de uma figura de apego são: Ansiedade da separação; Luto complicado decorrente da perda de um parceiro próximo; Reações pós-traumáticas ao abuso físico, sexual ou psicológico de uma figura de apego; Neuroticismo (emoções desagradáveis e perturbadoras); Angústia; Depressão; Ansiedade; Transtorno pós-traumático; Tendências suicidas; Transtornos alimentares, tais como bulimia, anorexia e obesidade; Transtornos de conduta social; Abuso de substâncias; Comportamento criminoso; Transtornos de personalidade; Transtornos dissociativos; Esquizofrenia. Além disso, a ansiedade no apego está associada com transtornos de dependência, histrionismo e *borderline*. Ao passo que a evitação no apego está associada com formas esquizoides e evitantes de transtornos de personalidade (MIKULINCER; SHAVER, 2010, p. 369–404). Desse modo, podemos perceber como é importante desenvolver apegos seguros em nossas relações interpessoais, com intuito de ajudar a prevenir consequências negativas para nós e aqueles com quem convivemos.

Enfim, apegos inseguros representam obstáculo para uma exploração e aprendizado otimizados, pois, a pessoa que não se sente suficientemente protegida e apoiada considera difícil explorar objetos ou ambientes e adquirir novas informações que poderiam desafiar ou expandir crenças e compreensões existentes.



# O CUIDADO NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS PELA TEÓRIA DO APEGO

A chave para a saúde dos relacionamentos interpessoais é ajudar as pessoas a desenvolverem apegos seguros. Mudanças e discontinuidades nos padrões de apego podem ocorrer desde a infância até a fase adulta. Tanto que a psicoterapia baseada no apego se apoia no conceito da 'segurança adquirida', que é a habilidade dos adultos que cresceram inseguros de tornarem-se seguros na fase adulta (MIKULINCER; SHAVER, 2010, p. 485).

Todo ser humano, vez por outra, se confronta com questões existenciais, para as quais procura respostas que lhe satisfaçam. Essas questões existenciais ganham nova dimensão quando a pessoa está passando ou já passou por crises, tais como acidentes, morte na família, separações e sonhos frustrados. Nesse sentido, os conceitos do apego podem apontar maneiras de como se pode oferecer um cuidado mais efetivo àqueles que demandam.

As comunidades estruturadas se constituem num lugar privilegiado, com enorme potencial para ajudar pessoas no desenvolvimento de relações significativas e como uma plataforma saudável para o florescimento das qualidades humanas. Assim, ela pode contribuir significativamente para que os indivíduos desenvolvam maturidade e segurança nas relações de apego, na medida em que proporciona um cuidado que contempla o desenvolvimento de apegos seguros nas diferentes dimensões.

A reconstrução da base segura interna é uma dimensão do cuidado e consiste em apoiar o indivíduo em direção à aceitação segura de si. Na aceitação segura de si, o indivíduo reconhece-se no que é único, quais são seus sonhos e oportunidades e como pode (re)orientar sua vida em busca da vida plena. Essa aceitação de si implica cultivar uma base segura interna, estando atento a seus sentimentos, aceitando-os, tendo curiosidade acerca da sua origem e confortando a si mesmo. O que se fala a si mesmo nos momentos de ansiedade, tristeza, raiva, culpa ou vergonha ativa os modelos internos de funcionamento. Em pessoas de base interna segura, essas 'falas' internas reafirmam seu senso de ser amada e possuidora de valor, aliviando o sofrimento.

Em pessoas com base interna insegura, as 'falas' internas tendem a reforçar sua insegurança, na medida em que a pessoa não se sente amada e valorizada. Assim, uma pessoa de perfil ansioso tenderá a criticar-se por causa dos sentimentos, podendo lidar consigo por um caminho abusivo. Por outro lado, alguém de estilo de apego evitante tenderá a ignorar seus sentimentos, o que pode levá-lo a lidar consigo de forma negligente.

Os apegos seguros podem ser desenvolvidos com as pessoas de nossa convivência, seja no contexto de um casamento, amizade, família ou trabalho, levando-nos a amar ao próximo. O cuidado "nunca lida com indivíduos isolados. Eles fazem parte de vários sistemas (família, vizinhança, vila, equipe de trabalho...) e são determinados nas suas reações pelas regras das interações sociais nesses sistemas e por sua história social (SCHNEIDER-HARPPRECHT, 1998,

p. 313). Tornar minha base interna segura implica compreender a minha história familiar, assumir responsabilidades sobre o que está ao meu alcance, reconhecer os limites que a vida impõe, compreender no que sou único/a, cultivar uma atitude positiva diante da vida, descobrir meus sonhos e oportunidades e reorientar a vida buscando a vida plena.

Ao aplicar os conceitos do apego, o propósito do cuidado não consiste em resolver problemas específicos, mas sim ajudar as pessoas a serem melhores resolvedoras de problemas (ALLEN, 2013, p. 163). Seu propósito consiste em ajudar o indivíduo “a revisar e atualizar suas crenças de maneira a se ajustar melhor às experiências de relacionamentos atuais” (MIKULIN-CER; SHAVER, 2010, p. 408). Mediante esse processo, as habilidades são testadas na realidade, criando modelos internos de funcionamento do *self* e dos outros mais realistas no contexto dos relacionamentos atuais. Desse modo, o cuidado une autoidentidade com autoalteração. Reconhece-se quem se é, e, ao mesmo tempo, se é levado a mudar a sua maneira de ser.

Ainda prevalece a noção “de que dependência demais em uma relação é algo ruim” (LEVINE; HELLER, 2013, p. 35). Contudo, os estudos sobre o apego confirmam o paradoxo da dependência: “quanto mais efetivamente dependentes as pessoas são umas das outras, mais independentes e ousadas elas ficam” (LEVINE; HELLER, 2013, p. 31). Em especial no casamento ou namoro, “nosso parceiro afeta poderosamente a nossa capacidade de prosperar no mundo” (LEVINE; HELLER, 2013, p. 43). Desse modo, um propósito de ajuda consiste em contribuir para que a pessoa desenvolva apegos seguros com outras pessoas, seja nos relacionamentos amorosos, familiares, sociais ou profissionais.

Portanto, ao aplicar os conceitos da Teoria do Apego, o propósito do cuidado consiste em ajudar a pessoa a revisar e atualizar modelos internos de funcionamento de maneira a se ajustar melhor às experiências de relacionamento atuais. Na dimensão da base interna segura, expressada pelo amor a si mesmo, o cuidado consiste em apoiar o indivíduo em direção à aceitação segura de si, onde o indivíduo se reconhece no que é único, quais são seus sonhos e oportunidades e como pode (re)orientar sua vida em busca da vida plena. Na dimensão dos apegos seguros nas relações interpessoais, expressa pelo amor ao próximo, o cuidado pode contribuir para o desenvolvimento de apegos seguros com as pessoas de sua convivência, seja no contexto de um casamento, amizade, família ou trabalho.

Pesquisas confirmam que a interação com figuras de apego apoiadoras fomenta motivações e atitudes positivas, promove o desenvolvimento pessoal e melhora os relacionamentos. Assim, a adoção de estilos de apego seguro também poderá ser favorecida pela interação com novas figuras de apego, mais seguras do que as figuras de apego do passado.

As relações afetivas, em qualquer idade, têm o poder de nos fazer mudar. Ter experiências diferentes das ocorridas na primeira infância, encontrar na infância ou adolescência um adulto disposto a exercer o papel de figura protetora que a mãe não teve condições de manifestar, ter como companheiro(a) uma pessoa em condições de oferecer *cuidados constantes* e conforto de forma satisfatória podem fazer com que os modelos de apego de uma pessoa sejam mudados. (ATTILI, 2006, p. 193).

A interação com figuras de apego seguro pode atuar como um catalizador do crescimento pessoal, fomentando motivações e atitudes em prol das relações sociais e melhorando os relacionamentos. Isso se aplica também para crianças e adolescentes que vivem em situação

de vulnerabilidade e condições de letalidade. Os programas de restauração dessas crianças e adolescentes poderiam contemplar o fomento de convívio com figuras de apego substitutas, como professores, instrutores, líderes de grupos de apoio, de convivência etc.

Para indivíduos inseguros, a formação de vínculos seguros pode contrapor-se a seus modelos negativos de si e dos outros. Mudanças nas circunstâncias da vida podem encorajar os indivíduos a refletir sobre seus comportamentos de apego e seus modelos internos de funcionamento, estimulando-os a dar passos em direção a um estilo de apego mais seguro. Mediante o processo de identificação com figuras de apego e a incorporação das qualidades e comportamentos dessas figuras em sua própria concepção de si, tornando possível aprender a lidar consigo mesmo da maneira como essas figuras de apego o fazem.

Desse modo, é possível mover-se em direção a uma vida com significado, tornando-se mais calmo, confiante, com um autêntico e sólido senso de valor próprio; disposto e capaz de estabelecer relacionamentos íntimos e de cuidado mútuo, assumindo riscos para ajudar outras pessoas, bem como ampliando as habilidades e perspectivas.

Grupos terapêuticos podem ser muito úteis na análise de falhas em relações de apego anteriores, na medida em que esses grupos providenciam um contexto de apoio para conexões autênticas com os próprios afetos e encorajam a ressonância com os afetos dos outros participantes. Além disso, grupos específicos podem ser particularmente poderosos, à medida que promovem o sentimento de cumplicidade saudável com outros, estimulam o senso de não se estar solitário em relação àquele tipo de experiência e ajudam a reduzir os sentimentos de vergonha e culpa.

Em momentos de crise, pode ser muito útil encaminhar a pessoa para psicoterapia ou aconselhamento individual, como caminhos para a construção de apegos seguros. Tanto a terapia como o aconselhamento têm “uma função reparadora, necessária quando o crescimento das pessoas é seriamente comprometido ou bloqueado por crises” (CLINEBELL, 1987, p. 25).

O ambiente confidencial proporcionado pelo atendimento terapêutico permite que questões profundas das experiências de apego sejam trabalhadas. Allen sugere que seja firmado um ‘contrato’ no início do atendimento. Nesse ‘contrato’, terapeuta ou conselheiro/a e aconselhado/a definem o objetivo no aconselhamento. Uma maneira de estabelecer esse objetivo pode ser pela utilização de um breve formulário, em que são descritos os problemas que fizeram o/a paciente buscar ajuda (ALLEN, 2013, p. 196,197).

Estar atento aos próprios sentimentos e confortar-se mediante a aceitação de seu valor como pessoa, proporcionam o fortalecimento de uma base interna segura. Interagir com figuras de apego seguro, fomenta motivações e atitudes positivas, promove o desenvolvimento pessoal e melhora os relacionamentos. Grupos terapêuticos proporcionam um contexto de apoio para conexões autênticas com os próprios afetos e encorajam a ressonância com os afetos dos demais participantes. A psicoterapia e o aconselhamento individuais têm uma função reparadora quando o crescimento da pessoa está seriamente comprometido ou bloqueado por crises.

# ESTÁGIOS EM DIREÇÃO À SEGURANÇA NOS APEGOS

O ser humano é um ser relacional por natureza, moldado por suas experiências em especial na família durante a infância. Assim, o seu potencial de vida, com o qual nasce, pode ser favorecido ou não, dependendo das experiências nos relacionamentos com outras pessoas. No processo em direção a um estilo de apego mais seguro podem ser identificados três estágios: alienação, autoconhecimento e apropriação.

O estágio da alienação refere-se à fase de ação por comportamento automático, sem se dar conta de como os modelos internos de funcionamento foram construídos e nem agindo intencionalmente para que esses modelos internos sejam transformados em modelos mais seguros. O processo inicia-se com a identificação ou não de uma ameaça ou dor. Não havendo ameaça ou dor, continuam-se em suas atividades normalmente. Contudo, ao identificar uma ameaça ou dor, aciona-se o sistema de apego. É avaliado se uma figura de apego está disponível. Caso essa figura de apego esteja disponível, obtém-se a segurança, o alívio e o afeto desejados, caracterizando uma relação de apego seguro.

Caso essa figura de apego não esteja disponível, adotam-se os comportamentos inseguros ansiosos ou evitantes. No comportamento ansioso, mantém-se a expectativa de acolhimento pela figura de apego, porém, a incerteza desse acolhimento gera ansiedade. No comportamento evitante, mesmo que inconscientemente, desiste-se do acolhimento da figura de apego e adotam-se comportamentos de distanciamento emocional e de evitação.

Essas experiências de apego reforçam o comportamento automático dos modelos internos de funcionamento do apego. De modo que, nas futuras circunstâncias de ameaça ou dor, a tendência será de adotar comportamento de acordo com o estilo de apego 'aprendido', presumindo, inconscientemente, que essa é a maneira natural de lidar com a situação.

O ambiente familiar de origem, o exemplo matrimonial dos pais e a comunicação e expressão de afeto, alegria e união vividas na infância contribuem significativamente para a repetição dessas experiências nos outros relacionamentos. Na fase da alienação, são desconhecidos os conceitos do apego e a ação é de forma automática, reproduzindo comportamentos aprendidos ou modificados de forma não intencional ao longo do tempo.

“Embora não seja impossível que alguém mude o seu estilo de apego, a maioria das pessoas não tem consciência do assunto” (LEVINE; HELLER, 2013, p. 21), de modo que eventuais mudanças são inconscientes. Se vivenciamos relações de apego seguro na infância, a tendência é de reproduzirmos vínculos seguros na vida adulta. Se, por outro lado, vivenciamos na infância relações de apego inseguro, seja do estilo ansioso, seja do estilo evitante, a tendência é reproduzirmos apegos inseguros na vida adulta. Assim, cada um de nós involuntariamente tende a reforçar seu comportamento de apego.

Para que mudanças nos modelos internos de funcionamento ocorram de forma inten-

cional, é preciso passar da alienação para o autoconhecimento. Portanto, “o primeiro passo para aplicar a Teoria do Apego em sua vida é conhecer a si mesmo e as pessoas à sua volta sob a perspectiva da Teoria do Apego” (LEVINE; HELLER, 2013, p. 49).

Bowlby entende que “resultados favoráveis da intervenção terapêutica dependem da extensão em que as representações mentais patogênicas são identificadas, esclarecidas, questionadas, revisadas e transformadas em modelos mais adaptativos” (1988, p. 137). Além disso:

A exploração das experiências de apego do passado ajuda os/as aconselhados/as a se tornar mais conscientes de como eles/elas constroem e distorcem as experiências atuais, ao passo que a exploração dos relacionamentos atuais ajuda a refletir sobre as experiências anteriores. (BOWLBY, 1988, p. 138).

No estágio de autoconhecimento, desenvolve-se uma saudável desconfiança em relação aos modelos mentais praticados pelos pais e que certamente influenciaram os próprios modelos mentais do apego. Os sentimentos criados pelas experiências negativas dos apegos anteriores são reconhecidos e aceitos, sem necessidade de reagir a eles, nem de se proteger do medo, da ansiedade ou do terror que o apego no comportamento automático criou.

O estilo de apego pode ser mensurado de acordo com os níveis de Ansiedade de Abandono e de Evitação de proximidade numa determinada relação de apego. A segurança, ansiedade e evitação no apego são manifestações com graduações contínuas. Quanto menores forem a Ansiedade de abandono e a Evitação de intimidade, mais seguro será o estilo de apego. Por outro lado, quanto maiores forem os níveis de Ansiedade de Abandono e de Evitação de Intimidade, maior será, respectivamente, o comportamento ansioso ou de evitação no apego.

Outro tema importante a ser explorado é compreender o estilo de apego da pessoa com Deus. A compreensão do Eterno interfere na forma como o ser humano pratica sua fé e como se posiciona perante os desafios da vida.

No estágio da apropriação são desenvolvidos estilos seguros de apego, seja no contexto de um casamento, amizade, família ou trabalho, mediante a adaptação dos modelos internos de funcionamento do apego. Essas experiências de apego reforçam o comportamento nas futuras experiências ou podem ser utilizadas intencionalmente para a construção de um estilo de apego mais seguro, adaptando os próprios modelos internos de funcionamento.

O processo se inicia com a identificação ou não de uma ameaça ou dor. Não havendo ameaça ou dor, continuam-se as atividades normalmente. Contudo, ao identificar uma ameaça ou dor, avalia-se se uma figura de apego está disponível. Caso essa figura de apego esteja disponível, irá obter segurança, alívio e afeto desejados. Caso essa figura de apego não esteja disponível, avalia-se se há outra figura de apego disponível, como um/a cuidador/a espiritual ou alguém de sua confiança, obtendo segurança, alívio e afeto dessa forma.

Não havendo uma figura de apego disponível, avaliar a proximidade de uma figura de apego é uma opção. Em caso afirmativo, a ameaça ou dor percebidos gerarão ansiedade e, em caso negativo, distanciamento e evitação. Essas experiências de apego reforçam o comportamento nas futuras experiências ou podem ser utilizadas intencionalmente para a construção

de um estilo de apego seguro, adaptando os modelos internos de funcionamento.

Diferentemente do apego no comportamento automático, em que os vínculos são reforçados ou modificados de maneira inconsciente, na construção intencional de apegos seguros, a pessoa adapta seu modelo mental de apego com o propósito de obter uma vida mais plena. “Tornar-se mais seguro é um processo contínuo” (LEVINE; HELLER, 2013, p. 200).

A construção intencional de apegos seguros se dá mediante a modificação do comportamento, adotando o estilo seguro de ser, a despeito do comportamento daqueles com quem se convive. “Modelos internos de funcionamento são revisados não primariamente mediante a reflexão, mas principalmente pela ação. Quando se tem a oportunidade de confiar em alguém com relação a uma experiência vergonhosa, você aprende a confiar mais nas pessoas” (ALLEN, 2013, p. 211).

Um apego seguro conduz à esperança, ao passo que a falta de esperança é uma forma de arrogância ao pressupor um senso de certeza a respeito do futuro. “A essência da crueldade é destruir no indivíduo aquele grau de esperança que faz algum sentido a partir do impulso criativo e do viver e pensar criativos” (WINNICOTT, 2014, p. 242). Contudo, esperança requer tolerância com a incerteza e um senso de humildade por não saber o que poderá acontecer no futuro. E essa esperança capacita a continuar caminhando, mesmo diante da incerteza. Desse modo, a esperança se sobrepõe à fé que, por sua vez, se sobrepõe à confiança. E essa confiança é o vínculo necessário para o desenvolvimento do apego.

No lugar das acusações do passado que implicavam em encontrar defeitos e fazer críticas, agora as responsabilidades são assumidas visando melhorar a própria vida com o que está ao alcance. Isso pressupõe abertura mental e interesse sobre o que pode e o que não pode ser mudado. “A essência da libertação é a liberdade de tornar-se tudo aquilo que a gente tem a possibilidade de tornar-se” (CLINEBELL, 1987, p. 27).

Enfim, no estágio da alienação, age-se no comportamento automático, sem se dar conta de como os modelos internos de funcionamento foram construídos, para que esses modelos internos sejam transformados em modelos mais seguros.

No **estágio do autoconhecimento** reconhecem-se e aceitam-se os sentimentos e comportamentos decorrentes das experiências negativas dos apegos anteriores. No estágio da apropriação, mediante a adaptação dos modelos internos de funcionamento do apego, desenvolvem-se, intencionalmente, estilos seguros de apego – seja no contexto de um casamento, amizade, família ou trabalho.

No cuidado pessoal, proporcionado através de um/a cuidador/a, “o emergir humano é promovido de maneira especial por meio de uma forma distinta de caminhar com pessoas, casais e membros de famílias e pequenos grupos, no momento em que enfrentam desafios e dificuldades na vida” (SCHIPANI, 2003, p. 97).

A maneira como o mediador age no relacionamento com a pessoa terá forte impacto nos resultados do cuidado. Quando se atua como cuidadores/as: Proporcionam-se experiências de

apego reparadoras, na medida em que se atua temporariamente como figura de apego; explora e reflete com a pessoa sobre as relações de apego atuais, incluindo a relação consigo mesmo na função de cuidador/a; explora-se e reflete-se com a pessoa sobre relações de apego anteriores, com o propósito de compreender os modelos internos de funcionamento atuais.

O/a cuidador/a avaliará, também, “as necessidades de reparação parental” (YOUNG; KLOSKO; WEISHAAR, 2008, p. 164). O desenvolvimento da criança será saudável na medida em que “o comportamento da figura materna é suficientemente bom” no que diz respeito à construção e manutenção de uma relação de apego seguro (WINNICOTT, 2014, p. 49). Desse modo, o autor postula que um “ambiente que propicia um ‘segurar’ satisfatório, onde o bebê é capaz de realizar o desenvolvimento pessoal de acordo com suas tendências herdadas” (WINNICOTT, 2014, p. 11), resulta na continuidade da existência, num senso de existir, num senso de *self* e em autonomia.

Analogamente, a disponibilidade de um/a cuidador/a “suficientemente bom/boa” (MILKINCER; SHAVER, 2010, p. 410) permitirá que ele/ela atue “como um bom pai ou como uma boa mãe” (YOUNG; KLOSKO; WEISHAAR, 2008, p. 165), satisfazendo parcialmente as necessidades emocionais da pessoa e permitindo que um modo adulto saudável seja internalizado.

Atuando como figura reparadora de apego, as funções do/a conselheiro/a consistem em proporcionar experiências de apego reparadoras, na medida em que ele/ela atua temporariamente como figura de apego para o/a aconselhando/a, pensamentos e sentimentos dolorosos. Esse vínculo seguro compreende “uma relação de confiança e o sentimento de que se está trabalhando em conjunto em direção a objetivos comuns” (ALLEN, 2013, p. 171).

Portanto, as funções do/a conselheiro/a consistem em proporcionar experiências de apego reparadoras, na medida em que ele/ela atua temporariamente como figura de apego para o/a aconselhando/a, explorar e refletir com o/a aconselhando/a sobre as relações de apego atuais, incluindo a relação com o/a conselheiro/a e explorar e refletir com o/a aconselhando/a sobre relações de apego anteriores. O/A conselheiro/a deve ter em mente o estilo de apego do/a aconselhando/a e quais os comportamentos mais prováveis de cada estilo de apego.



# CAPÍTULO 3

## EM NOME DA CIDADANIA

Gleyds Silva Domingues

A cidadania está prevista na Carta Magna brasileira como um princípio. E por tal motivo, ela é considerada cláusula pétrea, ou seja, que não pode ser alterada, suprimida ou substituída, antes necessita ser observada e respeitada por todas as pessoas que são regidas por tal Constituição.

Interessante que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDBEN 9394/96, também prevê, no seu artigo 2º, o preparo do educando para o exercício da cidadania como uma finalidade da educação nacional, o que se torna um objetivo a ser desenvolvido em diferentes contextos formativos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA é outro documento legal brasileiro que assevera sobre a relevância da cidadania estendida para crianças e adolescentes e que está prevista em seu artigo 53, reafirmando o que já está expresso na Carta Magna e na LDBEN 9394/96: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

Isso indica que a proposta educativa precisa atingir a finalidade desenhada e para que ocorra a sua concretização é que surgem as políticas e as diretrizes educacionais, no sentido de dar a direção, isto é, o caminho a ser percorrido, porém, é no contexto das instituições escolares que tais possibilidades ganham vida. Depreende-se que:

*A relação escola-sociedade, numa perspectiva democrática, deve providenciar a viabilização de saberes formadores que permitam ao aluno ascender a um patamar sistêmico universal de conhecimentos, que seja capaz de contribuir para a formação do cidadão crítico e participativo ante as questões de seu tempo. (SANTOS, 2002, p. 12).*

Isso implica dizer que a escola tem um papel fundamental no processo formativo a ser desenvolvido, visto que é por seu intermédio que se torna possível refletir sobre temas vividos, experimentados e enfrentados na realidade social, o que aproxima a realidade do currículo vivo da escola.

A partir da previsão legal brasileira, pode-se deduzir que educação e cidadania se complementam, ou seja, que “educação e cidadania caminham juntas, são indissociáveis, pois quanto mais educados, mais serão capazes de lutar e de exigir seus direitos e de cumprir seus deveres” (CRUANHES, 2000, p. 83).

Ainda, é preciso dizer que a cidadania diz respeito ao conjunto de direitos e deveres a serem observados por homens e mulheres brasileiros, e por essa razão é preciso não apenas conhecê-los, mas exercitá-los no âmbito das relações humanas estabelecidas. O que dá origem

à palavra *cidadão*. Cidadão é definido pelo Dicionário Aurélio como “indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado, ou no desempenho de seus deveres para com este”.

Sobre o sentido de ser cidadão, é possível ainda compreender a amplitude dessa palavra a partir da seguinte definição:

Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais. (PINSK, 2003, p. 9).

A relação do exercício da cidadania com direitos e deveres remete à prática cidadã, que é reconhecida a partir da ideia de pertencimento da pessoa à cidade, o que reflete no significado original dessa palavra, que vem do latim *civitas*. Isso revela que o sentido atribuído a *civitas* tem tudo a ver com o fazer parte da *polis*. “Em latim, a palavra *ciuis* gerou *ciuitas*, cidadania, cidade, Estado. Cidadania é uma abstração derivada da junção dos cidadãos. *Ciuis* é o ser humano livre e, por isso, *ciuitas* carrega a noção de liberdade em seu centro” (FUNARI, 2003, p. 49).

Outro dado importante sobre cidadania vem da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão – DDHC, na qual é possível contemplar artigos que abordam sobre os direitos e o sentido de ser da cidade e do cidadão. São eles:

Art. 1 – Os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos. Art. 2 – O fim de toda associação política é a preservação dos naturais e irrenunciáveis direitos humanos. Estes direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança, a resistência contra a opressão. Art. 3 – A origem de toda soberania está essencialmente no povo. Art. 4 – A liberdade consiste em tudo poder fazer que não prejudique um outro.

A partir dos direitos apresentados na Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, observa-se a não distinção entre os seres humanos; antes eles são considerados livres e iguais em direitos. Há que ressaltar a questão do exercício político, em que precisam ser respeitados os direitos humanos, reconhecendo a liberdade como a capacidade inerente ao ser humano de agir, fazer e tomar decisões, desde que elas não prejudiquem outro ser humano, portanto, surge aqui uma perspectiva de alteridade. Afinal:

O exercício da cidadania tem a ver com a política, na medida em que ela está o tempo todo presente no nosso dia a dia. Participar da política é uma responsabilidade maior do que aquela de votar e ser votado. O indivíduo tem que instituir-se, se realizar como sujeito e objeto do fazer político, e isso se conquista pelo exercício constante da cidadania. (GEAQUINTO, 2001, p. 28).

Cidadania é uma expressão da prática política, porque ela se desenvolve no contexto social que requer de cada cidadão responsabilidade, comprometimento, envolvimento e reivindicações relacionadas ao exercício e reconhecimento de direitos e deveres. Nesse sentido, concorda-se com Geaquinto (2001, p. 17), quando afirma que:

A cidadania é também, por assim dizer, uma via de mão dupla: traz consigo o querer, o desejo, a reivindicação da concretização de um direito, e, por outro lado, enseja uma contrapartida, uma responsabilidade.

O tema *cidadania* requer consciência política, ao mesmo tempo em que expressa a necessidade de ação na sociedade. Ela se situa entre duas possibilidades: direito e dever na perspectiva da responsabilidade.

Retornando à Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, observa-se que a máxima reside na questão de soberania, a qual não está sob o controle do Estado. Antes ela emana do povo, o que indica que é ele quem decide sobre os rumos a serem seguidos pela nação. O povo é soberano em suas decisões, o que implica presença de outro conceito: democracia como expressão prática da cidadania. Assim: “a boa democracia é aquela que garante ao cidadão o direito de ser ouvido, é aquela que proporciona condições objetivas para a realização da cidadania” (GEAQUINTO, 2001, p. 21).

A democracia possibilita que a prática cidadã seja exercida com liberdade, responsabilidade e consciência. Por isso, é que “a prática da cidadania pode ser a estratégia, por excelência para a construção de uma sociedade melhor. Mas, o primeiro pressuposto dessa prática é que esteja assegurado o direito reivindicar os direitos, e que o conhecimento deste se estenda cada vez mais a toda a população” (COVRE, 1998, p. 10).

Outro documento que pode vir a contribuir com a reflexão sobre cidadania é a Declaração de Viena de 1996, que ressalta sobre a relevância da educação na constituição da prática cidadã à medida que engloba os temas de ética, respeito mútuo e valorização da vida. Ela ressalta que o seu compromisso com o ato da formação humana precisa apoiar-se nas relações fundamentadas na paz, na democracia, no desenvolvimento e na justiça social, visto que o objetivo é “conscientizar todas as pessoas em relação à necessidade de fortalecer a aplicação universal dos direitos humanos”.

Cabe à escola a observância da prática cidadã, visto que ela se torna responsável direta pela materialização dos princípios democráticos e do respeito aos direitos humanos, o que revela a sua posição como lugar oportuno do encontro, da socialização, da busca pelo conhecimento e da aceitação da diversidade de ideias, posicionamentos, sentimentos, cultura e visões de mundo. A escola é um espaço de afirmação das identidades. Afinal:

O desenvolvimento da cidadania dos alunos, através da oportunidade de exercitá-la como estudantes dentro das possibilidades e limites de sua posição social, é importante condição pedagógica para provocar o desenvolvimento do raciocínio crítico construtivo (SANTOS, 2002, p. 132).

É na esteira do desenvolvimento humano que a educação encontra sua razão de ser, por isso que ela é tão essencial à prática cidadã, pois um povo educado exerce com responsabilidade seus direitos e deveres – respeita o outro, valoriza a vida e mantém como base da convivência a cultura de paz. Isso implica dizer que “cada pessoa, cada cidadão, deve contribuir com sua parte, com um pouco de si, para tornar o lugar onde vive neste planeta, mais feliz, mais comunitário, solidário e fraterno” (GEAQUINTO, 2001, p. 15). Por tal motivo, compete a cada cidadão brasileiro ter consciência dos seus direitos e deveres, reconhecendo, ainda, os princípios que balizam a vida em sociedade.

# UMA QUESTÃO DE PRINCÍPIOS E DIREITOS

Falar em princípios e direitos pode ser visto como um tema idealizado, porém, eles são essenciais para a prática cidadã fundamentada na valorização da vida e das relações humanas, principalmente, porque são eles que apresentam os pilares sustentadores da sociedade democrática.

Princípios são conceituados como as bases fundantes de algo e que pode ser caracterizado a partir de ideias, conhecimento, sistema, razão de ser. Direitos são definidos como liberdades fundamentais atribuídas ao ser humano. Eles se opõem aos deveres e as obrigações. A partir disso é possível dizer que os princípios fundamentam os direitos que se apresentam na realidade social. Afinal:

[...] sem direitos do homem reconhecidos e protegidos, não há democracia; e sem democracia, não existem as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos. Em outras palavras, a democracia é a sociedade dos cidadãos, e os súditos se tornam cidadãos quando lhes são reconhecidos alguns direitos fundamentais (BOBBIO, 2004, p. 21)

O reconhecimento dos princípios e direitos fundamentais precisa ser sistematizado em uma norma legal, visto que por seu intermédio ocorre o processo de legitimação a ser observado por toda a sociedade democrática. A não observância acarreta violação a uma regra constituída e aceita socialmente, isso porque, “a democracia é a sociedade dos cidadãos, e os súditos se tornam cidadãos quando lhes é reconhecidos alguns direitos fundamentais; haverá paz estável, uma paz que não tenha guerra” (BOBBIO, 2004, p. 21).

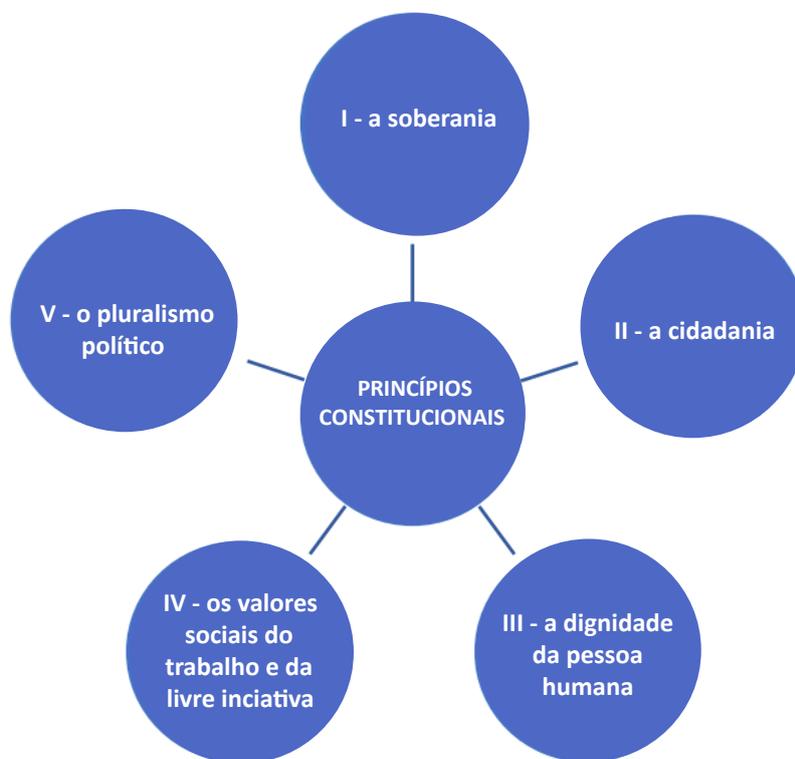
Dito isso, cabe observar que a Constituição da República Federativa do Brasil – CRFB preceitua no artigo 1º, incisos de I a V, os princípios que regem a vida do cidadão brasileiro. Esses princípios indicam o que a nação brasileira considera como valor inegociável, por isso que eles são considerados cláusula pétrea, ou seja, eles não podem ser abolidos e nem mesmo violados. Os princípios constitucionais versam sobre:

- I - a soberania;
- II - a cidadania;
- III - a dignidade da pessoa humana;
- IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;
- V - o pluralismo político.

Esses princípios apontam para a existência de fundamentos sobre os quais a nação rege as relações a serem estabelecidas, dando destaque ao princípio da cidadania e dignidade da pessoa humana. Sobre a presença dos princípios, Sarlet (2016, p. 279) esclarece que:

[...] os princípios apresentam caráter eminentemente finalístico, seja por enunciarem diretamente uma finalidade (proteção do consumidor, redução das desigualdades etc.), seja por expressarem um conteúdo desejado, no sentido de um estado ideal a ser alcançado (moralidade, dignidade da pessoa humana, pluralismo político etc.).

Os princípios reservam em seu interior uma finalidade e essa é revestida do preceito do bem comum. Então, quando se está diante de princípios, o que se intenciona é alcançar a plenitude da vida em sociedade estabelecida em suas relações e inter-relações, as quais abrangem o indivíduo, grupo social e o meio circundante. É por tal motivo, que se observa o fundamento da soberania, da cidadania, da dignidade da pessoa humana, dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e do pluralismo político.



Fonte: Domingues, 2021.

Ao falar em direitos fundamentais, a Carta Magna brasileira os categorizou por áreas de influência ou interesse, por isso que compreendem as dimensões: individual, social, nacionalidade, política. Aqui, cabe abordar sobre os direitos e garantias, uma vez que eles remetem à vida, privacidade, igualdade, liberdade, propriedade e processo. Além de explicitar sobre direitos que incidem sobre as necessidades básicas do ser humano, como educação, saúde, segurança, lazer, alimentação, moradia.

Os direitos individuais estão regrados no artigo 5º da CRFB e são dispostos nos incisos I ao XVII. Eles são considerados direitos de primeira geração visto que enfatizam a questão da liberdade e da autonomia. São exemplos de direitos individuais: o direito constitucional à vida, à igualdade, à segurança, à propriedade, à privacidade.

Os direitos coletivos estão regrados também no artigo 5º da CRFB e se apresentam em diferentes incisos, tais como XVI a XXI. Eles são considerados direitos de segunda geração, uma vez que tratam do bem-estar do cidadão e do papel exercido pelo Estado para assegurar tais direitos.

Tanto os direitos individuais como os coletivos precisam ser garantidos pelo Estado e não podem ser violados, porque eles representam o mínimo que se pode assegurar em prol da

qualidade e da valorização da vida humana, individual e coletivamente.

É possível associar os princípios e direitos à prática cidadã, pois é por seu intermédio que pessoas e grupos os exercem e reivindicam em favor de uma sociedade justa, livre e igualitária. Isso indica reconhecer que de fato “todos são iguais perante a lei”, ou seja, homens e mulheres, crianças, jovens e adultos, incluindo, nesta última categoria, os idosos (CFRB, 1988).

Alistam-se nove características presentes nos direitos fundamentais. Estas versam sobre a historicidade; imprescritibilidade; irrenunciabilidade; inviolabilidade; universalidade; concorrência; efetividade; interdependência e complementaridade. Cabe descrever de maneira sucinta cada uma das características apontadas.

- 1) **Historicidade:** indica que os direitos são constituídos num contexto histórico social e, ao serem evidenciados na Carta Magna, assumem a forma de direitos fundamentais;
- 2) **Imprescritibilidade:** revela que os direitos não têm prazo de validade e permanecem no tempo;
- 3) **Irrenunciabilidade:** remete à força dos direitos fundamentais da vida, na medida em que não se podem renunciá-los, seja qual for a situação ou circunstância;
- 4) **Inviolabilidade:** assegura que os direitos não podem ser alvo de violação ou desrespeito por parte de autoridades, grupos ou pessoas. Antes, é preciso que sejam observados, inclusive por leis infraconstitucionais;
- 5) **Universalidade:** ressalta a natureza dos direitos, os quais abrangem todos sem distinção. A partir da universalidade é possível tratar a todos de maneira igualitária;
- 6) **Concorrência:** implica dizer que um direito não é suplantado por outro direito, antes eles concorrem conjuntamente em favor da pessoa, no que se refere à proteção, aplicação e segurança;
- 7) **Efetividade:** implica responsabilidade do Poder Público assegurar os direitos, inclusive, valendo-se de meios de garantia, mesmo que esses sejam coercitivos;
- 8) **Interdependência:** indica que os direitos não podem ser alvos de leis esparsas e contraditórias ao preceituado no texto constitucional. Tais direitos não dependem de outras leis para serem observados, antes sua finalidade deve ser mantida;
- 9) **Complementaridade:** propõe que os direitos sejam considerados como partes do todo. Isso indica que eles podem ser agrupados ou analisados conjuntamente, a fim de assegurar ou proteger direitos.

A partir das características contidas nos direitos fundamentais, pode-se concluir que “tanto o Estado como o Direito existem para proteger e promover os direitos fundamentais, de modo que tais estruturas devem ser compreendidas e interpretadas tendo em conta essa diretriz” (BARCELLOS, 2008, p. 115). Diante disso, é preciso considerar que a razão de ser do Estado e do Direito com relação aos direitos fundamentais tem natureza protetiva e promotora, no sentido de que ao assegurar os direitos ocorre a sua legitimação e materialização na realidade social, a qual é decorrente de diferentes medidas, pois tanto inclui as de caráter coercitivo, como de isenção ou não ação, contudo, ele precisa observar no seu poder de agir os princípios constitucionais. Por tal motivo, é que o Estado recorre à criação de políticas públicas, visando atender e garantir de maneira eficaz tais direitos.

Outra forma de assegurar os direitos é a partir da criação de leis esparsas e/ou documentos legais; um deles é o Estatuto da Criança e do Adolescente que tem por base a proteção e a garantia de direitos, prevendo medidas que visem tal fim.

É claro que tais documentos legais visam assegurar os direitos fundamentais previstos e, ainda, possibilitar a compreensão sobre as garantias, os limites e as sanções impostas em caso de violação dos direitos elencados. Objetiva-se, dessa maneira, a construção de uma prática cidadã, fundamentada no respeito, na alteridade, na responsabilidade e na consciência de si e do meio.



# UM OLHAR SOBRE O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA inicia apresentando o status de direitos assegurados a crianças e aos adolescentes, tal como preceitua a Constituição Federal da República do Brasil – CFRB. Nele, há uma confirmação legal sobre o que foi estabelecido na Carta Magna sobre o pilar da proteção integral, sob o enfoque da absoluta prioridade.

Reconhece-se que ao mesmo tempo em que o olhar do ECA sobre a proteção é ampliado, ele também direciona, por meio dos detalhamentos, a relação dos direitos, deveres, responsabilidades e sanções atribuídas, em caso de infração penal e ou violação do que está previsto legalmente.

Os princípios que sustentam o ECA são decorrentes das seguintes ações a serem asseguradas: absoluta prioridade; proteção; convivência familiar, melhor interesse e municipalização. A partir dos princípios eleitos no ECA observa-se que essa legislação tem por finalidade garantir e assegurar o processo formativo a ser desenvolvido tanto pela criança, quanto pelo adolescente. Esses princípios irão subsidiar a proposta formativa, dando, inclusive, direcionamentos às esferas institucionais, formadas pelo tripé em cooperação: família, sociedade e Estado. Sobre os direitos a serem assegurados à criança e ao adolescente, o ECA rege o seguinte:

Art. 15 [...], V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;

Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

Art. 18-A. A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los. (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

Art. 19. É direito da criança e do adolescente ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

Art. 22. Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais.

Parágrafo único. A mãe e o pai, ou os responsáveis, têm direitos iguais e deveres e responsabilidades compartilhados no cuidado e na educação da criança, devendo ser resguardado o direito de transmissão familiar de suas crenças e culturas, assegurados os direitos da criança estabelecidos nesta Lei. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

Art.23 da falta ou carência de recursos

**§ 1º** Não existindo outro motivo que por si só autorize a decretação da medida, a criança ou o adolescente será mantido em sua família de origem, a qual deverá obrigatoriamente ser incluída em serviços e programas oficiais de proteção, apoio e promoção. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

Os destaques sobre os direitos da criança e do adolescente a serem feitos podem ser contemplados em seis observâncias: a primeira diz respeito à sua integração total à vida familiar e comunitária. Existe, aqui, o seu reconhecimento com um ser social e relacional, que precisa estabelecer vínculos tanto na esfera privada como pública da vida.

A segunda observância diz respeito ao tratamento a ser dispensado à criança e ao adolescente, no sentido de preservar sua dignidade física, cognitiva, emocional – podendo ser acrescentada a espiritual. Afinal, é por intermédio do respeito que é possível trabalhar na formação integral do ser humano, de maneira equilibrada e saudável, o que remete atender a terceira observância, que diz respeito ao cuidado. A partir dele que se estabelece e verifica o grau de responsabilidade assumida pela família na educação e direção das crianças e dos adolescentes.

A quarta observância mantém relação com as anteriores, visto que implica a questão da responsabilidade em prol do sustento, acolhimento e ambiente propício ao crescimento e desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes. Por isso, o Estado pode exigir essa observância de pais e responsáveis, em caso de negligência.

A quinta observância traz um destaque à corresponsabilidade dos pais no processo formativo, visto que historicamente ela era atribuída à figura materna. Nesse sentido, não existem mais as divisões de papéis e funções entre os pais, o que é um fator positivo dessa legislação.

Por fim, a sexta, diz que a lei salvaguarda o direito da criança e/ou adolescente quando os direitos e as condições formativas não estiverem sendo observadas. Nesse caso, é aplicado pelo Estado o instituto da tutela e a designação da guarda, a fim de atender aos princípios instituídos no ECA.

No ECA, Seção II, ocorre a descrição do que se entende por família natural e seus desdobramentos. Ele parte do pressuposto do que é prelecionado na CRFB e, também nos Tratados Internacionais<sup>5</sup> em que o Brasil é signatário. Dentre eles, cabe destacar a Declaração dos Direitos Humanos, O Pacto de San José da Costa Rica e os Direitos da Criança.

Os Tratados Internacionais supracitados e referentes ao tema família, apresentam similar finalidade com o que está prescrito na Carta Magna brasileira. Assim, família é assumida como uma estrutura base da sociedade, sendo, portanto, alvo de proteção da sociedade e do Estado. Desse modo, é possível, a partir do marco legal, justificar a relevância da esfera *família* no processo de construção e elaboração de políticas públicas que visam fornecer subsídios para sua ação educativa e formativa de crianças e adolescentes.

O artigo 2º da LDBEN 9394/96 estabelece a possibilidade de articulação e trabalho

---

5 Os Tratados Internacionais são normas supralegais e, por isso, ao serem recepcionadas, tem eficácia no mundo jurídico a partir da teoria monista adotada majoritariamente no Brasil. A partir da aplicabilidade da teoria monista, em caso de discordância ou conflito entre as normas interna e internacional, será adotada a norma internacional na resolução do conflito.

conjunto entre família e Estado, fundamentada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana, o que compete dizer que a perspectiva assumida se alicerça na consolidação dos direitos humanos e na colaboração a ser efetivada em prol da vida humana.

Dito isso, é possível trazer a seguinte imagem que pauta a inter-relação a ser estabelecida entre família e Estado, reconhecendo que eles estão implicados pelo dever de fazer, o que se reveste em responsabilidade direta e ativa. Essa inter-relação pode ser percebida como o caminho metodológico fundamental para que ocorra a aproximação entre estas instâncias, com o intuito de assegurar o fim formativo pretendido.

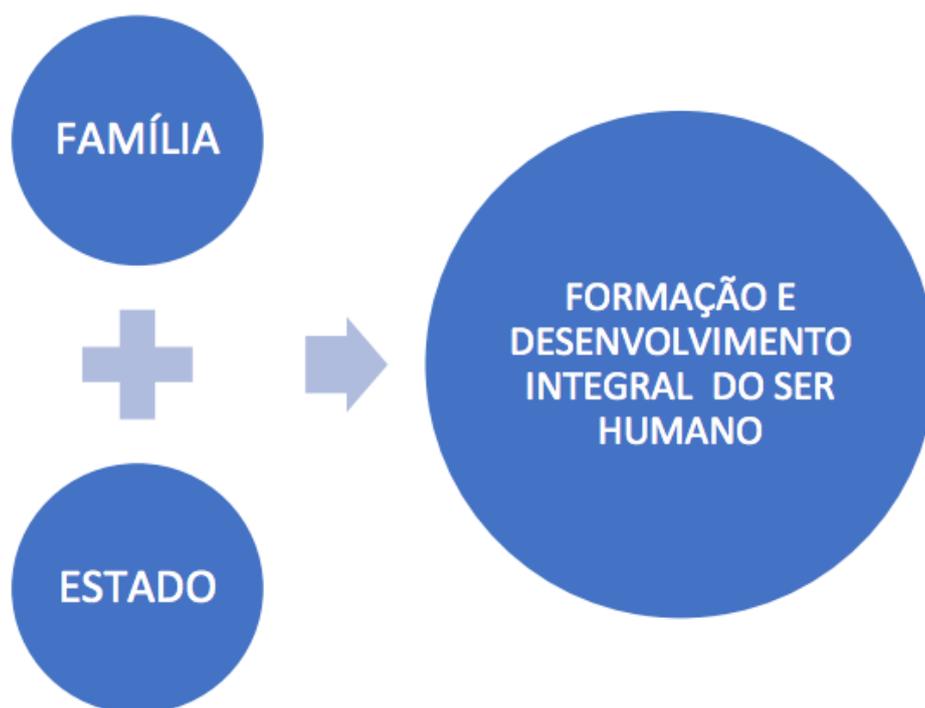


Figura: Inter-relação família e estado.

Fonte: Domingues, 2021.

Reitera-se ainda, aqui, que a partir da esfera familiar é possível contemplar as demais esferas que fazem parte da vida do ser humano, sendo esse o motivo para que os marcos legais e teóricos indiquem a família como ponto de sustentação na construção de referências, visões de mundo, vínculos internos e externos, pautados na absoluta prioridade, no melhor interesse, no cuidado e na proteção e, sobretudo, na responsabilidade assumida com relação à formação integral de crianças e adolescentes que dependem tanto material como emocional e espiritualmente de sua ação efetiva.

A criação da Secretaria Nacional da Família – SNF é uma inovação e um avanço do governo brasileiro, demonstrando o valor que a família adquire no plano governamental, materializado na definição, construção e implementação de políticas públicas direcionadas para o seu atendimento. De fato, as políticas públicas direcionadas à família nascem dessa necessidade, mas também, de auxílio e proteção do bem mais precioso: a vida. Assim, compete à SNF ser um braço do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, na medida em que promove, elabora, coordena e propõe ações de natureza intersetorial, interinstitucional, interfederativa e

internacional.

É com esse olhar da transversalidade e da interação que é preciso propor ações e estratégias factíveis à família, a serem contempladas no contexto das Políticas Públicas e que estejam de acordo com a norma jurídica nacional e internacional, a fim de que possam ganhar legitimidade e validade em seus propósitos.

A partir do que é estabelecido na norma jurídica brasileira e internacional sobre o tema família, é possível perceber que se faz necessário apresentar caminhos teórico-metodológicos que subsidiem a sua materialização na realidade social, principalmente no sentido de assegurar os direitos estabelecidos e que visam atender ao princípio da dignidade humana. Isso acontece porque:

A nossa vida se desenvolve em um mundo de normas. Acreditamos que somos livres, mas na realidade, estamos envolvidos em uma rede muito espessa de regras de conduta que, desde o nascimento até a morte, dirigem nesta ou naquela direção as nossas ações. (BOBBIO, 2016, p. 5).

Diante disso é que se pode defender que o princípio da dignidade humana requer ações de valorização da vida, as quais se evidenciam nas atitudes de alteridade, responsabilidade e respeito ao outro. Por esse motivo, quando as normas que regem tais atitudes são negligenciadas, faz-se necessário desenvolver ações de denúncia e resgate sobre o sentido de ser humano, ou seja, “é preciso denunciar circunstâncias que estão em contraste com a dignidade humana” (MARCILIO, 2012, p. 73).

É nessa direção que surgem estudos teóricos visando trabalhar com a perspectiva sobre o sentido da vida, assumindo que é por intermédio das relações humanas que o ser humano cresce, desenvolve e constitui sua identidade individual e coletiva. Afinal, ele é um ser social que precisa do outro, descobrindo o seu papel nos processos de humanização e conscientização de sua ação.

Para tal intento, surge o viés de sistematização por meio de Políticas Públicas, cuja extensão e alcance são notórios, uma vez que não atenderá uma demanda reprimida ou limitada, mas sua função é assecuratória, protetiva e incluyente, na medida em que pensa estratégias direcionadas ao atendimento do estado brasileiro e as complexas relações que estão presentes na composição dos diferentes grupos sociais estabelecidos neste território diverso e plural.

É na constituição de Políticas Públicas que é possível implementar ações com escala de repercussão em nível nacional e até internacional, pois elas democratizam o acesso das pessoas aos programas efetivados, ao mesmo tempo em que abrem caminhos para estudos, pesquisa, produção e divulgação de ações que visam trabalhar com o problema levantado.

# PROTEÇÃO INTEGRAL SEMPRE

A palavra *proteção* expressa a ideia de cuidado, zelo, acolhimento, senso de responsabilidade; e por esse motivo, evoca a necessidade de demonstrar respeito e atenção com o sujeito e/ou objeto da ação protetiva. No caso do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, o sujeito-alvo da proteção são as crianças e os adolescentes. Isso quer dizer que todos eles, independentemente de classe e condição social, são resguardados por tal documento legal.

Cabe ressaltar que o pilar da proteção tem natureza integral e por isso lhe é atribuído o status da universalização de prioridade absoluta. Então, a proteção é inclusiva e plural, ou seja, não aceita processos de discriminação, eleição e exclusividade para uma parcela da população. Antes, sua ação é uniforme, democrática e global.

Quando se observa o pilar da proteção integral, é preciso que as ações sejam responsáveis e assertivas, por isso que se faz necessário agir em prol do bem-estar da pessoa, o que inclui manter atitudes de respeito e valorização da vida. Compreende-se que:

Respeitar alguém significa respeitar sua individualidade, suas formas de expressão e imagem, suas origens, suas escolhas, suas opiniões, seus limites e seus sentimentos. Respeitar não implica em concordar com outro ou elogiar qualquer tipo de conduta. Significa não ter o direito de desqualificar, menosprezar, ridicularizar, oprimir e/ou impor. (SERRÃO; BALLEIRO, 1999, p. 32).

Isso indica que a prática do respeito é a que oportuniza a convivência social, devendo ser observada no interior dos relacionamentos, porque quando há respeito, existe segurança, equilíbrio e paz. Esses valores favorecem o desenvolvimento integral do ser humano, ao mesmo tempo em que dão oportunidades para aprender a conviver com o diferente. Afinal: “Os valores humanos conscientizados e vivenciados individualmente, em família e na escola serão certamente o fermento que fará crescer a fraternidade, a compaixão, a reverência e a cooperação como esteios da criação de uma nova sociedade” (MARTINELLI, 2006, p. 10).

Ainda, é preciso reiterar o valor presente na cultura de paz, visto ser essencial ao processo da formação humana. Viver em paz é um passo para manter a saúde e o desenvolvimento integral. Sobre a perspectiva da paz, surge a necessidade de manter o diálogo como ferramenta de negociação, tomada de decisão e aprendizagem. Isso porque:

O diálogo visando resolver o problema passa a ser uma ação educativa, pois todos os envolvidos, sem julgamentos prévios ou definições, passam a se responsabilizar e a criar solução para o caso. [...] Em vez de culpar e punir, o foco é restaurar as relações entre as pessoas envolvidas no conflito, criando uma cultura de diálogo, respeito mútuo e paz (NUNES, 2011, p. 46).

A partir do diálogo, a convivência torna-se possível porque ela não se firma no confronto violento, mas na conciliação visando a pacificação entre as pessoas. Dito isso, cabe agora apresentar os direitos a serem observados por pais, responsáveis, educadores, estado e todos aqueles que fazem parte da sociedade brasileira. Antes, porém, é preciso conceituar o que vem

sendo denominado de poder familiar.

É o conjunto de direitos e deveres atribuídos aos pais em relação aos filhos menores de idade. É irrenunciável, indelegável e imprescindível. Isso significa que os pais não podem renunciar a ele nem transferi-lo para terceiros (única exceção, diz o ECA, é o pedido de colocação em família substituta a ser examinado pelo juiz da infância) (Direitos da Criança e do Adolescente: Conhecer para Defender, s/a, p.8).

Observe que os direitos e deveres assumem a condição de ser irrenunciável, indelegável e imprescritível. Isso revela a força que eles exercem sob a responsabilidade assumida, cabendo total e absoluta observância. Não é um ato arbitrário, mas positivado e que pode gerar consequências de ordem punitiva àqueles que são considerados responsáveis pela sua efetivação.

Com relação aos direitos das crianças e adolescentes apresentados no ECA, é possível dizer que eles têm alcance geral, universal e prioritário. Os direitos são assim expostos: à vida e à saúde; à liberdade, ao respeito e à dignidade; convivência familiar e comunitária; educação, à cultura, ao esporte e ao lazer; à profissionalização e à proteção no trabalho.

Para melhor visualização dos direitos assegurados, cabe agora apresentá-los por meio de um quadro descritivo.

<b>DIREITOS DAS CRIANÇAS E DOS ADOLESCENTES</b>	
<b>À VIDA E À SAÚDE</b>	<p>É assegurada e protegida a vida e a saúde da criança, desde o momento da concepção até o processo de crescimento e desenvolvimento.</p> <p>Neste direito estão previstas a assistência médica e odontológica gratuitas e prioridade no atendimento em caso de perigo e/ou socorro.</p>
<b>À LIBERDADE, AO RESPEITO E À DIGNIDADE</b>	<p>É assegurado o exercício de liberdade. Isso indica que a criança e o adolescente podem expressar ideias, opiniões e pensamentos. Eles podem escolher suas crenças e emitir impressões sobre elas.</p> <p>É, ainda, assegurado tratamento respeitoso e digno. Isso indica que atos de violência, maus-tratos e negligência serão alvos de sanções devido à violação do direito.</p> <p>Crianças e adolescentes têm direito de ir e vir, contudo, dependendo da idade, precisam estar devidamente acompanhados por seus pais ou responsáveis.</p>
<b>À CONVIVÊNCIA FAMILIAR E COMUNITÁRIA</b>	<p>Lugar de criança e adolescente é no espaço da família. A família é o primeiro núcleo de socialização e contato com a realidade social. É a partir da família que os vínculos são efetivados e estendidos para outros núcleos de convivência. É na convivência saudável e significativa que ocorre a formação e o desenvolvimento sadio, responsável, respeitoso e equilibrado.</p>

<p><b>À EDUCAÇÃO, À CULTURA, AO ESPORTE E AO LAZER</b></p>	<p>Aqui, estão previstas possibilidades formativas para crianças e adolescentes. Elas têm natureza gratuita e de acesso público. O que indica que toda criança e adolescente têm assegurado tais direitos, pois eles favorecem o seu crescimento e desenvolvimento integral.</p>
<p><b>À PROFISSIONALIZAÇÃO E À PROTEÇÃO NO TRABALHO</b></p>	<p>Pensam-se em ações projetivas, por isso é que se tem a profissionalização como um direito. Claro que a intenção é despertar, mobilizar e desenvolver competências e aptidões para o exercício profissional e assegurar a condição de aprendiz, o que requer que se tenham condições satisfatórias e adequadas para o desempenho da sua profissionalidade.</p>

Fonte: DOMINGUES, 2021.

É preciso ressaltar que os direitos precisam ser reivindicados em caso de violação, principalmente quando se está diante de um cenário de vulnerabilidade e/ou infração. Não se deve compactuar com casos de negligência e nem mesmo com atos de violência e maus-tratos. Isso é uma prática de transgressão à norma constitucional, aos princípios de dignidade da pessoa humana e cidadania, aos direitos fundamentais e os previstos no estatuto ECA.

Situações de vulnerabilidade são aquelas em que crianças e adolescentes tornam-se alvos de violência e maus-tratos, quer seja no contexto familiar e social ou ainda que vivam sem proteção familiar ou que foram abandonados por seus responsáveis. Já a infração penal, é aquela em que o adolescente incorre em delitos e/ou crimes.

Nos casos de vulnerabilidade e infração penal, compete ter atenção redobrada e, ainda, exercer a prática cidadã de maneira participativa e consciente. Não se pode fechar os olhos à situação vivenciada: é preciso agir com proatividade. O ato de agir requer liberdade e senso de responsabilidade, ao mesmo tempo em que se tem consciência de que todos são iguais perante a lei.

Para tal, reconhece-se que no âmbito dos direitos: “A liberdade e a igualdade dos homens não são um dado de fato, mas um ideal a perseguir; não são uma existência, mas um valor; não são um ser, mas um dever ser” (BOBBIO, 2004, p. 49). E, ainda, Jares (2002, p.130) arremata concluindo que: “Em suma, paz, desenvolvimento, direitos humanos e democracia, são conceitos interdependentes que se requerem mutuamente. O que, logicamente, deve ter sua aplicação concreta no plano pedagógico”.

O plano pedagógico tem natureza formativa, por isso assume vital relevância no desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, requerendo ações que visem assegurar os direitos, a cultura de paz e a valorização da vida. Esses são os objetivos fundamentais a serem perseguidos no trabalho educativo.

Trabalhar no contexto dos direitos possibilita que crianças e adolescentes cresçam com

percepções corretas de si, do outro e do meio em que estão inseridas, podendo, inclusive, exercer sua cidadania no tocante a reivindicar propostas efetivadas para o seu cumprimento.



# FORMAÇÃO PROFISSIONAL E EMPREENDEDORA

É muito recorrente, na sociedade brasileira, abordar o tema empreendedorismo. Porém, para que se possa trabalhar com essa perspectiva, é preciso que o processo formativo desenvolva algumas competências. Afinal, o empreendedorismo requer algumas ações essenciais para que ela de fato consiga ter expressão na vida e na realidade social.

As competências estão presentes na Base Curricular Nacional e por isso necessitam ser compreendidas para que possam ganhar corpo no contexto formativo. São as competências que abrirão caminho para o trabalho educativo a ser efetivado e que possibilitarão desenvolver uma visão e prática empreendedora.

Dito isso, é preciso compreender o que se denomina por competência. Para Perrenoud (2000, p. 19), “competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações), para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. Na visão de Perrenoud, a competência visa a resolução de um problema real, que requer a mobilização de saberes. Esses saberes são situados na esfera cognitiva, o que indica aplicação do raciocínio, da lógica e da argumentação.

Le Boterf (2005) associa a ideia de competência ao saber agir, por isso que a pessoa envolvida em situações-problema tem como desafio não apenas a sua resolução, mas a construção do caminho que fundamenta a sua resposta e decisão. Diante disso, é preciso que as competências mobilizem os recursos conhecimentos necessários em três ações específicas: saber agir; querer agir e poder agir. O saber agir requer conhecimentos que serão aplicados na prática da mobilização. O querer agir envolve atitude e motivação pessoais e o poder agir revela a existência de uma situação que reclama tomada de decisão.

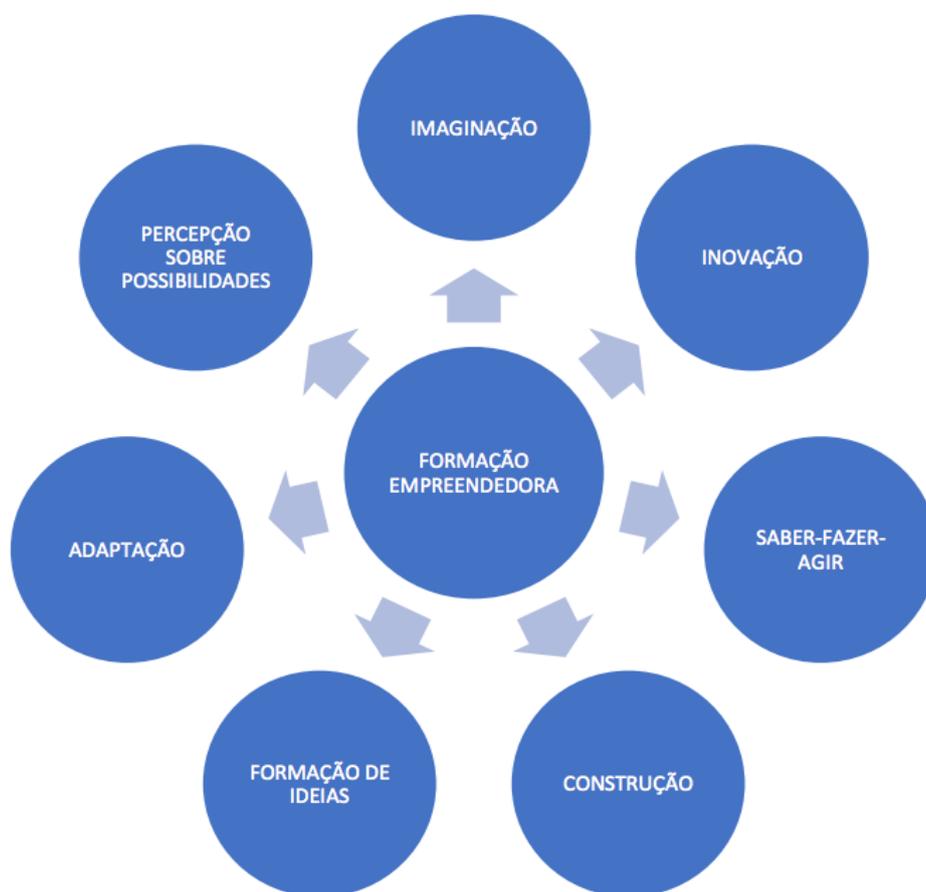
Ainda é possível dizer que a competência é uma faculdade que provoca conhecimento. O ato de conhecer requer que cada sujeito estabeleça relações entre o que se quer conhecer e o já conhecido, por isso não se pode limitar a atuação da competência apenas ao campo da cognição, pois o ser humano aprende com todo o seu ser – ou seja, ouvindo, experimentando, sentindo, crendo, movimentando-se, desenvolvendo capacidades. Assim, “a competência seria a demonstração através dos aspectos cognitivos, socioafetivos e psicomotores dos conhecimentos que adquirimos ao longo da vida” (SILVA, 2012, p. 41).

Sobre o desenvolvimento de capacidades, é preciso ressaltar que ele guarda relação com o viés do empreendedorismo. Roegiers e De Ketelle (2004, p. 38) apresentam as seguintes características da capacidade:

Transversalidade: é possível de ser mobilizada em todas as disciplinas e diversos graus de estudo; Evolutividade: desenvolvida de diferentes formas no decorrer do tempo; Transformação: contato com o ambiente e o conteúdo, com outras capacidades e com situações, as capacidades interagem, combinam-se entre si e geram progressivamente novas capacidades cada vez mais operacionais; Não avaliabilidade: é difícil objetivar o nível de domínio de uma capacidade no estado puro.

A partir das características alistadas, é possível compreender o objetivo formativo a ser trabalhado no contexto do empreendedorismo, visto que ele é definido como a capacidade a ser desenvolvida pelo indivíduo para inovar, formar ideias, inventar, adaptar, usar a criatividade, ver e aproveitar oportunidades, acreditar em uma proposta, projeção ou ideia. Assim, a sua finalidade é formar para a atuação na realidade social.

O empreendedorismo, assim como a competência, também não se limita ao aspecto cognitivo, antes se apoia na visão do saber-fazer-agir, por isso abrange as áreas socioafetiva, psicomotora e física – o que requer habilidades de análise, síntese, dedução, adaptação, preparação, diferenciação, orquestração, combinação, coordenação, especificação sobre a situação, o conhecimento e a experiência compartilhada. Diante disso, torna-se possível apresentar a seguinte ilustração sobre o campo do empreendedorismo e suas conexões:



Fonte: DOMINGUES, 2021.

O empreendedorismo oportuniza ao ser humano projetar planos a partir das aprendizagens efetivadas. Ele se torna um campo da prática, contudo requer competências, habilidades, destrezas e percepções sobre a situação, a fim de que se possa decidir sobre o que será desenvolvido como projeto de vida. Isso porque, empreender "é a capacidade de criação, por meio de objetivos e obtenção de resultados positivos. É materialização de um sonho, de uma imagem mental" (FIALHO et al, 2007).

Cabe agora descrever como o empreendedorismo ajuda na formação daquele que irá empreender, afinal a sua atuação recai sobre o campo do saber-fazer-agir e conecta-se com o que se chama profissionalização. Empreender seria a ação de projetar uma ideia e sistematizá-

-la na prática – envolve a capacidade de aprender, ou seja, apropriar-se do conhecimento.

No contexto educacional, o empreendedorismo não está vinculado a uma disciplina. Antes, ele é desenvolvido quando se está diante de um problema advindo da realidade. Ao se debruçar sobre o problema, cabe projetar estratégias que visam dar resposta a tal situação. É no ato de refletir em possibilidades que a formação empreendedora vai se consolidando. Pode-se deduzir disso que:

[...] a ação empreendedora requer a formação de competências e habilidades [...]. Essas competências podem ser descritas como os saberes-fazeres em ação e por isso ocupam lugar no próprio desenvolvimento da profissionalidade (DOMINGUES, 2009, p. 64).

Empreender, então, é a maneira de buscar alternativas diante do que está consolidado, por isso requer muita criatividade, visão prospectiva e imaginação. Também envolve a capacidade de usar e aplicar os recursos tecnológicos para dar movimento e dinamicidade à ideia projetada. Ainda, considera-se que:

[...] o ato de empreender associado à criatividade busca oferecer ao seu agente condições indispensáveis para o pensar diferente diante de uma situação que exige tomada de decisão. Este posicionamento torna-se fruto de ponderações estratégicas, definidas como balizadoras da ação humana. (DOMINGUES, 2009, p. 64).

Quando se pensa no conceito de empreendedorismo, é muito recorrente falar de autonomia, autoaprendizagem, espírito inovador, capacidade de liderança e adaptação. Entretanto, esses elementos precisam ser trabalhados no contexto da formação do ser humano, pois serão muito requisitados na prática profissional e que não se restringe à relação empregado e empregador.

A profissionalização é o meio de desenvolvimento de competências e habilidades essenciais ao saber-fazer-agir do ser humano frente às situações que exigem uma resposta e uma decisão. Ela guarda relação com a presença da proatividade, o que se torna um diferencial nas cotidianas.

O espaço da escola pode ser considerado ímpar para o desenvolvimento do empreendedorismo, quer seja em aulas práticas ou as que envolvem problemas advindos das ciências naturais e/ou tecnológicas. Ela se apresenta com um campo das experimentações, das inovações e da busca pelo conhecimento a ser aplicado na vida.

Para Leite (2012), o empreendedor pode ser considerado um artista que se afirma e se realiza no ato da criação, visto que procura a inovação e a descoberta de novas maneiras de lidar com a realidade. Por esse motivo, o autor apresenta quatro ações indispensáveis à prática empreendedora, são elas: decidir, inovar, antecipar, agir e criar. Elas trabalham em sinergia, o que indica a ausência de hierarquia entre elas. Todas são fundamentais à visão, missão e ao trabalho do empreendedor.

As palavras-chave que evidenciam o perfil empreendedor podem ser assim descritas: flexibilidade, atualização permanente, motivação, envolvimento, compromisso, criatividade, inovação, proatividade, abertura à mudança, capacidade de adaptação, orientação para resolução de problemas e tenacidade (LEITE, 2012). Isso revela que o empreendedor é aquele que inspira e está em constante processo de ensino e aprendizagem.

O ato de empreender oportuniza ao ser humano um sentido de ser para sua ação no mundo. Ele começa a visualizar possibilidades, percebendo que o ato da criação e produção de ideias se caracteriza como o primeiro passo a caminho da sua sistematização na realidade social. Nesta direção, aquele que empreende pode ser fonte de inspiração para outros, ou seja, torna-se uma referência.

Quando se investe na formação e no desenvolvimento empreendedor, são criados espaços de convivência ética e que buscam o bem comum. Afinal, a ideia projetada pode ser canalizada para sua materialização na realidade social, a fim de oferecer um serviço, um produto ou ainda uma inovação que contribuirá com o desenvolvimento e o crescimento da sociedade. A ideia de fato pode mover o mundo e gerar riqueza nas dimensões pessoais, profissionais, físicas, materiais, socioafetivas e cognitivas.



# PRINCÍPIOS ÉTICOS NAS RELAÇÕES HUMANAS

Falar de princípios éticos é como navegar na obriedade, por ser considerada uma ação que se espera de cada um como prática a ser exercida, visto que os princípios já deveriam ser apropriados na vida e nos relacionamentos. Afinal, os princípios éticos são aqueles que se expressam em atitudes fundamentadas nas práticas da paz, da convivência harmoniosa, no respeito, na responsabilidade, na solidariedade.

Em contrapartida, a ausência de princípios éticos provoca o mal-estar na sociedade a partir de ações associadas à corrupção, violência, desonestidade, desvio de caráter e egoísmo exacerbado. Ações que interrompem o crescimento e desenvolvimento do indivíduo, do grupo social, da cidade, do Estado e nação. É o que se denomina *efeito cascata*.

Sobre a moralidade no contexto da sociedade, Lipovetsky (2005, p. 85) relata sobre o problema da valorização exacerbada do individualismo impulsionado pelo viés do consumo. Esse problema afeta a convivência social, visto que irá impactar a aplicação da moral. Afinal, a “moral responde pelo rumo, pela direção em que navegamos. Ajuda a determinar se queremos ir para oeste ou para sul”, isso implica escolhas e decisões que não podem ser consideradas de forma isolada e distanciada do sentido de comunidade.

Ainda para Lipovetsky (2005, p. 85), uma sociedade democrática afirma-se na criação de “princípios e regras, a partir do conflito, das diferentes posições, podendo reorientar amanhã o que é feito hoje”. Isso indica que o conflito pode ser um elemento impulsionador na observação e aplicação da ética para a convivência humana. A partir disso, faz-se necessário educar para a convivência ética, o que atingirá mente e coração humanos.

Quando se fala de princípios éticos não se pode restringir seu campo de atuação aos relacionamentos familiares e/ou comunitários, mas eles precisam ser observados e situados em qualquer esfera das relações humanas, as quais envolvem a si mesmo, o outro e o meio ambiente, isso porque uma atitude impacta direta ou indiretamente na convivência e paz social.

Nesta direção, assume-se que os princípios éticos serão aqueles que trarão as bases fundamentais a serem contempladas nos relacionamentos humanos. O pensamento de Aristóteles, apresentado por Coletti (2000, p. 7), diz que “o homem, quando ético, é o melhor dos animais; mas, separado da lei e da justiça, é o pior de todos”.

Vásquez (2005), por sua vez, defende que a ética concede ao ser humano o direito de decidir e agir numa situação concreta, mas para tal é preciso ser investido de responsabilidade moral e de consciência sobre as próprias ações. Ele se torna um ser com e para os outros.

Na perspectiva da responsabilidade e de consciência, cabe ressaltar que os princípios éticos ultrapassam a esfera do fazer associado ao padrão estabelecido, pois o fazer está envolvido numa ação refletida que comunica sobre o que se aceita e pratica por intermédio dos relacionamentos, como valor, prioridade e necessidade. Compete dizer que a ética:

[...] sistematiza normas, padrões e valores que são legitimados no interior de uma sociedade e que são transmitidos de geração a geração, embora alguns desses princípios estejam sendo alvos de novas leituras e ressignificações, devido ao processo de relativização presente na formação de novas mentalidades (DOMINGUES, 2017, p. 111).

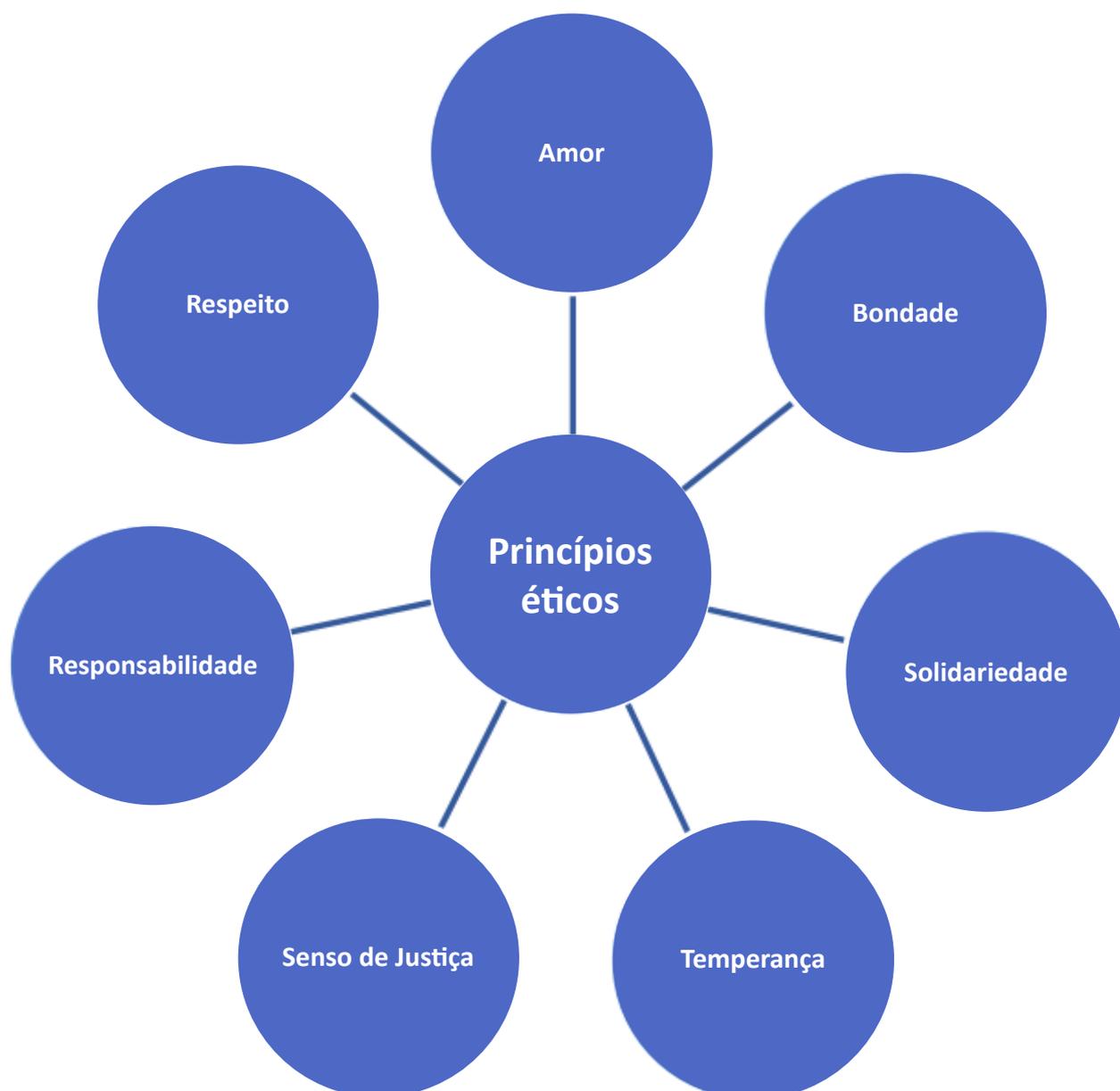
Nessa acepção, ocorre a aplicação dos princípios éticos a partir do viés da moral, em que se firma em ações, condutas e comportamentos humanos. Para Veloso (2017, p. 74), a moral é percebida como um processo social, o que favorece o desenvolvimento e a manutenção da convivência humana. Ainda, sobre a inserção da moral, defende-se que ela se torna essencial para o estabelecimento do que se tem denominado como bem comum.

Viver na esteira do bem comum possibilita manter a visão de vida em comunidade, por meio de objetivos definidos e que favorecem ao crescimento e desenvolvimento de um grupo ou comunidade social. Falar em bem comum é viver com senso de responsabilidade, a partir da aceitação e compreensão de um conjunto de princípios que irão nortear o sentido da existência. Esses princípios oportunizarão às pessoas caminhar com senso de justiça. Afinal, o senso de justiça requer respeito, equilíbrio, ponderação e, sobretudo, alteridade.

Viver com senso de justiça, possibilita que os princípios éticos sejam legitimados a partir das vivências que serão experimentadas, compartilhadas, significadas em prol da afirmação da identidade e do valor do grupo social. Isso quer dizer que não se vive em função de si mesmo, mas em prol do bem comum.

Vale agora descrever sete princípios a serem observados nas relações humanas, antes, porém, compete fazer um esquema ilustrado quanto à sua dinâmica e representação.





Fonte: DOMINGUES, 2021.

**O primeiro deles é o amor.** Sem o amor, a convivência fica distanciada, impessoal e destituída de vínculos afetivos. A partir do amor, é possível exercer a compaixão, que possibilita o sentir pelo outro, ou seja, viver com alteridade.

**O segundo é o respeito.** O respeito é o termômetro dos relacionamentos. A partir dele é que se pode manter relacionamentos saudáveis e equilibrados.

**O terceiro é a responsabilidade.** Isso requer reconhecimento de ações e práticas efetivadas, bem como de seus efeitos. Ser responsável é exercer a missão com excelência.

**O quarto princípio é solidariedade,** que se aproxima dos demais em relação à ação praticada. Ela requer uma atuação efetiva em prol da prática da justiça e do bem comum.

**O quinto princípio é temperança.** Como o próprio nome sugere, agirá atribuindo sabor

aos relacionamentos, por isso se faz necessário agir com paciência, cautela e discernimento.

**O sexto princípio é bondade.** A bondade também guarda relação com os demais princípios e que pode ser verificada em atitudes, pensamentos, expressões e gestos. Bondade é uma forma de amor sem interesse.

**O sétimo princípio é senso de justiça.** Viver com senso de justiça requer adoção de medidas justas, equilibradas e pacíficas. A partir do senso de justiça, é possível viver sob a perspectiva da cultura de paz.

Os princípios éticos valorizam a vida, a convivência e, sobretudo, dinamizam os relacionamentos humanos pautados no desenvolvimento e no crescimento de pessoas, cidade, estado e nação. Vale a pena viver a partir de princípios.

Diante disso, surgem ações da sociedade para trabalhar em prol da convivência, da valorização da vida e da cultura de paz. Uma das ações vem do Programa Educacional de Resistência a Drogas – PROERD. Seu objetivo é trabalhar em prol da vida, abordando sobre os malefícios causados pelo uso de drogas ilícitas e entorpecentes e a maneira como resistir a pressões do meio.

O PROERD ainda faz um trabalho de caráter preventivo contra atos de violência, por isso atua em parceria com escolas por meio de palestras e atividades socioeducativas, atendendo crianças, jovens, pais, responsáveis e comunidade.

A intenção é que o conhecimento possa ajudar crianças e adolescentes a refletirem e decidirem sobre o seu futuro de maneira saudável e responsável. A partir do PROERD, a escola ganha um aliado de peso no enfrentamento da violência e drogadição. Firmar parceria é uma forma de agir colaborativamente, promovendo o bem comum e a cultura de paz.



# CAPÍTULO 4

## E POR FALAR EM DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

Gleyds Silva Domingues

O desenvolvimento físico afeta o processo de crescimento do ser humano, na medida em que influencia o crescimento biopsicossocial e espiritual. Por isso, é preciso trabalhar em prol do seu funcionamento, a fim de que se alcance seu equilíbrio de forma integral.

A escola, ao trabalhar com a dimensão física, promove o desenvolvimento sadio de todas as dimensões da vida do ser humano, o que possibilita ter uma expectativa positiva sobre o sentido e a razão da existência. Isso traz valorização e boas percepções relacionadas a si, ao outro e ao meio. A partir do entendimento que o desenvolvimento afeta integralmente a vida do ser humano, cabe dizer que:

O Desenvolvimento Infantil (DI) é parte fundamental do desenvolvimento humano, destacando-se que, nos primeiros anos, é moldada a arquitetura cerebral, a partir da interação entre herança genética e influências do meio em que a criança vive (SOUZA; VERÍSSIMO, 2015, p. 1098).

Isso reflete em pensar que é preciso observar com cuidado o processo de desenvolvimento físico da criança nos primeiros anos, a fim de que não se comprometam suas capacidades quer seja na dimensão mental, motora, social e/ou emocional.

Para que se faça um trabalho eficiente no contexto da escola com as crianças, é preciso oportunizar atividades e práticas físicas e cognitivas que agucem a criatividade, imaginação e consciência corporal. Isso requer o planejamento de tempo para tais práticas, as quais serão essenciais para o seu desenvolvimento integral. Afinal:

O Desenvolvimento Infantil é parte fundamental do desenvolvimento humano, um processo ativo e único de cada criança, expresso por continuidade e mudanças nas habilidades motoras, cognitivas, psicossociais e de linguagem, com aquisições progressivamente mais complexas nas funções da vida diária e no exercício de seu papel social. O período pré-natal e os anos iniciais da infância são decisivos no processo de desenvolvimento, que é constituído pela interação das características biopsicológicas, herdadas geneticamente, e experiências oferecidas pelo meio ambiente. O alcance do potencial de cada criança depende do cuidado responsivo às suas necessidades de desenvolvimento (SOUZA, 2014, p. 64).

Nesse sentido, é possível dizer que o desenvolvimento infantil sofre influências tanto de cunho genético, como do meio do ambiente. Por isso, faz-se necessário trabalhar com estímulos que favorecem a interação da criança com o meio em que vive. Essa interação tem tudo a ver com a percepção que ela irá desenvolver em relação à consciência de si, do corpo, do espaço com relação ao outro. É essa consciência que a faz reconhecer seus limites e potencialidades.

Coll e Ewards (1998) ressaltam a relevância do espaço escolar para o desenvolvimento

do ser humano, na medida em que ele possa trabalhar diretamente com os processos de individualização e socialização. Isso indica que a escola pode, sim, contribuir para o seu desenvolvimento. É por intermédio da individualização que tanto crianças, como jovens e adultos, afirmam sua identidade, reconhecem suas capacidades e destrezas, além de sua inserção na realidade.

A socialização favorece o ato de aprender a conviver e interagir com o outro, no sentido de compartilhar ideias, resolver conflitos, estabelecer parcerias e projetos e participar ativamente das dinâmicas em diferentes grupos. É por intermédio da socialização que a cultura de paz pode ser instaurada.

Ainda, é possível afirmar que é no processo de interação que são desenvolvidos o senso crítico, como também regras e sistemas de valores, os quais são fundamentais para o ser, estar, fazer e viver em comunidade. Esse sistema de valores irá oferecer normas para que se mantenha uma convivência social segura, responsável e comprometida com o meio social.

É por tal motivo que se defende a necessidade de trabalhar em prol do desenvolvimento integral. Afinal, ele atinge outras etapas da vida do ser humano, porém, é na infância que isso ocorre de maneira mais significativa, o que requer atenção dos formadores, quer sejam pais, responsáveis e/ou educadores. Por esse motivo, é fundamental incentivar exercícios que envolvam lógica, coordenação motora e percepções viso-espaciais.

Dito isso, é possível deduzir que não há como trabalhar com o desenvolvimento do ser humano sem que se atente para a questão da integralidade. A integralidade é o ponto de partida e de chegada do fazer educativo, pois ela assegurará um desenvolvimento saudável e que possibilitará ao ser humano atingir de maneira global as dimensões de sua vida.



# O CICLO DO DESENVOLVIMENTO ECOLÓGICO

Falar sobre o desenvolvimento do ser humano requer que se compreenda o ciclo da vida. Afinal, nem todos passam pelo mesmo processo de maturação, crescimento e aprendizagem. Por isso, é preciso entender como trabalhar em prol da valorização da vida e da integralidade humana.

No processo da vida, o desenvolvimento integral favorece o trabalho pedagógico a ser efetivado, tendo em vista que todas as dimensões do ser humano, ao serem observadas, contribuem para que participem eficazmente no contexto do trabalho formativo. Por isso, não há como planejar práticas educativas fragmentadas e isoladas das dimensões da vida humana.

O ciclo de desenvolvimento torna-se o ponto de partida do trabalho formativo, por isso são projetadas atividades direcionadas às diferentes dimensões: física, cognitiva, afetiva, espiritual e social. Isso possibilita oferecer uma gama de situações que envolvem tanto o desenvolvimento pessoal como o interpessoal. Assim, é possível dizer que:

Para se pensar em desenvolvimento humano é necessário compreender as relações que a pessoa mantém com seus contextos proximais (família, escola, comunidade) e contextos distais (valores, crenças e a cultura em geral), assim como a influência das relações bioquímicas no interior do organismo. (GALLO; ALENCAR, 2012, p. 27).

No trabalho pedagógico a ser efetivado por meio dos ciclos do desenvolvimento, o educador não se limita a compreender o ser humano por meio de etapas ou fases evolutivas. Antes, o que se tem em mente é a forma de interação com o meio, a qual se desenvolve por meio de relacionamentos e inserção no espaço da cultura. Isso indica que a pessoa aprende uma com as outras e, inclusive, com o contexto em que está inserida. Por tal motivo, é possível desenvolver conceitos e princípios de convivência e cultura de paz por intermédio de atividades, brincadeiras e jogos.

A partir do trabalho com ciclos de desenvolvimento, o educador apresenta temas que são recorrentes na realidade social e vivenciados pelas pessoas no seu dia a dia. A ênfase recai sobre as práticas culturais e cotidianas que são vividas pelos grupos sociais e comunitários, o que enseja conhecimento do espaço em que as práticas educativas estão situadas.

O ciclo de desenvolvimento está presente na teoria do Modelo Ecológico, o qual se subdivide em cinco sistemas ou níveis, conforme Bronfenbrenner, e que foram apresentados por Dessen e Costa Júnior (2008):

**1 Microssistemas:** o contexto mais imediato constituído por padrões de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pelos indivíduos em um dado ambiente, no qual suas características físicas, sociais e simbólicas particulares funcionam de maneira a estimular ou inibir as relações interpessoais. Progressivamente, estas interações tornam-se mais complexas em função das atividades geradas nesse ambiente imediato. **2 Mesossistema:** compreende as inter-relações entre dois ou mais ambientes em que a pessoa em desenvolvimento esteja inserida e participa de maneira ativa. **3 Exossistema:**

composto por um ou mais ambientes, nos quais o sujeito não participa ativamente de interações diretas; entretanto, os acontecimentos nesses ambientes afetam ou são afetados pelo ambiente onde se encontra a pessoa em desenvolvimento. **4 Macrossistemas:** refere-se aos sistemas de valores e crenças de uma cultura ou subcultura, submersos em um corpo de conhecimento, recursos materiais, costumes, estilo de vida, estrutura de oportunidades, obstáculos e opções no curso de vida. **5 Cronossistema:** modificações consistentes, ao longo do tempo, no que correspondem às mudanças no ambiente e na sociedade em geral, como as mudanças na estrutura da família, no status socioeconômico, na disponibilidade de emprego e no local de moradia, por exemplo.

A partir dos cinco sistemas, é possível fazer a correlação entre desenvolvimento e finalidade. Assim, **no primeiro sistema** o objetivo visa o indivíduo, ou seja, o seu desenvolvimento pessoal e interpessoal. Aqui, podem ser sugeridas atividades de conhecimento de si e do seu corpo, como também da formação advinda da família. Funcionam bem, as atividades relacionadas ao cuidado com o corpo, envolvendo fatores biológicos, genéticos e psicológicos.

No **segundo sistema** é possível falar das relações estabelecidas e que acontecem no espaço da família e em outros contextos sociais de convivência, como escola, comunidade, associações, instituições religiosas. As atividades aqui podem ser desenvolvidas em torno do cuidado com os espaços de convivência.

No **terceiro sistema** ocorrem as influências diretas advindas de outros contextos que não são aqueles que se vivem ou têm relação direta, mas que acabam interferindo na vida social das pessoas. Por exemplo, sobre o que acontece no ambiente de trabalho dos pais. Aqui, é possível realizar atividades sobre profissão e contexto de trabalho, como também é possível explorar a organização e estrutura dos espaços públicos e comunitários.

No **quarto sistema** estão situados os valores, as crenças e os comportamentos defendidos pelo grupo social. Aqui, é possível trabalhar com a diversidade e com a pluralidade, apresentando noções de cidadania, integridade, cultura de paz, ética e a inclusão de valores para a boa convivência.

No **quinto sistema** ocorrem as mudanças socioambientais e que afetam a vida da sociedade. Essas mudanças podem vir de políticas ou de alterações ambientais, o que exige resiliência e adaptação dos grupos. Nesse nível pode-se presenciar as mudanças sofridas pela cultura. Aqui, pode-se trabalhar com linha do tempo, desenvolvimento dos espaços, prejuízos ao ambiente, aspectos relacionais e processos de reflexão sobre sustentabilidade e preservação ambiental.

Observe que não se fala mais de características comportamentais, mas de ações e influências que interferem positiva ou negativamente no desenvolvimento do ser humano, por isso o grau de abrangência é mais complexo; e que necessita do educador o conhecimento sobre as transformações ocorridas no tempo e no espaço e que afetam a formação da identidade e da consciência de si, dos outros e do meio em que vive.

# IDENTIDADE: A MARCA DA PESSOA

A identidade apresenta-se como uma marca pessoal, tal como uma digital, por isso que não há como encontrar duas pessoas compartilhando de uma mesma identidade. Se isso ocorrer no contexto social, é dito que uma delas é portadora de uma falsa identidade.

A partir da identidade é que se pode fazer distinções entre as pessoas, quer seja no seu modo de ser, sentir, fazer e agir. Por tal motivo, é que se consegue fazer perfis sobre as pessoas, fundamentados no seu jeito peculiar de ser, ou seja, de como ela se expressa e se comporta no interior dos relacionamentos.

Falas como “fulana não é assim” ou “ela não gosta de tal brincadeira”, ou, ainda, “é melhor não provocar, porque ele explode por qualquer motivo” sinalizam sobre as marcas da identidade. Muitas vezes, os pré-julgamentos se distanciam da maneira como de fato a pessoa é ou se comporta.

A identidade, ainda, pode ser uma forma única que caracteriza a pessoa, no tocante à sua maneira de pensar e enxergar a realidade, por isso ela é tão importante para o seu desenvolvimento. Não se pode pensar na existência de uma pessoa destituída de identidade. A identidade é singular e precisa ser valorizada por cada ser humano.

A partir do Modelo Ecológico, é possível deduzir que a identidade de uma pessoa irá receber influências diretas por meio dos relacionamentos mantidos. Isso quer dizer que as relações interpessoais ganham significação no processo de constituição da identidade.

O primeiro espaço de influência é o da família e que vai sendo ampliado a partir do envolvimento da pessoa com diferentes grupos sociais. Isso quer dizer que o ser humano recebe contribuições diversas, contudo, não se torna similar ao outro, mas encontra nas práticas sociais o seu jeito de ser que se somam aos demais jeitos presentes no contexto social. Para Morin (2002, p. 64), a identidade forja-se no contexto cultural, por esse motivo afirma que:

*A cultura constitui a herança social do ser humano: as culturas alimentam as identidades individuais e sociais no que elas têm de mais específico. Por isso, as culturas podem mostrar-se incompreensíveis ao olhar das outras culturas, incompreensíveis umas para as outras.*

É claro que a abordagem de Morin está centrada numa acepção sociocultural, o que explica que certos jeitos de ser não são absorvidos por culturas diferentes; antes são repelidos, principalmente porque não se aceita tal comportamento ou não se compreendem as suas razões.

A partir da constituição de sua identidade é que o ser humano pode compreender o significado de ser e estar no mundo, bem como o papel a ser exercido. A identidade pode ser travestida de um saber necessário para a convivência entre as pessoas (MORIN, 2000). Ela educa o ser, na medida em que imprime sentido à sua presença no mundo. Isso implica dizer que a identidade pode impulsionar as ações de cada ser humano na realidade social.

Na perspectiva de Erickson (1972), a identidade também é uma forma de ser, que compreende valores, sentimentos, conhecimentos, afeições e rejeições. É a procura da pessoa por autoafirmação e autoconhecimento sobre si mesmo. É a partir da identidade que se torna possível responder à questão: “Quem sou eu”.

Ainda na concepção de Erikson, a formação da identidade tem início na infância, podendo ser consolidada ao longo do desenvolvimento. Isso indica que ela não ocorre de maneira automática, mas é fruto das interações, por isso que mais importante do que ter conflitos é o modo como eles serão superados, fazendo nascer a importância de desenvolver a cultura de paz.

É por meio do conflito que o ser humano busca ir ao encontro de si e do outro. Para tal, se faz necessário conhecer a si, aos outros e o meio, a fim de que possa reafirmar seus posicionamentos e decisões. Isso demonstra que a identidade é mais que uma escolha: ela se apresenta como uma digital identificadora de quem eu verdadeiramente sou.

A sociedade é composta pela multiplicidade de identidades, mas isso não quer dizer que elas atuarão isoladamente, buscando o seu próprio interesse. Aprende-se que é na confluência de identidades que o ser humano vive e convive social e historicamente, isso porque ele é um ser gregário e como tal precisa desenvolver relacionamentos. São os relacionamentos que possibilitam as adaptações, os ajustamentos e a observância de direitos, regras e responsabilidades.



# O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

No contexto da história e da cultura, abordar sobre o corpo pode vir caracterizado por adjetivos como: alto, baixo, fraco, forte, esguio, gordo, magro, obeso, flácido, musculoso. Isso indica a presença de uma forma idealizada na sociedade para o desenvolvimento físico-corporal e que se tornará um modelo estético a ser copiado, por intermédio do conceito de cultura do corpo. Mas será que é isso mesmo que o corpo representa, ou seja, uma idealização a ser perseguida?

Já se compreendeu que o corpo não pode ser considerado apenas do ponto de vista biológico. Antes, é preciso trabalhar com o desenvolvimento integral, por isso que se entende a importância e inserção da educação física no contexto da formação humana, visto que isso servirá de ajuda na construção de conceitos de convivência fundamentados na cultura de paz.

O papel a ser exercido pela Educação Física será o de trabalhar com práticas que incentivem o movimento, a percepção do sujeito em relação ao espaço e tempo, os hábitos e as posturas corporais em favor da sua conscientização em prol do cuidado com o seu corpo, uma vez que a perspectiva assumida é a da saúde integral. A saúde integral nada mais é do que uma escolha pautada na valorização da vida.

No contexto da saúde integral, há uma ruptura com a cultura do corpo à medida que se volta para ter um olhar mais humanizado sobre a cultura corporal, tendo em vista que essa última está preocupada muito mais com o desenvolvimento sadio e significativo da pessoa do que com o padrão definido pela sociedade sobre beleza estética e idealização do corpo.

A busca pelo corpo perfeito não é a finalidade da educação física e nem da sua prática formativa. Antes, a sua preocupação é com o equilíbrio, a coordenação, o deslocamento, a percepção sensorial – auditiva e motora –, além da interação consciente do corpo com a dinâmica de movimentos e ritmos existentes e/ou apresentados. Existe, aqui, uma confluência entre pessoas e objetos, no sentido de compreender como eles podem favorecer a aprendizagem sobre a realidade e os relacionamentos estabelecidos.

A partir dos movimentos e expressões, é possível identificar potencialidades e dificuldades da pessoa em relação aos outros e a si mesma. O corpo é uma rota aberta que ajuda a tecer leituras sobre outras dimensões da vida, como afetivas, mentais, sociais, motoras e espirituais. Portanto, o interesse da educação física é com o conceito de corporeidade. Assim, a educação física:

[...] não deve ser vista como a área que apenas e tão-somente irá ensinar aos alunos as técnicas 'corretas' dos esportes, da ginástica ou da dança, ou a que vai corrigir ou refinar os gestos, mas a área que vai a partir da dinâmica cultural específica de seus alunos no que se refere às questões do corpo, do movimento, dos esportes, etc. para ampliá-la, discutí-la, confrontá-la, refutá-la, enfim, tornar o aluno um sujeito emancipado e autônomo nas questões corporais. (DAÓLIO, 2001, p. 34).

A presença da educação física possibilita que o sujeito se situe em relação à cultura e à história. Na cultura, no sentido de refletir sobre o que de fato o seu corpo significa em relação ao seu desenvolvimento e saúde integral. Isso indica que não se alteram hábitos em nome de um corpo idealizado, mas do equilíbrio e da consciência de que o corpo não está isolado das outras dimensões da vida e na história, porque é possível compreender o processo de conhecimento sobre o corpo no que diz respeito à funcionalidade (estrutura), bem como as implicações orgânicas e definições atribuídas ao corpo no decorrer dos tempos.

Sendo assim, compete trabalhar com práticas corporais que objetivam trazer bem-estar físico, mental, emocional, social e espiritual. Busca-se o equilíbrio e a saúde integral, visto que são essenciais ao desenvolvimento da qualidade de vida.



# CULTURA CORPORAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO

O ato de produzir uma cultura é advindo de um grupo social e que se estabelece por intermédio de uma prática contínua que é aceita e legitimada no seu interior. Essa mesma lógica pode ser aplicada à cultura corporal que se efetiva a partir da consciência em desenvolver práticas, exercícios e hábitos físicos saudáveis. Entende-se que cultura corporal:

[...] esta se tratando de uma dimensão da cultura que se concretiza no saber fazer, num vivenciar, por um lado, e em um saber sobre esse fazer, por outro. A dimensão do saber fazer torna-se necessária para que possamos apreender a cultura em sua totalidade ao mesmo tempo em que permite que o conceito de criticidade possa abarcar elementos estéticos e éticos (BRACHT, 2001).

É a partir do conceito de cultura corporal que é possível falar em saúde e desenvolvimento integral, situando-o no campo da Educação Física, que fornecerá meios que possibilitem ao indivíduo trabalhar com movimentos, ritmos, coordenação, raciocínio, destreza, socialização, convivência, regras, ajudando na potencialização de competências e habilidades do ser humano.

A Educação Física trabalha em prol do equilíbrio e da harmonia corporal, na medida em que oportuniza práticas e exercícios físicos que atuem de maneira orquestrada. Afinal, o corpo tem sincronismo, por isso não se pode trabalhar com atividades repetitivas, mas combinadas.

O olhar da Educação Física para a cultura corporal precisa partir da visão de completude e integralidade, uma vez que a finalidade não é a busca pela estética do corpo perfeito, mas pela saúde. Nesse sentido, a prática a ser desenvolvida precisa apresentar atividades que visam alcançar não apenas o condicionamento físico, mas o seu bom funcionamento. Assim é possível dizer que:

A Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem. (SOARES et al., 1992, p. 61).

Apresentada a finalidade da Educação Física, compete agora descrever a sua inserção em diferentes ações que podem ser contempladas por meio das atividades a serem trabalhadas no contexto escolar. Essas atividades versam sobre as seguintes áreas: brincadeiras, jogos, esportes, dança, ginástica, dentre outras possibilidades.

É possível observar que as atividades requerem planejamento, visto que é preciso atentar sobre o espaço/tempo, além de recursos e técnicas a serem empregados na proposta a ser efetivada no contexto escolar. Isso indica que as atividades demandarão do professor conhecimento sobre sua finalidade e aplicabilidade.

Por esse motivo, a Educação Física possibilitará ações motivadoras que impulsionam a

valorização da vida na presença do ser em movimento. Daólio, sobre o ser em movimento, diz que:

O “se-movimentar” é, assim, interpretado como uma conduta humana, onde a Pessoa do “se-movimentar” não pode simplesmente ser vista de forma isolada e abstrata, mas inserida numa rede complexa de relações e significados para com o mundo, que configura aquele “acontecimento relacional”, onde se dá o diálogo entre o Homem e o Mundo. O “se-movimentar” é, então, uma conduta significativa, um acontecimento mediado por uma relação significativa (DAÓLIO, 2004, p. 37).

O *se-movimentar* é o propósito do fazer da Educação Física, por isso que ela requer que as ações sejam significativas, socializantes e interativas, pois é nesse movimento que se desenvolve a consciência corporal de si, do outro e do meio em que está inserido.

Observa-se, aqui, que na esteira do *se-movimentar* é que se atua diretamente com a cultura corporal em prol do desenvolvimento e da saúde integral. Afinal, é preciso reconhecer que “as práticas ou, se melhor nos convier, os conteúdos, presentes na cultura corporal de movimento, são produções humanas carregadas de sentidos e significados” (ALVES, 2003, p. 96). Isso de fato impactará o ato de *se-movimentar*, uma vez que ele não é percebido como um fato isolado e abstrato da vida, mas que é implicador de visões, cultura, comportamentos, habilidades e conhecimento sobre a realidade, quer seja subjetiva ou objetiva.

A partir do conceito de *se-movimentar* é que surgem possibilidades de interação entre as pessoas, quer seja por meio de jogos, atividades rítmicas e/ou de coordenação. O importante a ser ressaltado é que as práticas físico-corporais contribuem significativamente para o aprendizado sobre convivência pacífica, uma vez que atuará diretamente na resolução de conflitos.



# JOGOS COLETIVOS E COOPERATIVOS: UM ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA HUMANA

Uma das maneiras de trabalhar com a prática de convivência humana é a partir de jogos coletivos. Eles oportunizam a resolução de conflitos, como também ajudam os participantes a observarem as regras para o seu desenvolvimento. É por meio dos jogos que se pode estabelecer o espírito de equipe, promovendo a socialização e a cultura de paz.

Os jogos coletivos, ainda, estimulam a aplicação do raciocínio na criação de estratégias, além de desenvolver o sentido de pertença ao grupo. Observa-se, a partir da prática coletiva, a construção de valores como respeito, responsabilidade, companheirismo e cumplicidade. Isso indica a relevância dos jogos coletivos no processo de socialização e interação entre as pessoas.

Buriti (2001) ressalta o valor dos esportes para o equilíbrio físico-mental, isso indica em dizer que as práticas desportivas podem ser auxiliadoras fundamentais do desenvolvimento integral do ser humano, e por esse motivo precisam fazer parte do seu dia a dia.

É preciso ressaltar que os jogos coletivos atuam diretamente nos relacionamentos entre si, os outros e com o meio ambiente, por isso irão aguçar noções de amizade, solidariedade, limites, observância de regras, autoimagem, além de possibilitar que se estabeleçam limites e reconheçam potencialidades, destrezas e habilidades. Ainda, para Amaral (2009, p.51): “Os jogos cooperativos são mediadores da união entre as pessoas, compartilhando e despertando a coragem de assumir riscos, reconhecendo a importância do grupo e estimulando, por meio da convivência, o desenvolvimento da autoestima”.

É no contexto dos jogos coletivos e cooperativos que se pode aprender noções de cooperação e respeito à diversidade, minimizando os impactos de atos violentos. Sobre isso, Garganta (1998) alerta sobre o papel das ações coordenadas a serem desenvolvidas pelos participantes em prol do objetivo a ser atendido, o que implicam técnicas de negociação e argumentação em prol do bem comum.

Ainda é possível abordar sobre as situações inusitadas e não planejadas que ocorrem no contexto dos jogos coletivos e cooperativos. Sobre isso, Garganta (1998) ressalta o valor da capacidade de adequação e adaptação, sendo indispensável para a resolução do conflito, o que para Paes (2002) é uma de suas finalidades, pois o jogo coletivo lida continuamente com as questões de diferença entre os seus integrantes. Afinal, Soler (2006, p. 23) defende que:

Os jogos cooperativos são jogos em que os participantes jogam uns com os outros, em vez de um contra os outros. Joga-se para superar desafios. São jogos para compartilhar, unir pessoas, despertar a coragem para assumir riscos.

Na prática dos jogos coletivos e cooperativos percebe-se um espaço propício ao exercício da cidadania, associado à valorização e dignificação humanas, uma vez que será necessário ter consciência sobre os direitos e deveres associados às ações praticadas. Afinal, a noção dessa ação está associada à participação e pertencimento social.

Nesse sentido, é possível concordar com Fávero (2004), ao afirmar que as escolas podem ser consideradas como um espaço essencial na preparação e no desenvolvimento humano com relação à cidadania, o que pode ser vivenciado na prática a partir dos jogos cooperativos. Por esse motivo, Amaral defende (2009, p. 30) que “O jogo propicia oportunidades atraentes e ricas em diversas situações, o que possibilita uma grande dinamicidade de vivências: confrontos de ponto de vista, defesa de interesses, participação em discussões, vivências da crise e do conflito”.

As regras contidas nos jogos coletivos são fundamentais à prática da cidadania, porque por seu intermédio ocorre a socialização que é indispensável à convivência social. É a partir dela que o ser humano aprende o significado de ser parte de um grupo social, trabalhando para promover o bem comum, que se assenta na valorização da vida e na cultura de paz.



# CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de trabalho requer um espaço de coesão e parceria entre família, escola e organizações sociais, no sentido de criar um ambiente acolhedor, participativo e de influência positiva, visto que atuam conjunta e colaborativamente para a formação humana, sendo esse o objetivo a ser perseguido.

Para que se possa avaliar as ações projetadas, faz-se necessário lançar mão de indicadores que farão a leitura o mais próxima possível da realidade vivenciada. Sendo assim, lança-se mão dos seguintes indicadores: relevância; confiabilidade; periodicidade; qualidade e participação. Esses indicadores ajudarão a analisar os resultados obtidos no decorrer do processo formativo.

É claro que não se quer reduzir a análise a índices percentuais, porém, a ideia é de qualificá-los em relação ao nível de adesão conseguido em cada etapa do processo vivenciado. Por isso, não é possível dar um parecer final, visto que se está na fase de projeção e elaboração de projetos e estratégias de ação.

A iniciativa buscada inicialmente, é o mapeamento da situação encontrada sobre a esfera da família, para que a partir disso possa ser estabelecido um plano de ações factíveis e de fácil implementação, na medida em que leva em consideração a formação humana em sua integralidade.

Pensa-se que a proposta desenhada atingiu os objetivos estabelecidos, visto que contemplou a esfera da família sem deixar de lado a formação humana. Afinal, é a partir da formação humana que se pode mudar situações e realidades. É no ato de investir na pessoa, reconhecendo seu valor, que se pode trabalhar em prol da sua dignidade.

As dimensões elencadas na persecução dos objetivos formativos são de fácil compreensão, por isso, elas ajudarão, inclusive, na própria constituição da ação, sem perder de vista o que se pretende desenvolver no âmbito da formação. Não se pensa em atividades de natureza meramente aplicacionista e distanciada da realidade, antes, busca-se a significação das atividades na vida.

Objetiva-se a partir das dimensões, da prática e dos níveis de sistematização possibilitar a adoção de atitudes positivas em relação a si, ao outro e à realidade em que o sujeito está inserido, sendo ator e coparticipante no exercício dos direitos e deveres. Pensa-se que com as propostas a serem desenvolvidas ocorra um processo de ressignificação em relação aos relacionamentos e ao sentido de ser humano, por meio da valorização da vida e da dignificação da pessoa humana.

A intenção é melhorar o espaço da convivência e minimizar os índices de violência, le-

talidade e vulnerabilidade observados no interior desse público-alvo. Afinal, na medida em que as relações são significadas, defende-se que existirá uma resposta positiva dos envolvidos no conflito ou na situação-problema.

Reconhece-se que este é um ponto de partida para enfrentar o problema observado no contexto social e que ainda são pequenas iniciativas, mas podem fazer a diferença na vida daqueles que são atingidos diretamente por elas. Essa é a crença constituída. E que seja, por isso, uma realidade a ser verificada e conquistada.



# REFERÊNCIAS

**AEDAH, Projeto de mentoria.** Disponível em [http://www.aedah.pt/imagens/2020\\_2021/1P/Mentorias%20-%20Projeto.pdf](http://www.aedah.pt/imagens/2020_2021/1P/Mentorias%20-%20Projeto.pdf) Acesso 30 de outubro de 2021.

ABRAMOVAY, M. e RUA, M. G. **Violências nas escolas.** Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001257/125791porb.pdf>

ALVES, V. de F. N. Uma leitura antropológica sobre a educação física e o lazer. In: WERNECK, C. L. G.; ISAYAMA, H. F. **Lazer, recreação e educação física.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 83-114.

AMARAL, Jader Denicol do. **Jogos Cooperativos.** 4 ed. São Paulo: Phorte, 2009.

AQUINO, G. O esporte como elemento socializador e formador de crianças e jovens. **Revista Científica da Faminas**, v. 6, n.2, maio-ago., 2010.

ALLEN, J. G. **Restoring mentalizing in attachment relationships:** treating trauma with plain old therapy. 1st ed ed. Arlington, VA: American Psychiatric Pub., Inc, 2013.

ATTILI, G. **Apego & Amor.** São Paulo: Paulinas, 2006.

AUGUST, H.; ESPERANDIO, M. R. G. Apego a Deus - Revisão Integrativa de Literatura Empírica. REVER - **Revista de Estudos da Religião**, 2020.

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. **Mania de bater:** a punição corporal doméstica de crianças e adolescentes no Brasil. São Paulo: Iglu, 2011.

BARBIER, R. A escuta sensível em educação. **Cadernos ANPED.** n. 5. Belo Horizonte, 1993. p. 187-216.

BARBIER, R. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação.** São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-199.

BARCELOS, A.P. Constitucionalização das políticas públicas em matéria de direitos fundamentais: o controle político-social e o controle jurídico no espaço democrático. In: SARLET, I. W. TIMM, L.B. **Direitos Fundamentais:** orçamento e "reserva do possível". Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

BECK, R. God as a secure base: attachment to God and theological exploration. **Journal of Psychology and Theology**, Summer. v. 34(2), p. 125-133, 2006.

BISQUERRA, R. **Educación emocional y bienestar.** Barcelona: Praxis, 2000. BISQUERRA, R. **Psicopedagogía de las emociones.** Madrid: Síntesis, 2009.

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos.** Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOBBIO, N. **Teoria da Norma Jurídica.** Bauru, SP: Edipro, 2016

BONHOEFFER, D. **Life Together.** Minneapolis, MN: Fortress Press, 2015.

- BOWLBY, J. The influence of early environment in the development of neurosis and neurotic character. **International Journal of Psycho-Analysis**, vol. 21, 1940, p. 1-25.
- BOWLBY, J. Forty-four juvenile thieves: Their characters and home life. **International Journal of Psycho-Analysis**, vol. 25, 1944, p. 107-127
- BOWLBY, J. A **Secure Base**: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development. Reprint edition ed. New York: Basic Books, 1988.
- BOWLBY, J. **Apego e Perda**: Apego. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. v. 1
- BOWLBY, J. **Apego e Perda**: Tristeza e Depressão. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BOWLBY, J. **Apego e perda**: Separação. São Paulo: Martins Fontes, vol. 2, 1984.
- BOWLBY, J. **Formação e rompimento dos laços afetivos**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BOWLBY, J. **Uma base segura**: Aplicações clínicas da Teoria do Apego. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BRACHT, V. Ser e fazer pedagógicos acerca da legitimidade da Educação Física como componente curricular. In: CAPARROZ, F. E. (Org.). **Educação Física escolar**: política e intervenção, v. 1. Vitória: Proteoria, 2001. p. 67-79.
- BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 24ª. ed. São Paulo: Saraiva, 2000. (Coleção Saraiva de Legislação).
- BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: promulgado em 13 de julho de 1990. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 1999. (Coleção Saraiva de Legislação).
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996.
- BRONFENBRENNER, U; MORRIS, P. The ecology the developmental processes. In: DANOM, W (Org.). **Handbook of child psychology**. New York: John Wiley & Sons, 1998.
- BURITI, Maria do Socorro Leite. Variáveis que influenciam o comportamento agressivo de adolescentes nos esportes. In BURITI, Marcelo de Almeida (Org.). **Psicologia do Esporte**. Campinas: Editora Alínea, 2ª Edição, 2001.
- CARTILHA** Direitos da Criança e do Adolescente: Conhecer para Defender. Pará: Defensoria Pública do Estado do Pará.
- CECCIM, Ricardo Burg. A escuta pedagógica no ambiente hospitalar. In: **Anais do 1º Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar**, realizado entre 19 e 21 de julho de 2000. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.
- CERQUEIRA, Tereza Cristina Siqueira; SOUSA, Elane Mayara. Escuta sensível: o que é? In: CERQUEIRA, Tereza Cristina Siqueira (Org.). **(Con)Textos em escuta sensível**. Brasília: Thesaurus, 2011.
- CERQUEIRA, T. C. **Representações sociais e escuta sensível do professor universitário**. Brasília; Ildebrando, 2007.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

COLETTI, R.N. **BIOÉTICA**: PARADIGMA DE QUALIDADE NAS INSTITUIÇÕES PROMOTORAS DE SAÚDE. LONDRINA: UEL, 2000.

COLL, C.; EDWARDS, D. (Orgs.). **Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula**: aproximações ao estudo do discurso educacional. Artmed: Porto Alegre, 1998.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

CRUANHES, Maria Cristina dos Santos. **Cidadania**: educação e exclusão social. Porto Alegre: S. A. Fabris, 2000.

DAÓLIO, J. **Educação Física e conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

### **DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO, 1789**

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Competência Social e Habilidades Sociais**: manual teórico-prático. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades. **Revista Perspectivas**, [s.l.], v. 1, n. 2, p. 104-115, 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pac/v1n2/v1n2a04.pdf>.

DEL PRETTE, Z. A. P.; PAIVA, M. L. M. F.; DEL PRETTE, A. Contribuições do referencial das habilidades sociais para uma abordagem sistêmica na compreensão do processo de ensino-aprendizagem. **INTERAÇÕES**, São Paulo v. X, n. 20, p.57-72, jul-dez, 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/inter/v10n20/v10n20a05.pdf>.

DESSEN, M, A; COSTA JUNIOR, Á. **A Ciência do Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

D'AMBROSIO, U. Cultura de Paz e Pedagogia da Sobrevivência. In: Unesco. **Cultura de Paz**: da reflexão à ação; balanço da década internacional da promoção da cultura de paz e não violência em benefício das crianças do mundo. Brasília: UNESCO. São Paulo: Associação Palas Athena, 2010.

DISKIN, L. Práticas bem-sucedidas na implementação da cultura de paz no Brasil. In: Unesco. **Cultura de Paz**: da reflexão à ação; balanço da década internacional da promoção da cultura de paz e não violência em benefício das crianças do mundo. Brasília: UNESCO. São Paulo: Associação Palas Athena, 2010.

DISKIN, L.; ROIZMAN, L. G. Paz, como se faz? Semeando cultura de paz nas escolas. Ser-gipe: Unesco; Associação Palas Athena, 2002. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001467/146767por.pdf>>. Acesso 26 de outubro de 2021.

DOMINGUES, G.S. A importância da perspectiva relacional no processo ensino e aprendizagem direcionado à formação humana. In; SOUZA, E. S de. **Teologias, Psicologia e Humanidades**. Curitiba: CRV Editora, 2019.

DOMINGUES, G. S; DOMINGUES, A.C.S. Quem precisa de direitos? O fenômeno violên-

cia em contraposição aos direitos e à moralidade cristã. **Revista Pistis e Praxis**, 2018. p. 59-77. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/pistispraxis/article/view/23587/22726> . Acesso em 20 de maio de 2021.

DOMINGUES, G.S. O ESPAÇO DA ÉTICA SIGNIFICADA NO ÂMBITO DA COSMOVISÃO CRISTÃ: UMA QUESTÃO DE ESCOLHA. IN: SOUZA, J.N.; SOUZA, E.S DE (ORGS). **TEOLOGIA E ÉTICA NO CUIDADO PASTORAL**. CURITIBA: FABAPAR, 2017.

DOMINGUES, G. S. Pedagogo empreendedor: a busca na formação de competências. **Revista OPET textos**. Curitiba. Editora OPET, 2009, p. 63-73.

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro, Zahar, 1972.

FÁVERO, Eugenia Augusta Gonzaga. **Direito das pessoas com deficiência**: Garantia de igualdade na diversidade. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

FIALHO, F. A et al. **Empreendedorismo na era do conhecimento**. Florianópolis: Visual Books, 2007.

FUNARI, Pedro Paulo. A cidadania entre os romanos. In: PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla Bassanezi (orgs). **História da Cidadania**. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2003.

GALLO, A. E; ALENCAR, J. da S. A. **Psicologia do Desenvolvimento da Criança**. Maringá, PR: CESUMAR, 2012.

GARGANTA DA SILVA, J. M. O ensino dos jogos desportivos colectivos: perspectivas e tendências. **Movimento**. 1998; 4 (8): 19-27.

GEAQUINTO, W.S. Iguais e desiguais, até quando? **Caderno de Cidadania I**. 2001 Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ea000245.pdf> Acesso em 25 de outubro de 2021.

JARES, X. R. **Educação para a Paz**: sua teoria e sua prática. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KIRKPATRICK, L. A. **Attachment, evolution, and the psychology of religion**. New York: Guilford Press, 2005.

KIRKPATRICK, L. A.; SHAVER, P. R. Attachment Theory and Religion: Childhood Attachments, Religious Beliefs, and Conversion. **Journal for the Scientific Study of Religion**, v. 29, n. 3, p. 315, set. 1990.

KÜNG, Hans. **Projeto de ética mundial**: Uma moral ecumênica em vista da sobrevivência humana. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2001.

KÜNG, H. Declaração do parlamento das religiões do mundo. 1993. Disponível em: [https://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura\\_da\\_paz/docs/Hans\\_Kung\\_DECLARACAO\\_PARLAMENTO\\_RELIGIOES\\_MUNDO.pdf](https://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/Hans_Kung_DECLARACAO_PARLAMENTO_RELIGIOES_MUNDO.pdf) Acesso em 26/05/2021

LE BOTERF, G. **Construir as competências individuais e colectivas**: respostas a 80 questões. Lisboa: Asa, 2005.

LEITE, E. F. **O fenômeno do empreendedorismo**. São Paulo: Saraiva, 2012.

- PERRENOUD, P. **Dez nove competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- LEVINE, A.; HELLER, R. S. F. Apegados. Um guia prático e agradável para estabelecer relacionamentos românticos recompensadores. Ribeirão Preto: [s.n.].
- LIPOVETSKY, G. APRESENTAÇÃO DE GILLES LIPOVETSKY E INTRODUÇÃO AOS DEBATES. IN: FORBES, J; REALE JÚNIOR, M. FERRAZ JUNIOR, T.S. (ORGS). **A INVENÇÃO DO FUTURO**. SÃO PAULO: MANOLE, 2005.
- MARCILIO, M. L. Fundamentos Éticos dos Direitos Humanos. In: SANTOS, I.; POZZOLI, L. **Direitos Humanos e Fundamentais e Doutrina Social**. São Paulo: Boreal Editora, 2012.
- MARCONDES, L. R.L. **Educação Cristã na Igreja: perspectivas em destaque**. Curitiba: Emanuel, 2018.
- MARTINELLI, Marilu. **Aulas de transformação**. São Paulo: Peirópolis, 1996. NUNES, A. O. **Como Restaurar a Paz nas Escolas**. São Paulo: Contexto, 2011.
- MARTINEZ ZAMPA, D. **Mediación educativa y resolucion de conflictos: modelos de implementacion**. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2005.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violência contra crianças e adolescentes: questão social, questão de saúde. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**. 2001, v. 1, n. 2., 2001.
- MINAYO, M. C. de S. e SOUZA, E. R. de: 'Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva'. **História, Ciências, Saúde**— Manguinhos, IV(3): 513-531, nov. 1997-fev. 1998.
- MINISTÉRIO PÚBLICO DE SANTA CATARINA. **Combate à Negligência Contra Crianças e Adolescentes: Tipos de negligência**. 2021. Disponível em: <<https://mpsc.mp.br/combate-a-negligencia-contras-criancas-e-adolescentes/tipos-de-negligencia>>. Acesso em: 26 de outubro de 2021.
- MOORE, C. W. **O processo de mediação: estratégias práticas para a resolução de conflitos**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- MORIN, E. **O método V: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- MORIN, E. **Sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.
- OLIVEIRA, Z.R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.
- PAES, R. R. **A pedagogia do esporte e os jogos coletivos**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.89-98.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE [OMS]. **Relatório Mundial Sobre Violência e Saúde**. Geneve: World Health Organization, 2002. p. 6.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Disponível em: <https://news.un.org/pt/tags/organizacao-mundial-da-sa%C3%BAde> . Acesso em: 24 de outubro de 2021.
- PINHEIRO, Débora Patrícia Nemer. A Resiliência Em Discussão. **Psicologia em Estudo**, v. 9, n. 1, p.67-75, 2004.

- PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs). **História da Cidadania**. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2003
- RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2010.
- ROEGIERS, X; DE KETELLE, J-M. **Uma pedagogia da integração**: competências e aquisições no ensino. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
- RHODES, J. et al. Youth mentoring in perspective: introduction to the special issue. **Am. Journal of Comm. Psychology**. v.30, n. 2, 2002, p. 149-156.
- SANTOS, V.M.N. **Escola, cidadania e novas tecnologias**: o sensoriamento remoto no ensino. São Paulo: Paulinas, 2002.
- SARLET, I.W. Dos princípios fundamentais. In: SARLET, I, W; MARIONI, L.G; MITIDIERO, D. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Saraiva, 2016.
- SERRÃO, M; BALEEIRO, M. C. **Aprendendo a ser e a conviver**. 2ª ed. – São Paulo: FTD, 1999.
- SIMÕES, Francisco; ALARCÃO, Madalena. A eficácia da mentoria escolar na promoção do desenvolvimento socioemocional e instrumental de jovens **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.2, p. 339-354, mai./ago. 2011
- SILVA, A.C.R da. **Educação por competências**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2012.
- SOARES, C. L. et. al. Metodologia do ensino da educação física. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOLER, Reinaldo. **Jogos Cooperativos**. 3 ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.
- SOUZA J. M. **Desenvolvimento infantil**: análise de conceito e revisão dos diagnósticos da NANDA-I [tese]. São Paulo: Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo; 2014
- SOUZA J. M; VERÍSSIMO. M de L. Ó. R. Desenvolvimento infantil: análise de um novo conceito. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, nov-dez, 2015.
- SUARÉZ, Janete Tonete; WECHSLER, Solange Múglia. MENTORIA DO TALENTO NA ESCOLA: ANÁLISE DE PUBLICAÇÕES NACIONAIS E INTERNACIONAIS. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, 2020, v.24, p. 1-10.
- UNESCO. **Cultura de Paz**: da reflexão à ação; balanço da década internacional da promoção da cultura de paz e não violência em benefício das crianças do mundo. Brasília: UNESCO. São Paulo: Associação Palas Athena, 2010.
- VASQUÉZ, A. **ÉTICA**. RIO DE JANEIRO; CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA, 2005.
- VELOSO, D.G. ÉTICA E CIDADANIA INCLUSIVA: O QUE A IGREJA TEM A VER COM ISSO? IN: SOUZA, J.N.; SOUZA, E.S DE (ORGS). **TEOLOGIA E ÉTICA NO CUIDADO PASTORAL**. CURITIBA: FABAPAR, 2017.
- VICENTIN, S. C. T; VALLE, G. M. Relações familiares permeadas por violência sexual do pai contra a filha. In: VALLE, TGM., org. **Aprendizagem e desenvolvimento humano**: avaliações e intervenções, p. 177-200. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2KH8mrM>. Acesso em: 11 jun. 2020 VILELLA, F.; ARCHANGELO, A. **Fundamentos da escola significativa**. São Paulo: Loyola, 2014

WINNICOTT, D. W. Tudo começa em casa. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

YOUNG, J. E.; KLOSKO, J. S.; WEISHAAR, M. E. Terapia do esquema: guia de técnicas cognitivo-comportamentais inovadoras. [s.l.] Grupo A - Artmed, 2008



