



VNiVERSIDAD D SALAMANCA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ANA LAURA NEVES GORTARI DO COUTO

**INTERVENÇÕES SISTÊMICAS COMO AÇÕES EDUCATIVAS NA
CASA ESCUELA SANTIAGO UNO COM JOVENS EM SITUAÇÃO DE
VULNERABILIDADE**

Salamanca, 2022

VNiVERSiDAD D SALAMANCA

ANA LAURA NEVES GORTARI DO COUTO

**INTERVENÇÕES SISTÊMICAS COMO AÇÕES EDUCATIVAS NA
CASA ESCUELA SANTIAGO UNO COM JOVENS EM SITUAÇÃO DE
VULNERABILIDADE**

DIRETORES:

Prof. Dr. Juan Alfredo Jiménez Eguizábal

Prof. Dr. Ángel Baldomero Espina Barrio

TUTORA:

Prof. Dra. Patrícia Alves Carvalho

Salamanca, 2022

*As minhas avós,
Minha mãe,
Minha irmã,
Minha sobrinha,
Minha sobrinha neta,
As minhas futuras netas,
As minhas mestras,
As minhas pacientes,
As minhas alunas,
As minhas amigas,
A todas as mulheres,
para que finalmente
possam sonhar!*

*“Solo se cumplen los sueños que
se han soñado”
(R. Tagore)*

AGRADECIMENTOS

Agradeço muito e especialmente ao meu orientador Prof. Dr. Juan Alfredo Jiménez Eguizábal, por me ajudar a enfrentar os muitos desafios e pelo carinho que me ofertou durante todo o tempo de orientação.

Ao meu Diretor Prof. Dr. Ángel Espina Barrio pelo seu olhar cuidadoso e por todos os ensinamentos que com muita sabedoria me conduziu a novos saberes.

Faço uma menção especial a Prof. Dra. Patrícia Alves Carvalho por me revelar novas dimensões no âmbito da pesquisa e por sua amorosa condução e persistente atenção.

Agradeço e muito, ao Banco Santander, pela Bolsa Internacional de Estudos da Universidad de Salamanca para a realização desta pesquisa, sem ela, não teria sido possível!

Agradeço ao Colegiado do Programa de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul em nome da coordenadora do Programa de Mestrado (na época) profa. Dra. Celi Correa Neres, ao respeitoso acolhimento dos professores e pela condução afetuosa das queridas professoras: Dra. Carla Centeno e Dra. Keyla Andrea Santiago.

Gratidão a Casa Samuel, a todos os moradores e a equipe coordenada por D. Pilar que nunca deixaram de nos acolher com tanta alegria, nunca os esquecerei!

Profunda gratidão a Casa Escuela Santiago Uno representada pelo prof. Dr. Jesus Garrote e sua coordenadora prof.^a Dra. Pilar Conde Zurdo, a todos os professores, educadores e funcionários, mas principalmente a todos os jovens que, com tanto amor e respeito nos acolheram e tanto pude aprender. Recebi mais do que dei!

Aos meus queridos Professores: Dr. Eloy Gómez Pellón, Dr. Iñigo Gomes de la Fuente, Dr. Edgar Gomes, Dra. Samira Gomes, Dr. Eduardo Piacsek, Dr. Jose Manuel Rodríguez e tantos outros, pelo incentivo, pelos saberes, pelo apoio, pelo respeito, carinho, dedicação e entusiasmo demonstrado ao longo desta jornada.

Agradeço a todos que me incentivaram a seguir nesta investigação, meu incansável e querido amigo Pablo Mauricio Loarte pelo seu insistente estímulo, na continuidade Marisol Ruiz Morão, Rosana Eduardo da Silva Leal, Franciele Medeiros, que me lembravam todos os dias o verdadeiro significado da entrega, da coragem e da amizade. Gostaria de citar todas as pessoas que estiveram comigo, uma a uma. Não é possível! Por isso, minha gratidão profunda a todas as pessoas que, direta e ou indiretamente, contribuíram para que este sonho fosse realizado.

O meu mais profundo agradecimento aos meus filhos André e Rodrigo, por seu amor incondicional e compreensão em todas as minhas ausências. E ao meu eterno companheiro Luiz, por ser sempre a minha grande luz no caminho, por seu apoio amoroso e incondicional e por compreender as minhas tensões.

Agradeço a vida e o amor que recebi do meu pai junto com a minha mãe e, em honra a eles, eu farei algo de bom com tudo que recebi. Na sequência, agradeço a todos os meus irmãos, com um imenso carinho.

E finalmente, agradeço ao Universo, a Vida e ao privilégio de poder estar aqui.

Agora eu me entrego para algo maior!

*O sábio concorda com o mundo tal como é, Sem temor e
sem intenção.*

*Está reconciliado com a efemeridade e não almeja além
daquilo que se dissipa com a morte.*

*Conserva a orientação, porque está em harmonia,
E somente interfere o quanto a corrente da vida o exige.*

*Pode diferenciar entre: É possível ou não, porque não
tem intenções.*

*A sabedoria é o fruto de uma longa disciplina e
exercício, mas aquele que a possui, a possui sem esforço.*

*Ela está sempre no caminho e chega à meta,
não porque procura.
Mas porque cresce.*

Bert Hellinger, 2013.

RESUMO

Esta pesquisa surgiu a partir dos estudos e das experiências vividas com as intervenções sistêmicas ao conhecer espaços de atuação a partir dessas práticas, o que me levou à *Casa Escuela Santiago Uno* na Espanha, e me trouxe o questionamento norteador deste estudo: de que maneira as ações educativas, por meio das intervenções sistêmicas podem contribuir com jovens em situação de vulnerabilidade? Surgiu então o objetivo da pesquisa: analisar e compreender de que maneira as intervenções sistêmicas atuam como contribuição para adolescentes em estado de conflito e vulnerabilidade com dificuldades de aprendizagem socioeducativa. Esta pesquisa é de caráter qualitativo, alicerçada na etnografia como epistemologia, foi realizada na *Casa Escuela Santiago Uno* na Espanha, e contou com 11 participantes, diferentes profissionais que atuam na Casa, entre cozinheira, diretor, professores e educadores. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada com questões abertas e fechadas, resultando na seleção de uma questão que revelou a partir das falas dos sujeitos, a essência desse trabalho. As falas foram analisadas, a partir de uma redução criteriosa, chegando a categorias abertas, que revelaram que a *Casa Escuela Santiago Uno*, apesar de ainda enfrentar resistência e pré-conceito por uma parte da comunidade, é reconhecida por seu trabalho de excelência, com prêmios de honra, e representa para esses jovens, uma família, um lugar de oportunidades, onde é trabalhada a autoestima, onde se encontra afeto e vínculo, como um oportunidade de recomeço, de construção de um Projeto de Vida como reintegração à Sociedade, e especialmente, à vida.

Palavras Chaves: *Casa Escuela Santiago Uno*; Jovens em Vulnerabilidade; Constelação Sistêmica Familiar.

RESUMEN

Esta investigación surgió de los estudios y experiencias con intervenciones sistémicas al conocer espacios de acción a partir de estas prácticas, lo que me llevó a Casa Escuela Santiago Uno en España, y me trajo la pregunta guía de este estudio: ¿Cómo se pueden hacer acciones educativas, a través de intervenciones sistémicas, para contribuir con los jóvenes en situación de vulnerabilidad? La profundización del marco teórico nos condujo al objetivo de analizar y comprender cómo las intervenciones sistémicas pueden contribuir con adolescentes en estado de conflicto y vulnerabilidad con dificultades de aprendizaje socioeducativas. Esta es una investigación cualitativa, basada en la etnografía como epistemología, se llevó a cabo en la Casa Escuela Santiago Uno de España, y contó con 11 participantes, diferentes profesionales que laboran en la Casa, entre ellos una cocinera, director, docentes y educadores. El instrumento utilizado para la recolección de datos fue una entrevista semiestructurada con preguntas abiertas y cerradas, resultando en la selección de una pregunta que reveló, a partir de los discursos de los sujetos, la esencia de este trabajo. Los discursos fueron analizados, desde una cuidadosa reducción, llegando a categorías abiertas que guardan relación con la familia, el afecto, la autoestima, los vínculos y las oportunidades. Los resultados y su discusión confirman el potencial creativo de las intervenciones sistémicas y su contribución a la calidad de vida de los jóvenes vulnerables o desfavorecidos, mostrando que la Casa Escuela Santiago Uno, a pesar de que aún enfrenta resistencias y prejuicios por parte de la comunidad, es reconocida por su labor de excelencia, con premios de honor, y representa para estos jóvenes, una familia, un lugar de oportunidades, donde se trabaja la autoestima, donde se encuentra la ternura y la vinculación, como una oportunidad para empezar de nuevo, para construir un Proyecto de Vida para la reinserción a la Sociedad, y en especial a la vida.

Palabras Clave: Casa Escuela Santiago Uno; Jóvenes en Situación de Vulnerabilidad; Constelación Familiar Sistémica.

ABSTRACT

This research arose from studies, experiences lived with systemic interventions, and by knowing spaces of action from these practices, which took me to Casa Escuela Santiago Uno in Spain, and led me to this study core point: how can educational actions, through systemic interventions, contribute to young people in vulnerable situations? Then the objective of the research arose: analyze and understand how systemic interventions work as a contribution to teenagers in a state of conflict and vulnerability with socio-educational learning difficulties. This research has a qualitative character, based on ethnography 's epistemology. This project was developed at Casa Escuela Santiago Uno in Spain, and had 11 participants, different professionals that works in a Casa, including chef, director, teachers, and instructors. The instrument used for data collection was a semi-structured interview with opened and closed questions, resulting in the selection of a question that revealed, based on the interviewed people's answers, the essence of this research. The answers were analyzed, based on a careful reduction, reaching opened categories, which revealed that Casa Escuela Santiago Uno, despite still facing resistance and prejudice by a part of the community, is recognized for its work of excellence, with honor awards and, means for these young people, a family, a place of opportunity, where self-esteem is developed, where they find affection and create bond as opportunities to a new beginning, to build a Life Project, to their reintegration into the society and especially to life.

Key Words: Casa Escuela Santiago Uno; Young People in Vulnerability; Systemic Family Constellation.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS E QUADROS.....	11
LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS.....	12
LISTA DE ABREVIATURAS.....	13
UMA PÁGINA NECESSÁRIA.....	14
INTRODUÇÃO:	24
CAPÍTULO 1 – Contextualização, o Percorrer Metodológico, os Desafios e os Espaços do Campo da Pesquisa.....	30
CAPÍTULO 2 - Casa Escuela Santiago Uno e sua Identidade.....	47
2.1 Crianças e jovens em situação de vulnerabilidade e a educação da Casa Escuela Santiago Uno.....	71
CAPÍTULO 3 – Constelações Sistêmicas Familiares: Teoria e Prática – a Experiência com os Jovens da Casa Escuela Santiago Uno.....	86
3.1 O Caminho das constelações familiares	86
3.1.1 Do paradigma ecológico ao sistêmico.....	86
3.1.2 O pensamento sistêmico.....	90
3.1.3 Os precursores das bases para a construção das constelações sistêmicas	92
3.1.4 Bert Hellinger e a constelação sistêmica familiar	96
3.2 A experiência com os jovens da Casa Escuela Santiago Uno	103
3.2.1 O Proyecto socioeducativo: Nuevos Pasos. Perfil e os objetivos.....	104
3.2.2 As intervenções sistêmicas aplicadas na Casa Escuela Santiago Uno, pilares científicos e os procedimentos metodológicos.....	109
3.2.3 As entrevistas e a coleta de dados	114
3.2.4 Discussão e análise dos dados.....	122
CONSIDERAÇÕES - UM NOVO FIM, UM NOVO COMEÇO... UMA PÁGINA NECESSÁRIA.....	135
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	146

LISTA DE TABELAS E QUADROS

TABELA 1: Cronograma de Ações	39
TABELA 2: Modelo Multifatorial da Inteligência Emocional	110
TABELA 3: Programa <i>Proyecto Socioeducativo: Nuevos Pasos</i> Aplicado na Casa Escuela Santiago Uno.....	112
TABELA 4: Fala dos Participantes da Pesquisa	115
TABELA 5: Aserções das Falas dos Participantes	120
QUADRO 1: Convergências das Categorias Abertas	120

LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS

GRÁFICO 1: Alunos da Casa Escuela Santiago Uno	72
GRÁFICO 2: Idades dos alunos da Casa Escuela Santiago Uno.....	73
GRÁFICO 3: Procedência Parental	74
IMAGEM 1: Lema da Casa Escuela Santiago Uno	52
IMAGEM 2: Espiral Histórica e Epistemológica do Pensamento Sistêmico	91
IMAGEM 3: 1ª Reunião de Apresentação dos Trabalhos de Campo na Casa Escuela Uno	103
IMAGEM 4: Ciclos da Categorias Abertas – Ciclo da Vida	122

LISTA DE ABREVIATURAS

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente

ONG: Organização não Governamental

SUS: Sistema Único de Saúde

OMS: Organização Mundial da Saúde

IBG: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

HIV: Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

CNJ: Conselho Nacional de Justiça

MRI: Instituto de Investigação Mental

USAL: Universidade de Salamanca

TCLE: Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TJMG: Tribunal de Justiça de Minas Gerais

UEMS: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

PUCRS: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

PROFEDUC: Programa de Mestrado Profissional em Educação

UMA PÁGINA NECESSÁRIA

*...É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu...
...É sobre ser abrigo e também ter morada em outros
corações. E assim ter amigos contigo em todas as
situações.*

Ana Vilela

Assim canta Ana Vilela, na música “Trem Bala”. E vou tomando assento nesse trem, olhando os caminhos percorridos, os muitos amigos e companheiros da jornada, as complexas situações e mergulhando nas diversas memórias que retratam de onde vim, quem sou, onde estou e para onde escolho ir. Aprender que, todas as experiências vividas, por mais difíceis que possam ter sido, te fizeram sentir e acreditar que o caminho, te fortaleceu e ainda assim e, além disso: você pode ser abrigo! É disso que trata a minha pesquisa.

Gostaria de trazer breves momentos e elaborar algumas ponderações sobre diversos elementos que me fizeram chegar até este estudo. É uma reflexão sobre minhas escolhas, afinidades, conflitos e crescimento pessoal e profissional. É também um balanço da minha relação com o universo das pesquisas sobre as intervenções sistêmicas aplicadas tanto na educação formal e não formal como nos trabalhos individuais e em grupo realizados com adolescentes e suas famílias nos diversos espaços sociais.

Começando do comezinho... imediatamente a minha memória me empurra de volta à minha infância e, de menina, para a minha grande aspiração: Ser mãe! Hoje, sou mãe de dois meninos, meus mestres, pois não basta Ser, é preciso Participar. Minha mãe dizia que, crescer dói, muitos já ouviram isso, e é verdade! Eles crescem e, com eles, surgem as necessidades de saber educar e, ao mesmo tempo, saber amar dizendo “não”. E isso se dá em meio a um turbilhão de fases, idades, tecnologia, informação, adolescência, vulnerabilidade, conflitos, medos... Afinal, se por um lado os filhos estão em conflito, por outro, os pais mais ainda... Eles não nascem com uma bula mágica!

Assim, fui levada a ingressar no Curso de Licenciatura em Pedagogia. O objeto da minha pesquisa tratou da educação que resgata valores humanos, focada na vida e na arte de educar. Participei de diversos projetos desenvolvidos em escolas, comunidades de distintos níveis sociais e com isso pude perceber os múltiplos lados da escola e as facetas das comunidades, bem como as inúmeras aflições das famílias com as quais tanto me identificava.

A indisciplina, a violência, a evasão escolar, a vulnerabilidade social, a exclusão, dentre outros, eram e continuam sendo uma presença constante em todas as camadas sociais... Ah! Esses nossos tempos!

As minhas perguntas eram muitas: qual é a natureza desses problemas? E ainda, o que fazer com essas informações? e a complexidade das respostas me levou à realização de uma especialização em psicologia transpessoal, que deu continuidade à pesquisa em educação em valores humanos, ao mesmo tempo que se valia da perspectiva da pedagogia sistêmica. Seguindo a mesma linha de pesquisa, realizei diversas formações complementares no campo sistêmico e da inteligência emocional.

Contudo, como é característico dos processos de construção do conhecimento, esses diálogos engendraram a busca por mais respostas: eu necessitava de um olhar mais profundo na história da interseção entre a educação, a psicologia e antropologia. Essas demandas me levaram ao mestrado em antropologia da educação, na Universidade de Salamanca - USAL¹. A partir deste momento, mergulhei no campo da pesquisa, do debate, e da reflexão que acolhe. Atentei-me desde o contexto cultural da aprendizagem até os efeitos sobre a diferença cultural, violência, contextos e realidades das famílias e universos adolescentes. Procurei observar o sistema educativo por meio de estudos desenvolvidos em diversos âmbitos da pesquisa e dos trabalhos de campo.

Fiquei diante do universo das diferenças e das práticas educativas. Estas questões me motivaram profundamente aos estudos da cultura. No caso da antropologia, dos mecanismos educativos, e suas intervenções. Na psicologia, somaram-se as novas descobertas da neurociência, o que possibilitou a existência de uma Antropologia da Educação e suas intervenções, que, inclusive ensejam um grande e produtivo diálogo entre presente e passado, que envolve a antropologia, a psicologia e a educação, do qual faz parte, também, o debate teórico e metodológico das chamadas pesquisas educativas, relacionadas às diversas e diferentes formas de vida que, neste momento, desafiam cada vez mais o conhecimento, a prática e suas intervenções.

Pesquisar as particularidades das sociedades humanas e seus diferentes grupos culturais, além de sua complexidade através dos tempos e, em particular, num mundo que se globaliza. Este cenário me inspirou a realizar o Doutorado no âmbito das Ciências Sociais, no campo da Antropologia da Educação Sistêmica, na USAL.

¹ Abreviatura da Universidad de Salamanca

O doutorado é uma árdua e longa caminhada, embora acompanhada de autores, referenciais, parceiros, professores, é também bastante solitária...é uma formação que sugere um posicionamento; aprender a ver além do aparente, a construir um olhar verdadeiramente comprometido. Não basta obter conhecimento empírico, mas abrir-se para a escuta do que ordinariamente nos escapa. Um convite a aventurar-se, a ir além dos nossos hábitos de pensar, fazer, conhecer, estudar, trocar, dividir, saber e ser. Descer na estação e pegar um novo trem...um outro caminho.

Sempre me lembro de um livro, da disciplina de Práticas de Docência e Gestão, intitulado “*Carta a um jovem professor*” de Phillippe Meirieu², da obra de Rainer Maria Rilke³ (1875-1926) – *Cartas a um jovem poeta* (1929). Composto por 10 cartas escritas em resposta a um jovem chamado Franz Kappus, que aspirava tornar-se poeta e que pedia conselhos ao já famoso escritor, resultando em uma troca de correspondências na qual Rilke contesta os questionamentos do rapaz compartilhando os seus pontos de vista sobre os aspectos verdadeiros da vida.

A habilidade do escritor ao arquitetar a narrativa vai nos enredando de tal forma que, quando menos nos apercebemos, já estamos também fazendo parte dos propósitos ali expostos, provocando a reflexão moral e interior. Provocando muitas reflexões, que foram e ainda são vozes que ecoam profunda e intimamente até hoje: “O senhor olha para fora, e é isso sobretudo que não devia fazer hoje. Ninguém pode aconselhá-lo e ajudá-lo, ninguém. Só existe um meio. Volte para dentro de si mesmo” (MEIRIEU, 2006, p.86).

Este convite pessoal, foi tomado como um desafio para trilhar esse caminho do “sair de si” para encontrar-se, percebendo que o caminho da formação, inevitavelmente, implica em transformar-se. Reencontrar com porções esquecidas de mim mesma, ir ao encontro da minha criança interior. Como bem relata Jung (1998, p.175) “[...] no adulto está oculta uma criança,

²O autor é doutor em Letras e Ciências Humanas, professor de Ciências da Educação na Universidade. Durante muitos anos foi professor primário (instituteur); redator-chefe dos “*Cahiers Pédagogiques*” (1980-1986); dirigiu o *Institut National du recherche Pédagogique* (1998-2000); professor e diretor do *Institut Universitaire de Formation du Maîtres/IUFM* da Academia de Lyon. Atualmente dirige a coleção “*Pédagogies*”, da ESF éditeur. Tem 33 livros publicados, com inúmeras edições. No Brasil, foram traduzidos “A Pedagogia entre o dizer e o fazer” (2002), “Aprender... sim, mas como?” (1998), “O Cotidiano da Escola e da Sala de Aula” (2005), todos pela editora Artmed; e o “Relatório Meirieu: para a reforma do ensino médio da França”, editado pelo INEP (1999). Sobre o autor, consultar o site <http://www.meirieu.com>

³ Rainer Maria Rilke foi um dos mais importantes poetas de língua alemã do século XX. Escreveu também poemas em francês. Nasceu no dia 04 de dezembro de 1875, em Praga. Após os estudos preparatórios em Linz e Praga, em 1896 ingressou na Universidades de Munique, onde estudou história da arte. Aos 19 anos, fez sua primeira publicação, uma coleção de versos de amor, 'Vida e canções'. Em 1899, viajou para a Rússia a convite de Lou Andreas-Salomé, sua amante por longos anos. Dessa viagem, nasceria a primeira grande obra do autor, 'O Livro de Horas', ao qual se seguiram 'Novos Poemas', 'Elegias de Duíno' e 'Sonetos a Orfeu'. Porém, seu livro mais famoso é 'Cartas a um Jovem Poeta', escritas entre 1903 e 1908, mostrando ao jovem alemão Franz Xaver Kappus, os caminhos do mundo interior do escritor.

uma criança eterna, algo ainda em formação e que jamais estará terminado, algo que precisará de cuidado permanente, de atenção e de educação.”

A criança oculta rodeia-nos, chama-nos, por quê?

Dentro do adulto há uma criança que o impele sempre para o novo. O conhecimento do adulto torna-o rígido e fechado com respeito à inovação. Para permanecer emocionalmente vivo, o adulto deve conservar e cultivar o potencial de vida representado pela ingênua abertura e pela irracionalidade das experiências da criança (GUGGENBÜL-CRAIG, 2004, p.96).

Quando entramos em contato com o mundo das necessidades, do real, das emoções e das relações tão complexas que se apresentam no nosso cotidiano, um ‘algo’ te empurra para dentro de ti mesma e o futuro se apresenta como tendo apenas um caminho, uma escolha e isso se transforma em uma decisão. Seguir viagem sem rumo certo. Hora de embarcar no trem de Ferreira Gullar e de seu *Poema Sujo*: “Lá vai o trem com o menino/Lá vai a vida a rodar/Lá vai ciranda e destino/Cidade noite a girar/Lá vai o trem sem destino/Pro dia novo encontrar/Correndo vai pela terra, vai pela serra, vai pelo mar/Cantando pela serra do luar/Correndo entre as estrelas a voar/No ar, no ar, no ar”.

E nesse momento que ora iniciava a minha formação como educadora, pensava: como alguém pode acolher ao outro se não aprendeu a se acolher? Encontrar significados no pretérito para revelar as alegrias do futuro, usar esse fio condutor que tece a nossa vida sob um olhar otimista que promove esperanças, nem sempre foi simples, é preciso olhar para dentro. Reflexão que Rilke (2020, p.30) não deixa de fazer: “muita coisa precisa acontecer para que um de nós seja capaz de aconselhar ou mesmo ajudar o outro, muitos êxitos são necessários, toda uma constelação de acontecimentos tem de se alinhar para que isso dê certo alguma vez”.

Rilke (2020, p.79) lembrava ao jovem que ele poderia sobreviver aos momentos mais difíceis da jornada e passar pela transformação, mesmo que temeroso: “Não temos motivo algum para desconfiar de nosso mundo, pois ele não está contra nós. Caso possua terrores, são nossos terrores; caso surjam abismos, esses abismos pertencem a nós; caso existam perigos, então precisamos aprender a amá-los”.

Josso (2010) e Nóvoa (2010), afirmam que a formação é, antes, autoformação, pois o que está em jogo não é o ato de ser formado por alguém, mas o processo de formar-se, nas experiências vividas na cultura, em tempos e espaços específicos, considerando as escolhas pessoais e os objetivos de cada um neste processo. “[...] o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se à medida que elabora uma compreensão sobre o seu

percurso de vida: a implicação do sujeito no seu próprio processo de formação torna-se assim inevitável” (NÓVOA, 2010, p. 168).

Hoje entendo, que foi aqui, o que por muitos anos tratei como um trem descarrilhado, que, ao sentar-me em um de seus desconfortáveis bancos, no lugar e tempo necessário e justo...me permito, ainda que brevemente, apresentar recortes da longa viagem que me construiu e, me dou conta nesse momento de que foi esta a minha grande motivação. Agora, consciente de estar nesta posição de pesquisadora. “[...] jamais encontraremos nada que não nos pertença há já muito tempo.” E seguia acrescentando: "Não vê que tudo o que acontece é sempre um princípio, um começo? [...] Há tanta beleza em tudo o que começa! (RILKE, 2020, p.80).

...E aqui foi onde tudo começou, em uma madrugada de 26 de agosto de 1977 saindo da Espanha, ainda menina, com 14 anos de idade, junto com a minha família emigramos para o Brasil, com destino à capital do Amazonas, Manaus.

Espanhola, filha de pai espanhol e mãe brasileira, mamãe contava histórias bonitas do novo destino, despertando curiosidade e muita euforia, suas estórias nutriam em todos nós a ideia de que a mudança seria uma grande aventura... E foi!

As malas prontas...rapidamente seguimos em uma longa viagem...e naquele momento a justificativa não tinha uma dimensão econômica, nem de caráter social, religiosa ou mesmo política. Para nós, filhos, a viagem tinha apenas o significado do novo, da curiosidade das histórias exóticas anteriormente contadas, que provocavam ansiedade, alegria, muita excitação. Mas com as dificuldades, não tardamos todos e cada um em inventar uma estória para justificar a mudança, pois ao sermos indagados, sempre era muito difícil de explicar!

Tudo era novo, esquisito, outros códigos sociais e o que estava à espera era desconhecido e começava a ser estranho. As infinitas dificuldades e confusões estavam por vir e não tardaram em se apresentar os desconfortos e os incômodos. Então, a aventura deu lugar ao complexo processo de entender e aceitar a ideia de não estar mais em casa. Foi muito difícil!

Surgiu assim a primeira necessidade de dar-se conta da nova condição social: Ser estrangeira, e isso é bastante difícil, pois o nosso referencial é a nossa origem, nossa casa, existia uma ideia preconcebida sobre o nosso grupo e o nosso padrão cultural, ideia esta que se revelou inadequada!

Se, por um lado, a língua não era um problema, por outro, tínhamos dificuldade em entender códigos: a forma de pensar, a forma de se vestir, a música, a comida, as crenças

religiosas, a linguagem popular, os signos, os hábitos...bastante diferentes dos nossos neste momento e precisávamos nos ajustar.

Então, a chegada a terras tão quentes provocou uma longa adaptação. Todos tivemos problemas de saúde. Alguns casos, más leves, outros mais sérios, como foi o caso do meu pai, que contraiu a Malária. Muitos meses de tratamento até a cura, o que o impossibilitou de trabalhar e afetou profundamente a nossa estrutura econômica familiar.

Nesse momento, a doença, a situação econômica, a idade, as crenças, somadas a todas as diferenças, marcavam definitivamente o nosso lugar dos “diferentes”. Éramos os estrangeiros...o preconceito e julgamento dos locais nos colocavam em outro patamar social e essa sentença nos excluía do grupo. Como diferentes, não tínhamos autoridade a pertencer, ainda que sempre éramos o centro das atenções, sendo os esquisitos.

Mas nós não queríamos ser diferentes, queríamos ser iguais, pois queríamos pertencer. Ainda que o novo padrão cultural não tivesse autoridade para nós, uma vez que não compartilhávamos da tradição histórica do grupo, é preciso concordar que o estrangeiro é um estranho na história do outro, e nós éramos bem diferentes nesse, literalmente, Novo Mundo.

Mas para fazer parte, fomos obrigados a mudar o olhar para o presente frente a um destino aparentemente cruel, em que voltar não era uma opção. A nossa necessidade mostrava-se incoerente com os conceitos pré-estabelecidos num passado e numa terra distante. Contudo, procuramos fazer com que estes fossem reformulados para se adequarem às necessidades de sobrevivência, isto significa aceitar Ser ou negar sua identidade e, com isso, há um preço a pagar.

As lutas individuais e solitárias nesta primeira fase da adolescência dão espaços a conflitos e dificuldades vividas dentro da nossa família, bem como da comunidade e, cada um busca reconstruir histórias como estratégia de sobrevivência, trilhando caminhos e descaminhos que por inúmeras vezes despertavam dor e um não saber o que fazer.

Se por um lado, para nós, filhos, articular o passado ao devir não era uma tarefa fácil, para os nossos pais, o que poderia ser uma empreitada mais tranquila dado seus repertórios emocionais e vivências, também se mostrou algo bastante complicado! Nessa confusão desordenada não foi simples a adaptação e a adequação para o desenvolvimento do pensamento, da afetividade e da habilidade de relacionar-se com o meio.

Para os nossos pais, a percepção de que o meio social não se apresentou suficientemente bom para nós, filhos, somada ao entendimento de que os fenômenos dos “desvios sociais” e das práticas agressivas podiam estar funcionando como uma forma de comunicar o sentimento de mal-estar pelo qual estávamos passando, provocaram um

desequilíbrio decorrente do sentimento da perda (seja simbólica ou do real), promovendo neles uma ansiedade permanente e latente, frente a qual, dentro de suas capacidades, eles tentaram encontrar maneiras de resgatar o que ia se perdendo. Porém, a frustração e o medo congelaram-se no tempo passado, cristalizando dor, medo e o não saber o que fazer.

A adolescência pode ser entendida como um período de um processo bio-psico-histórico-social de transição entre a infância e a fase adulta. Isto é, um desenvolvimento que depende das conjunturas sociais, morais e históricas para a sua formação, na qual o adolescente é convidado a participar, dinamicamente, da construção do seu projeto de vida. Neste processo, em que a identidade, a sexualidade, o grupo de amigos, os valores, a experiência e a experimentação de novos papéis tornam-se fundamentais na relação deste com o mundo, algo deu errado!

Resumindo e recortando as fases da adolescência, na perspectiva do Ciclo Vital do Desenvolvimento Humano, Ferreira (2003) explica que a adolescência média compreende o período de 13 a 15 anos para as meninas e 14 a 16 para os meninos, (idade que eu tinha no momento de nossa chegada ao Brasil). Esta fase é fundamentalmente marcada pela necessidade do grupo de amigos. Para Papalia e Martorell (2022, p. 467), “A estrutura do grupo de amigos torna-se mais elaborada, envolvendo panelinhas e turmas, bem como amizades”. Também Bee (1997, p. 378) entende que “As relações com os companheiros passam a ser cada vez mais importantes, seja quantitativa, seja qualitativamente”, cumprindo uma função necessária para um bom desenvolvimento.

A intensa convivência com o grupo de amigos favorece o uso de linguagens e vestimentas semelhantes para se sentirem pertencendo (aceitos) pelo grupo. Assim, Papalia, et al. (2022, p. 433) consideram que “O vocabulário e outros aspectos do desenvolvimento da linguagem, sobretudo aqueles relacionados ao pensamento abstrato, como perspectiva social, são aprimorados na adolescência. Os adolescentes gostam de jogos de palavra e criam seu próprio ‘dialeto’”.

Enquanto às relações sociais, Papalia et al. (2022, p.467) relatam que os adolescentes costumam passar mais tempo com seus pares, mas que as relações com os pais continuam a ser influentes. “O conflito com os pais tende a ser mais frequente durante o início da adolescência e mais intenso durante meados da adolescência”.

Quanto à busca pela identidade, Papalia et al. (2022) observam que se trata de uma procura fundamental nesta fase, assim como as diversas ocupações sociais, sexuais e de valores. Ferreira (2003, p.18) afirma que a interrogação inicial do adolescente “Quem sou eu?” gradativamente vai se transformando em virtude das diversas experiências vividas até

chegar à afirmação “Isso sou eu”. Ou seja, a conquista da identidade, que é um processo lento, paulatino e sofrido, é importante para o processo de desenvolvimento do jovem para chegar à fase adulta com mais saúde. Os múltiplos fatores de risco interatuantes estão primeiramente na educação familiar, na falta à escola, na influência de amigos, no baixo nível socioeconômico, na perda de identidade etc.

Posto isto, definitivamente, para nós, a adolescência foi uma fase vulnerável, propícia para alguns descaminhos na tentativa de resgate daquilo que fora perdido no passado, provocando um mal-estar. Nessa confusão desordenada de negação de valores, perda de identidade e a busca de uma nova identidade, o trabalho se sobrepunha aos estudos. Mas, estudar para quê? Era tempo de trabalhar. O tempo corria...todos corriam...e a vida seguia seu rumo, ainda que nós não soubéssemos qual.

A procura e a arriscada construção do “Ser” está sujeita às mais diferentes formas de interferências. Objetivamente ou subjetivamente, elas acontecem de forma lógica ou ilógica sem que possamos impedir. Aproveito esta situação pessoal para associar a ideia da proposta de Jean Piaget, na qual, para o adolescente: “[...] passa a ser o que é lógico para ele, como se o lógico a seu ver seja sempre certo e o ilógico sempre errado” (PIAGET,1978, p.148). O adolescente encontra-se confuso e momentaneamente incapaz de diferenciar entre o seu mundo e o mundo “real”, o mundo em que ele gostaria de viver e o mundo no qual vive ou já viveu, sendo engolidos pelo seu dia a dia.

Hoje, como aprendizado, o olhar para o passado, para o nosso cotidiano, para as imagens construídas e experienciadas, provoca uma reflexão sobre o olhar que se deve ter ao se analisar o cotidiano das pessoas e as condições das diversas famílias no tempo e no espaço, destacando principalmente esta fase que, mesmo em posições e épocas diferentes, no nosso lugar de adolescentes, travávamos uma luta incansável pela sobrevivência.

Segundo Papes (2008, p.19), homens e mulheres articulam estratégias cotidianas “transformando o espaço e o tempo, ou as formas de viver, para preencher o vazio das ações e das deformações da vida social”. Para esta autora, ainda que o cotidiano se refira à luta diária para superar a dureza da vida, induzindo o homem a tolerar e a superar seus obstáculos, ele está conectado ao seu interior, pois cada um se vê obrigado a buscar a força necessária para realizar as tarefas diárias em consonância com a sua capacidade de (re)inventar formas de superação e de marcar a sua existência no lugar onde vive. “[...] o cotidiano desenha-se pelos seus passos, marcando pelo caminho a sua luta e a sua bagagem ao refletir o passado através da memória e projetando o futuro pelos seus planos de vida (PAPES, 2018, p.21).

Para Heller a vida cotidiana é o “lugar”, é o palco dos acontecimentos, é o teatro da vida de todo ser humano, da sociedade. Segundo ela:

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se ‘em funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias (HELLER, 1992, p. 17).

É na ação da vida cotidiana que o ser humano faz e se faz na história. Esse é o lugar da ação humana, seja ela consciente ou por simples sobrevivência e continuidade. É nela que o ser humano vive e realiza, ou não, as suas capacidades enquanto membro da humanidade. É o *locus* onde são apropriados as habilidades, atitudes, competências, hábitos constituídos historicamente pela humanidade, não apenas enquanto condição material (instrumentos para), mas também assimilação das relações sociais (mediação entre o indivíduo e os costumes, as normas e a ética dados pelo grupo ou comunidade). Onde o homem aprende a ser, sabe que faz a história e que se faz na história e, por isso, atua no intuito de transformar sua existência, sua realidade, em algo melhor para si e para os outros.

Durkheim lembra que o passado se apresenta em nossas lembranças por meio e graças à memória. Este processo de rememoração se dá através do exercício do cérebro, que reativa as marcas lá deixadas. “Aquilo que nos dirige não são apenas ideias que ocupam presentemente nossa atenção; são, isto sim, os resíduos deixados por nossa vida anterior; são os hábitos contraídos, os preconceitos, as tendências que nos movem sem que disso nos apercebamos [...]” (DURKHEIM, 1970, p. 21).

Barbosa (2011) complementa que a memória, enquanto acervo de lembranças, não é um produto qualquer resultante de vivências, mas um processo que se faz no presente para atender às necessidades do presente. É por isso que se pode afirmar que o passado não é guardado pela simples evocação das lembranças, mas reconstruído numa dimensão presente. Daí poder-se dizer que a memória trabalha sobre o tempo, não um tempo qualquer, mas aquele experienciado pela cultura e pela afetividade. Cada visita ao passado é um roteiro reeditado pela memória e nutrido pelo pessoal, pelo familiar, pelo grupal e social.

Tomamos por nossas lembranças de histórias familiares que provavelmente não presenciamos ou sequer éramos nascidos quando ocorreram, mas que fazem parte de um acervo comum. “Lembramos” de acontecimentos históricos que nossa pouca idade provavelmente impediu de sozinhos, formarmos o julgamento que deles fazemos hoje. Essa volta incessante ao passado é um passeio multissensorial que entrelaça cheiros, sabores, paisagens visuais, sonoras e musicais que remetem a sentimentos dificilmente traduzíveis em

palavras. A memória aquece a fria ciência da História. Na rememoração, recostura-se, tece-se o passado no presente, compondo tramas e entrelaçam-se novas experiências existenciais. Experiências essas, de momento vividos também por mim, assistida pelos movimentos sistêmicos, construto de contribuição que hoje me faz educadora e profissional da área.

INTRODUÇÃO

Quando o resgate ao passado me devolve ao tempo presente, me vejo como pessoa, mulher, mãe, professora, como um ser humano em construção, realizando uma pesquisa de doutorado na área das Ciências Sociais, na Antropologia, na Psicologia, na Educação, na Psicoterapia, na Neurociência, educando e sendo educada no contato com o outro.

E é no outro, nas suas histórias de vida que, involuntariamente, quase sempre sou arremessada ao passado e, graças a essa vivência, posso compreender e respeitar o outro no seu relato, na sua dor. Muitos adolescentes, pais, cuidadores, seja na escola, em casa ou no trabalho de campo em que eu atuo, têm experiências semelhantes, algumas mais densas outras não. Casos de abandono, violência, agressão, exclusão, vulnerabilidade, dentre outras tantas violações, que são comuns, embora jamais sejam banais.

E as inquietações gritam alto: o que posso fazer, enquanto educadora, para contribuir com a melhoria das condições de vida dos adolescentes, por meio das intervenções sistêmicas⁴? As práticas psicoeducativas poderiam contribuir para mudar histórias de vida? É fato que não é possível “apagar” memórias ruins, contudo, acredito que existe alguma, ou muitas possibilidades para as intervenções sistêmicas, por meio da psicoeducação, ajudarem a ressignificar e construir novos finais, em histórias que muitas vezes começaram tristes, mas já não precisam seguir e finalizar dessa forma!

A partir destes relatos, deixamos a nossa história pessoal para assumir as nossas intenções acadêmicas, embora, como aponta Moita (1995), saibamos que a pessoa e o profissional se interligam e se expressam de um modo completo e integrado. Pois cremos que o recurso à narrativa autobiográfica se inscreve na ideia de que, “ao narrarmos acontecimentos com significado, os analisaremos de uma forma contextualizada, tentando que essa análise ponha em evidência emoções, experiências ou pequenos fatos marcantes, dos quais antes não nos tínhamos apercebido” (FREITAS E GALVÃO, 2007, p. 220).

Lembrando que a própria construção da metodologia de investigação se constitui em uma narrativa, assim, somamos o método etnográfico por ser: “o estudo das experiências humanas a partir de uma experiência pessoal” (GOLDMAN, 2003, p. 167), desta forma inseparável da própria Antropologia. Visto que o método etnográfico consiste num mergulho

⁴ As intervenções sistêmicas são técnicas e exercícios lúdicos que buscam motivar os indivíduos a experimentar novos padrões de ação, quando confrontados com o sofrimento emocional, podendo ser aplicadas de forma individual ou em grupos contendo diversos movimentos para despertar mudanças em pacientes jovens e em suas famílias (FRANKE, 2012, p.37)

profundo e prolongado na vida cotidiana desses Outros que queremos apreender e compreender.

A experiência subjetiva do etnógrafo, com base na participação e na empatia, tão importantes no processo de investigação, se deu justamente nos relatos de vida pessoal que, ao compartilharem as vivências, que ao olharem para o passado, podem ajudar-nos a encontrar explicação e significados nas ações que temos hoje, como pessoas que foram construindo um percurso a um só tempo íntimo e profissional, rico de cruzamentos com os outros e a dar sentido, no momento de estabelecer empatia e confiança nos diversos momentos dos trabalhos de campo, não devendo ser excluída na descrição etnográfica.

Cada vez mais, a pesquisa biográfica e narrativa, enquanto metodologia de investigação no campo da educação, torna-se elemento fundamental para a compreensão da formação do indivíduo através das relações que ele constrói consigo mesmo e com seu ambiente sociocultural. Conforme Bolívar (2002), a pesquisa biográfica evoca por uma ciência interpretativa em busca de significados das próprias experiências. Pois, ao contar as próprias vivências e “ler” (no sentido de interpretar), o que se diz e o que se faz à luz das histórias que os sujeitos narram, se converte em uma perspectiva peculiar de investigação, conforme esclarece o autor:

De la instancia positivista se pasa a una perspectiva interpretativa, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación. Se entenderán los fenómenos sociales (y, dentro de ellos, la educación) como “textos”, cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central (BOLÍVAR, 2002, p. 4).

Portanto, o conteúdo presente neste campo são sentimentos, motivações, desejos ou propósitos, isto é, significados derivados da auto interpretação das ações humanas. Não é apenas uma metodologia, mas uma forma de construir a realidade, na qual as experiências humanas ganham significado no trabalho com as narrativas, que dão lugar à subjetividade, auto interpretação, diálogo, sentidos singulares e os mundos vividos pelos sujeitos. “Os recursos, os projetos, os desejos que são portadores de futuro. No passado não há somente as coisas que ocorreram, há também todo o potencial que cada indivíduo tem para prosseguir a sua existência de futuro” (JOSSO, 2004, p. 16).

Desta forma, a etnografia assume um status narrativo, fazendo dos antropólogos, de certa forma, narradores de histórias, dado que a sua tarefa se concebe como uma forma de “ler” a cultura, entendida como texto. A subjetividade é uma condição necessária do conhecimento social. A narrativa não só expressa importantes dimensões da experiência

vivida, mas radicalmente avalia a própria experiência e configura a construção social da realidade.

El interés por la narrativa expresa el deseo de volver a las experiencias significativas que encontramos en la vida diaria, no como un rechazo de la ciencia, sino más bien como método que puede tratar las preocupaciones que normalmente quedan excluidas de la ciencia normal. [...] El significado de la expansión de la metodología narrativa en la investigación educativa norteamericana es probablemente no tanto una nueva metodología cuanto una forma de investigación científica humanizada, expresada bajo la narrativa y la biografía (VAN MANEN, 1994, p 159).

Não fizemos um único caminho para chegar à docência e a esta pesquisa – minha vida não foi o resultado de trajetória linear, mas de vários e valiosas trilhas emaranhadas. Foram muitas idas, vindas, cruzamentos, encontros e desencontros que me fizeram chegar até aqui. Diferentes experiências aconteceram e me obrigaram a parar, mudar, refletir, escolher, pensar, tremer, dialogar e, assim, modificar meus saberes pessoais sobre a família, a educação e sobre a minha relação com o Ser e o Estar no mundo. O educar está em todos os momentos da vida, no entanto, ao realizar os trabalhos de campo, faz-se necessário entender que a razão, muitas vezes, constrói muros, e o coração constrói pontes.

Por esse fio condutor fomos desenhando a nossa investigação, inicialmente com a necessidade de contar a história de vida pessoal, pois com o fato de ter experimentado ser estrangeira, mulher, branca, adolescente, vulnerável e, por vezes, excluída... vinculado à compreensão alternativa de conhecimento, pude perceber que, ao contar a minha história de vida, ia adquirindo um tipo de autorização moral que dava força, voz e, ao mesmo tempo, comprometimento com a construção de um grupo mais humanizado e solidário.

Busquei com a exposição do vivido e da intimidade, uma identidade, um vínculo de entendimento, de confiança e cumplicidade com o outro, uma aproximação das histórias do passado pessoal do investigador, com a história de vida pessoal do Outro, com o Outro, no presente, perseguindo no processo da investigação um resultado, que está sempre inacabado na pesquisa, pois as pessoas falam de sofrimentos, esperanças, decepções, excitações e, na relação, buscam soluções. Nela, os sujeitos e objetos não estão mortos, são protagonistas, ambos se constroem na troca.

Hoje, acreditando no que bem diz Rilke (2022, p.43)

Esforce-se por amar as suas próprias dúvidas, como se cada uma delas fosse um quarto fechado, um livro escrito em idioma estrangeiro. Não procure, por ora, respostas que não lhe podem ser dadas, porque não saberia ainda colocá-las em prática e vivê-las. E trata-se, precisamente, de viver tudo. No momento, viva apenas as suas interrogações. Talvez que, somente vivendo-as, acabe um dia por penetrar, sem perceber, nas respostas." Pois "Não lhe seria possível perturbar mais violentamente a sua evolução do que dirigindo

o seu olhar 'para fora', do que esperando 'de fora' as respostas que apenas o seu sentimento mais secreto, na hora mais silenciosa, poderá talvez proporcionar-lhe.

Assim, acreditamos e sentimos o quanto a construção do conhecimento, quando percorremos um caminho que se iniciou com os relatos das experiências de vida, passou pela questão dos conceitos e culminou no estudo da narrativa como forma de conhecimento; neste caso, juntaram-se às nossas referências diversos pensadores que, conforme o trabalho era desenvolvido, foram enriquecendo, estruturando, ampliando e se constituiu no que agora é apresentado.

Foi após experiências vividas por mim com as intervenções sistêmicas, mediando questões da vida e da adolescência latentes no caminhar, que busquei a formação na área, unindo-a à educação, e a partir dessas experiências vividas, surgiram as perguntas norteadoras desse estudo, apresentadas anteriormente, e foi por meio delas que se constituiu o objetivo dessa pesquisa, analisar e compreender de que maneira as intervenções sistêmicas atuam como contribuição para adolescentes em estado de conflito e vulnerabilidade com dificuldades de aprendizagem socioeducativa.

Essa é uma pesquisa de caráter qualitativo, alicerçada na etnografia como epistemologia, e apresenta como campo de estudo, a Casa Santiago Uno, uma Obra Social das Escolas Pías de Betania na Espanha, que é uma entidade que atende gratuitamente, na promoção e atuação social e trabalha na defesa dos direitos humanos, da segurança alimentar e do desenvolvimento sustentável solidário. Sua atuação é junto às pessoas em situação de vulnerabilidade e exclusão, em defesa da vida e na participação da construção solidária de uma sociedade justa, igualitária e plural. É um organismo da Conferência Nacional dos Bispos da Igreja Católica.

No início da pesquisa, percorri por várias das casas de Cáritas, estudando, pesquisando, realizando alguns trabalhos, mas o uso dos dados não foi possível nesses espaços, uma vez que não foi autorizada a utilização das falas dos sujeitos evitando a exposição de suas histórias, mas relataremos todo o percurso e diálogo em cada uma delas.

Apenas na *Casa Escuela Santiago Uno* foi permitida a pesquisa completa, com a coleta de informações, a partir de uma entrevista com os professores e jovens da Casa, mas durante o processo, no ano de 2020 fomos acometidos com um fenômeno e enfrentamos um estado de emergência e exceção mundial com a pandemia da COVID 19, que nos obrigou o distanciamento físico por 2 anos, fechando as fronteiras e as convivências, o que impossibilitou a realização das entrevistas com os jovens, havendo a necessidade de repensar

o percurso, uma vez que apenas as entrevistas com os professores havia sido realizada e registrada, e trago esse caminhar da pesquisa adiante, demonstrando as dificuldades do caminho desse estudo.

A *Casa Escuela Santiago Uno*, campo desse estudo, trabalha no “atendimento e educação de jovens menores de idade, buscando garantir sua saúde física, psicológica, facilitando a sua construção como pessoas integradas na sociedade e família, desenvolvendo adequadamente as suas capacidades pessoais” (Regulamento de funcionamento interno da *Casa Escuela Santiago 3*). A *Casa Escuela Santiago Uno* “busca recuperar a ternura, curar rancores – criando soluções para facilitar um porvir possível aos últimos”. (<https://casaescuelasantiagouno.es/>)

Essa pesquisa etnográfica, apresenta suas análises a partir dos estudos realizados, das falas dos professores que atuam na *Casa Escuela Santiago Uno*, em diálogo também com a minha história, que perpassa o objeto desse estudo em todos seus descritores, juventude, educação, Constelação Sistêmica Familiar, essa que um dia me atendeu, e que hoje se faz instrumento de trabalho e continuidade de partilha para a compreensão de momentos desafiadores vividos nessa fase da vida, assim, constituo-me como autora e sujeito da pesquisa, partilhando também, no decorrer desta, minha história, que é também a história de muitos dos jovens atendidos na Casa, assim como seus professores, vejo-me em cada um deles, nessa partilha de ensinar e aprender, como afirma Paulo Freire, “quem ensina, aprende ao ensinar, e quem aprende, ensina ao aprender” (FREIRE, 1996).

O estudo está dividido em 3 capítulos, no primeiro capítulo será abordada a contextualização da pesquisa, iniciando com a metodologia, seguindo com os desafios encontrados nos trabalhos de campo, bem como as experiências adquiridas no âmbito da pesquisa.

Seguiremos no segundo capítulo apresentando a *Casa Escuela Santiago Uno* campo da nossa pesquisa, destacando o perfil das crianças e os jovens em situação de vulnerabilidade, assim como as características da *Casa Escuela*, resgatando a metodologia e o modelo educativo praticado por esse espaço educativo.

O terceiro capítulo apresenta a teoria do pensamento sistêmico, evidenciando alguns caminhos da evolução do paradigma ecológico ao sistêmico, perpassando pelas suas bases conceituais. Resgatando alguns conceitos para a construção da terapia familiar, com o enfoque das constelações sistêmicas familiares de Bert Hellinger (2007) para a compreensão das teorias e como se iniciaram os grupos de trabalho que investigavam as enfermades

mentais no indivíduo e logo passaram para a família, conformando assim, as terapias familiares.

Do mesmo modo, apresentamos a experiência com os jovens da *Casa Escuela Santiago Uno*, ressaltamos o embasamento teórico para a elaboração do *Proyecto socioeducativo: Nuevos Pasos*, bem como os objetivos a serem alcançados, seguidos da sua metodologia, enfatizando as intervenções sistêmicas aplicadas na *Casa Escuela*, realçando as entrevistas, a coleta e as análises desses dados para a discussão dos resultados. Encerrando, tecendo algumas Considerações - Um Novo Fim, Um Novo Começo...Uma Página Necessária.

Esta pesquisa, apoiada pela bolsa de estudos do Banco Santander ao qual teço meus agradecimentos, mostrou a partir das intervenções sistêmicas, o papel e a contribuição da *Casa Escuela Santiago Uno* por se evidenciar para esses alunos, uma família, lugar de afeto, de vínculos, de autoestima e de oportunidades, entre outras coisas que sentem e recebem lá como revelado nas falas, como alimento, possibilidade de errar várias vezes até conseguir, sendo uma Casa de primeiras, de segundas, de terceiras de todas as necessárias oportunidades, até que consigam sim ou sim, compreender e construir seu projeto de vida, que é sua reintegração à comunidade, para poder trabalhar, ter o sustento, construir uma família.

Capítulo 1 – Contextualização, o percorrer metodológico, os desafios e os espaços do campo da pesquisa

*“É saber se sentir infinito num universo
tão vasto e bonito,
é saber sonhar! E então, fazer valer a pena,
cada verso daquele poema sobre acreditar”*

Ana Vilela

Roberto Hernández Sampieri (2014) conta que a abordagem qualitativa, é como “entrar em um labirinto”. Sabemos por onde começamos, mas não onde vamos acabar. Entramos com convicção, mas sem um mapa detalhado e preciso. E teremos que saber de uma coisa: devemos manter a mente aberta e estar preparados para flexibilizar e replanejar. Neste capítulo relataremos resumidamente os caminhos, estratégias, encontros e desencontros e de como construímos o nosso trabalho de campo, bem como o desenho metodológico aplicado.

Como podemos explicar a trajetória de vida de um adolescente sem entender a sua relação com o seu entorno: relações familiares, escolares e sociais? Investigando... e investigar somente se aprende investigando. Assim, buscamos nas Ciências Sociais uma forma de olhar os problemas buscando as respostas.

Neste momento, nossa preocupação é desenhar um caminho metodológico para cada passo, construindo os capítulos como um convite para iniciar e dar continuidade a projetos que provoquem interrogações ante as diversas situações sociais, buscando não só o conhecimento, mas ações em um mundo e um agora que exigem um novo olhar, frente a todas as adversidades.

Nossos interesses e propósitos requerem métodos descritivos e holísticos, isto nos leva a escolher dentro de uma abordagem qualitativa, a utilizar a perspectiva *Emic*, ponto de vista do objeto de estudo, podendo, portanto, somar vários métodos que nos auxiliem nesse compreender das subjetividades: etnográfico, etnológico e histórico. Assim como nos alerta Espina (2005), a questão do método em Antropologia não é fácil, pois trata de uma ciência que estuda o homem e suas manifestações, a partir de uma visão holística global.

Sampieri et al, (2014) ilustram que a pesquisa qualitativa tem como foco a compreensão dos fenômenos, explorando-os na perspectiva dos participantes em um ambiente natural e em relação ao seu contexto. A abordagem qualitativa é selecionada quando o objetivo é examinar a forma como os indivíduos percebem e vivenciam os fenômenos ao seu redor, aprofundando-se em seus pontos de vista, interpretações e significados. Além disso,

esta abordagem é recomendada quando o tema do estudo tem sido pouco explorado ou nenhuma pesquisa foi feita sobre ele, em qualquer grupo social específico.

A pesquisa qualitativa surgiu na Antropologia de maneira mais ou menos naturalística, e na sua tradição ficou conhecida como investigação etnográfica. Alguns a definem como sendo “o estudo da cultura”. Cabe aqui salientar algumas de suas denominações:

A pesquisa qualitativa é conhecida também como "estudo de campo", "estudo qualitativo", "interacionismo simbólico", "perspectiva interna", "interpretativa", "etnometodologia", "ecológica", "descritiva", "observação participante", "entrevista qualitativa", "abordagem de estudo de caso", "pesquisa participante", "pesquisa fenomenológica", "pesquisa-ação", "pesquisa naturalista", "entrevista em profundidade", "pesquisa qualitativa e fenomenológica", e outras [...]. Sob esses nomes, em geral, não obstante, devemos estar alertas em relação, pelo menos, a dois aspectos. Alguns desses enfoques rejeitam total ou parcialmente o ponto de vista quantitativo na pesquisa educacional; e outros denunciam, claramente, os suportes teóricos sobre os quais elaboraram seus postulados interpretativos da realidade (TRIVIÑOS, 1987, p. 124).

Por meio desses olhares, é possível compreender os processos sociais desde uma perspectiva dos sujeitos, entendendo estes processos como complexos, inter-relacionais e dinâmicos. Assim, com a análise e aplicação deste enfoque é possível abrir um diálogo intersubjetivo entre o investigador e a situação que se estuda, concorrendo para a construção de um processo de conhecimento circular, articulador de novas interpretações que permitem questionar, compreender e atuar desde outras lógicas alternativas, em detrimento de uma única explicação

Bauer, et al. (2008, p.24), afirmam que, “[...] o que a discussão sobre a pesquisa qualitativa tem conseguido, foi desmistificar a sofisticação estatística como o único caminho para se conseguir resultados significativos”, buscando dados de uma forma diferenciada, para se obter os resultados que explicarão aquilo que se pretende com a pesquisa. A grande conquista da discussão sobre métodos qualitativos é que ela, no que se refere à pesquisa, deslocou a atenção da análise em direção a questões referentes à qualidade e à coleta de dados.

Sampieri et al. (2014) explicam que há uma multiplicidade de concepções ou quadros de interpretação, que mantêm um denominador comum: cada indivíduo, grupo ou sistema social tem uma maneira única de ver o mundo e compreender situações e eventos, que é construído pelo inconsciente, pelo que é transmitido pelos outros e pela experiência e é através da pesquisa que devemos tentar entendê-lo em seu contexto.

A etnografia é uma descrição densa da realidade que está sendo pesquisada e “[...] fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (GEERTZ, 1989, p. 7).

Amparada pela hermenêutica, que tem como objeto o estudo da cultura por meio da interpretação dos significados apresentados pelos sujeitos em suas práticas sociais e da descrição microscópica e densa da realidade em questão. A tarefa desta, é a de “entender, de alguma forma, como ‘entendemos entendimentos’ diferentes do nosso” (GEERTZ, 2001, p. 12). Geertz sustenta que a organização da vida social acontece através de símbolos, como sinais, representações, e que seu sentido deve ser captado se quisermos entendê-la e formular princípios a seu respeito.

Pois, a explicação interpretativa “[...] concentra-se no significado que instituições, ações, imagens, elocuições, eventos, costumes – ou seja, todos os objetos que normalmente interessam aos cientistas sociais – têm para seus ‘proprietários’” (GEERTZ, 2001, p. 37). Da mesma forma, “o estudo interpretativo da cultura representa um esforço para aceitar a diversidade entre as várias maneiras que seres humanos têm de construir suas vidas no processo de vivê-las” (GEERTZ, 2001, p. 29).

Este autor entende que o homem só é capaz de viver em um mundo que tenha significado para ele, assim, traduz a cultura como sendo a produção desse sentido, ou seja, uma enorme teia de significados tecida pelos homens em suas interações do cotidiano, registrando a ação social: “um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu” (GEERTZ, 1989, p. 4), sendo a cultura uma ciência interpretativa, que busca a análise do significado dessas teias.

Também propõe um conceito de cultura que “denota um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas, por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida” (GEERTZ, 1989, p. 66), atribuindo à cultura um caráter público e compartilhado.

Os símbolos fazem parte da experiência biológica, psicológica e social, “são formulações tangíveis de noções, abstrações da experiência fixada em formas perceptíveis, incorporações concretas de ideias, atitudes, julgamentos, saudades ou crenças” (GEERTZ, 1989, p. 68), os símbolos expressam as estruturas cognitivas da cultura. O pensamento consiste em um “tráfico de símbolos significantes”, isto é, um grupo ordenado de símbolos

significantes dão origem a padrões culturais, através dos quais “o homem encontra sentido nos acontecimentos”, o que dá sentido ao viver.

Logo, o papel do antropólogo é o de um intérprete do discurso social, traduzindo os significados que são cultural e socialmente construídos pelos sujeitos e essa intersubjetividade se dá a partir da interseção de dois universos, pesquisador e pesquisado. Assim, é no trabalho do campo etnográfico, que as interpretações de “segunda mão” da tradução dos textos culturais propiciam a leitura das entrelinhas e uma descrição minuciosa dos fatos, ainda que, essas interpretações sejam provisórias e sempre passíveis de questionamentos (GEERTZ, 1989).

Portanto, a cultura, nesse sentido, é concebida em sua dimensão de historicidade, uma vez que os universos simbólicos compartilhados entre os membros dessa realidade são resgatados levando-se em conta a trajetória histórica de sua construção (GEERTZ, 1989). O método etnográfico poderá produzir um maior e melhor entendimento da experiência e da realidade humana naqueles espaços, que são, também, espaços históricos e sociais.

Contudo, compreender a dinâmica cultural das organizações pesquisadas, por meio dos seus processos sociais, examinando-a minuciosamente, em pequenos recortes, a partir da ciência social interpretativa e do método etnográfico, parece ser um trabalho árduo, mas desafiador. Desafiador porque os caminhos a percorrer são incertos, uma vez que “... quanto mais organizado e simples nos parece um certo caminho, mais temos a impressão de que estamos errados” (GEERTZ, 2001, p. 13).

Em relação à coleta de dados dentro da pesquisa qualitativa, Bauer e Gaskell (2002), comentam que a entrevista, como o modelo mais conhecido, evita a utilização unívoca de dados numéricos, priorizando a análise e interpretação das realidades sociais. “A compreensão dos mundos da vida dos entrevistados e de grupos sociais especificados é a condição *sine qua non* da entrevista qualitativa. Tal compreensão poder contribuir para um número de diferentes empenhos na pesquisa” (BAUER e GASKELL, 2002, p. 65).

No desenvolvimento de investigações científicas nas áreas de Ciências Sociais e Humanas são utilizadas várias modalidades de entrevistas. Dentre elas, a entrevista estruturada, a semiestruturada e a história de vida, além da entrevista com grupos focais. Para a nossa pesquisa, nos apropriamos de duas modalidades.

Adotamos a entrevista semiestruturada, por ser organizada a partir de perguntas abertas e fechadas, com um roteiro simples utilizado de guia, pois assim o pesquisado tem a possibilidade de falar detalhadamente, em alguns dos itens, sobre o tema proposto pelo pesquisador. Para Triviños, a entrevista semiestruturada, “[...] é aquela que parte de certos

questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

Selecionamos também a modalidade de entrevista história de vida. Para Meihy (1996), ela é entendida como um relato de experiências vivenciadas pelos seres humanos, ao longo de sua existência, frisando que isso não se aplica apenas àqueles com idade mais avançada, mas também a crianças, adolescentes e jovens. A história de vida consiste no registro de determinados fatos, acontecimentos e momentos que, para o ser humano, são significativos e característicos de uma experiência que ocorreu no passado e dos quais ele se recorda e, ao contá-los, apresenta sua visão de mundo.

Para este autor, a história de vida é uma técnica de entrevista cuja aplicação demanda uma investigação de longa duração. Segundo ele, não é apenas por meio de uma ou duas entrevistas, simplesmente, que se esgota o que um colaborador pode relatar a respeito do assunto pesquisado. A história de vida, afirma Chizzotti:

É um instrumento de pesquisa que valoriza a obtenção de informações contidas na vida de uma ou de várias pessoas e pode ter forma literária tradicional como memórias, crônicas ou relatos de homens ilustres que, por si mesmos ou por encomenda própria ou de terceiros, relatam os feitos vividos pela pessoa. As formas novas valorizam a oralidade, as vidas ocultas, o testemunho vivo das épocas ou períodos históricos. [...] pode ter a forma autobiográfica, onde o autor relata suas percepções pessoais, os sentimentos íntimos que marcaram a sua experiência ou os acontecimentos vividos no contexto de sua trajetória de vida. Pode ser um discurso livre de percepções subjetivas ou recorrer a fontes documentais para fundamentar as afirmações e relatos pessoais (CHIZZOTTI, 2003, p. 95).

Não podemos esquecer que a história pessoal é a reconstrução da memória por meio de uma narrativa, tanto individual como coletiva. Por essa narrativa consolidamos valores, compreendemos o presente e criamos condições para transformar a realidade que nos cerca e o nosso futuro. Somos seres históricos e nada escapa à dimensão do tempo, nessa perspectiva utilizamos como eixo norteador desta pesquisa a discussão do passado, sob a luz do presente.

Trazemos a história de vida como momento de entrevista com os jovens, mas como não ocorreu, mantivemos o caminho, embora o caminhar tenha tomado outro curso, para que possamos demonstrar toda a construção da pesquisa.

Faz-se necessário, mais uma vez, contar a história...

Salamanca, dia 30 de junho de 2016, defendemos o Trabalho de Fim de Máster (TFM) em Antropologia da Educação, na *Universidad de Salamanca - USAL* – Espanha, avaliado com nota máxima (10,00) e recebendo o Prêmio Extraordinário. O sentimento de

reconhecimento se traduzia em euforia, tinha finalizado com louvor esta conquista e logo fui incitada a seguir com o Doutorado, mas não era um objetivo.

De malas prontas e retornando ao Brasil, no caminho de volta, fui surpreendida com a aprovação no Programa de Doutorado de Ciências Sociais, na área da Antropologia, mais especificamente na Antropologia da Educação (Interculturalidade), no curso/ano 2016/2017, recebendo ajuda de custos, por meio de uma Bolsa de Estudos do Banco Santander. Já não era possível abandonar essa proposta.

Nesse momento, como bolsista e atendendo ao critério da normativa do programa de doutorado e integrando como pesquisadora do Instituto de Iberoamerica da USAL, tive a oportunidade de trabalhar na coordenação do Mestrado de Antropologia, desenvolvendo diversos trabalhos, participando da docência, congressos, palestras, enfim, do mundo acadêmico. Para tal, fixamos residência em Salamanca, com dedicação exclusiva à vida acadêmica e cultural de Salamanca.

Após a qualificação do projeto de pesquisa, sob o título provisório: *¡ES POR MI CULPA! La violencia de genero reflejada en los aspectos socioafectivo-educativo de los hijos en edad escolar*, defendido pela Banca Acadêmica em 16 de abril de 2017. O projeto objetivava identificar e analisar as formas de influência da violência de gênero na construção socioafetiva-educativa no processo de ensino e aprendizagem em adolescentes (12 a 18 anos), utilizando como base as Constelações Sistêmicas Familiares e Sociais aplicadas como ferramenta de intervenção pedagógica.

Após a alegria de ser aprovada e fazer parte da pesquisa, agora como doutoranda, e embriaga pelo processo, não me dei conta da longa caminhada e de todos os percalços que, certamente, iria enfrentar. Pois bem! A tese estava desenhada na minha cabeça e era só ir a campo e aplicá-la, coletar os dados, estudar muito, pesquisar, refletir, escrever, seguir para as conclusões e pronto, doutora!

Não foi bem assim, delimito o trabalho de campo da pesquisa a uma escola pública: Colégio Intercultural Betraiz Gallindo, em Salamanca. A escolha se deu por ser esta a única que trabalha com a interculturalidade na prática. Esta escola já era um campo pensado anteriormente para a pesquisa do Mestrado, para a qual, em 14 de março de 2016, eu já tinha preparado uma carta de apresentação, e feito o primeiro contato com o Diretor, Sr. André Rodríguez Pacheco que, muito solícito, aderiu à proposta. No entanto, ele informou que eu teria que pedir a autorização de um órgão cujo equivalente no Brasil seria uma Secretaria de Educação.

Confiante e animada com o acolhimento do Diretor, preparei o ofício e encaminhei ao órgão competente, em atenção ao diretor, mas infelizmente o tempo era curto e era necessário finalizar o TFM. Assim, abandonei temporariamente a ideia para este trabalho, acreditando que, pelo tempo, conseguiria a autorização para desenvolver o trabalho etnográfico para o doutorado.

Novamente e passados alguns meses, com a certeza de ser atendida pelo Secretário de Educação e com a chegada da data de defesa do projeto (Qualificação) ao não ter resposta, reenviei o ofício. Foram mais três meses sem resposta. Tentei várias ligações por telefone e me dirigi pessoalmente até o departamento, onde fui informada de que, em Salamanca, não seria possível a realização das entrevistas. Não era permitido fazer trabalhos experimentais nas escolas. Essa foi a minha primeira dificuldade.

Reelaborei o projeto e mudei o olhar, agora com foco nas mães. Analisando outros espaços para adequar o campo, em primeiro de outubro de 2017, fui visitar uma ONG – *Asociación Plaza Mayor*, fundada em 1986, com o objetivo de defender a igualdade dos direitos e oportunidades de mulheres. É um centro de ajuda integral a mulheres vítimas de violência de gênero. Seria o campo perfeito para o desenvolvimento do projeto.

Realizei diversos contatos com a Diretora e, em 8 de dezembro de 2017, consegui uma entrevista e pude apresentar o projeto. Aguardei o posicionamento da equipe de trabalho. Em janeiro de 2018, ela se manifestou positivamente para o desenvolvimento da pesquisa. No entanto, ao dar início aos trabalhos, utilizando grupos focais e entrevistas individuais, surgiu um novo empecilho. As mulheres, vítimas de violência, ainda que informadas do compromisso em manter o sigilo de suas identidades e da pesquisa, não se permitiram o contato. Alegavam muito medo e desconfiança, pois não queriam ser descobertas pelos seus agressores. E me deparei com mais outra dificuldade.

Ao mesmo tempo, e dada a tensão da aplicação do trabalho e o tempo estipulado pela escola de doutorado (três anos para defesa), eu estava muito tensa. Avenei então a possibilidade de desenvolver o trabalho no Brasil, especificamente em Campo Grande – Mato Grosso do Sul, no espaço denominado *Associação Movimento Mãe Águia*, de combate à violência sexual cometida contra crianças e adolescentes, onde realizei uma visita e apresentei a documentação para a execução dos trabalhos. No entanto, dadas as condições da bolsa de estudo, não foi possível iniciar a pesquisa nesse local.

Repensando o trabalho de campo alinhado ao projeto aprovado, decidi construir um projeto chamado: *Proyecto Socioeducativo: “Nuevos Pasos”* (conforme consta nos apêndices do trabalho) formatado em módulos. Em seguida começamos o nosso contato com a Caritas

diocesana de Salamanca. A Caritas é uma organização de voluntários (composta pela Igreja, governo, empresas, sociedade e universidade) que objetiva a realização de ações caritativas e sociais da Igreja Católica nas dioceses, bem como promover, coordenar e impulsionar a comunicação cristã do bem, em todas as suas formas, para ajudar a promover o ser humano e o seu desenvolvimento integral.

Em janeiro de 2018, investi em várias visitas à coordenadora, Sra. Rosa Hernández e, no dia 28 de fevereiro de 2018, ela solicitou o projeto. Ele visava, por meio das intervenções sistêmicas, promover o autoconhecimento para estimular o desenvolvimento e o enaltecimento de capacidades e valores pessoais, resgatando a autoestima e autovalorização, com uma população de adolescentes em situação de vulnerabilidade, em algum espaço educativo que a organização tivesse e pudesse disponibilizar para aplicação do projeto.

Aguardei a resposta, que foi dada em 15 de março de 2018, oferecendo uma das casas atendidas pelo Caritas. A princípio, a Casa disponibilizada foi a Casa Samuel, então sob a coordenação da Sra. Pilar Plaza Martín, que após a visita para conhecer o espaço e me apresentar a ela e sua equipe, recebeu-me com um profundo carinho e respeito, autorizando imediatamente os trabalhos. Comecei a aplicação do projeto no dia 23 de março de 2018. A seguir, faremos uma breve apresentação do que foi o trabalho.

A Casa Samuel iniciou suas atividades em 1994, com a colaboração dos Sagrados corações, Caritas diocesana de Salamanca e um grupo de voluntários para atender pessoas com HIV, enfermidade que, naquele momento, tinha uma alta taxa de mortalidade. Conforme foram aumentando os atendimentos com pessoas cada vez mais necessitadas, o projeto foi transferido para uma casa maior e mais bem preparada, localizada a Av. La Salle, 2 – Salamanca.

Faz-se necessário atravessar uma longa e linda ponte, a ponte Romana, e do outro lado está a Casa Samuel, a casa que mais bem parece um pequeno palácio. Enquanto espaço físico, um pouco afastado da cidade, ficava em uma esquina com um quintal enorme, onde eram realizadas as festas e os encontros religiosos. O local é coordenado pela Sra. Pilar, sob a direção da Caritas diocesana e a sua equipe de trabalho (composta por quatro funcionários).

Este projeto objetiva cuidar da pessoa humana com HIV que pareciam ser condenados a morrer sem remédios e buscavam prolongar e dignificar suas vidas. Com o passar dos anos e com o surgimento dos antivirais e o HIV com um índice bem menor de mortalidade, a Casa Samuel passou a acolher não só as pessoas com o vírus, mas todos os que carregam um estigma social, pessoas em situação de vulnerabilidade e abandono: moradores de rua, ex-detentos ou dependentes químicos.

Nas palavras da coordenadora, Sra. Pilar (2018): “[...] antes os ajudávamos a morrer com dignidade e agora a viver com dignidade, com saúde, bem-estar emocional e a ter uma morada. Tentamos que eles encontrem um sentido de e para a vida”. Acolhendo, orientando e acompanhando os moradores da casa nos seus processos de doença, recuperação e integração social. A Casa atende a todas as necessidades básicas, sanitárias, humanas e psicoafetivas. Também realiza uma intervenção comunitária, desenvolvendo ações de prevenção e sensibilização nos espaços sociais e educativos.

Na contramão do objetivo inicial da pesquisa de compreender como se dá a aprendizagem social em adolescentes, eu tinha a sensação de que estava começando pelo fim, já que o grupo era formado por pessoas adultas que sofriam duramente o impacto da doença, da dependência química e, conseqüentemente, do estado de vulnerabilidade social. Contudo, neste momento da pesquisa, eu queria entender como as experiências de vida, ambiente e fatores genéticos afetaram essa dinâmica e quais foram suas conseqüências ao longo da vida.

O nosso projeto estava alinhado à proposta desta Casa. Inicialmente, eu intencionava compartilhar experiências e conhecimentos que pudessem ressignificar o olhar dos internos para sua própria realidade, utilizando as intervenções sistêmicas para promover o autoconhecimento. Ampliando a consciência para poder despertar neles o sentimento de pertencimento, solidariedade e fortalecimento de vínculos. Por meio do desenvolvimento pessoal, fazê-los sentirem mais alegria, gratidão e superação, entendendo e respeitando o lugar de cada um e de todos, por meio das histórias pessoais.

A Casa Samuel abrigava, no momento da aplicação do projeto, um grupo heterogêneo composto por 14 adultos, sendo quatro do gênero feminino e dez do gênero masculino, com idades entre 46 e 59 anos. Dois estrangeiros e 12 vindos de cidades espanholas. O que eles tinham em comum era o HIV, a dependência química, a vivência da exclusão familiar e social. Todos em estado de total vulnerabilidade.

O projeto já estava modulado em dez encontros. As datas estavam fixadas de 15 em 15 dias, todas as sextas-feiras, das 19h 30 min. às 20h 45min. Não era possível estender o horário, pois o jantar era servido às 21h, impreterivelmente, além de que, antes do jantar, os internos tinham uma série de medicamentos para tomar.

Tabela 1: Cronograma de ações.

<i>Data</i>	<i>Módulo</i>
23/3/2018	Módulo 1
6/4/2018	Módulo 2
20/4/2018	Módulo 3

4/5/2018	Módulo 4
18/5/2018	Módulo 5
1/6/2018	Módulo 6
15/6/2018	Módulo 7
29/6/2018	Módulo 8
13/07/2018	Modulo 9
27/07/2018	Modulo 10

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2018).

Para a aplicação do projeto, convidei a Srta. Marisol Ruiz Morão, neste momento mestranda do curso de Antropologia da USAL, ao que amorosamente dedicou o seu tempo e acompanhou-me em todas as atividades, servindo de apoio para a coleta e observação dos dados. A sua participação foi imprescindível na aplicação do projeto e de muita ajuda. Sempre lhe serei muito grata.

O primeiro encontro se deu em 23 de março de 2018, no horário estabelecido, e fomos recebidas com a mesma curiosidade e nervosismo que nos assolava, muitos dos internos, inclusive, já nos aguardavam no pátio. Ao começar os trabalhos, o roteiro de dinâmicas e conteúdo apresentado, que anteriormente havia sido preparado, precisava ser alterado e necessitamos improvisar. Porquanto alguns deles estavam com o aparelho de oxigênio ou em cadeira de rodas ou ainda totalmente apáticos pela medicação ou, simplesmente, desconfiados, impedindo a interação. Ainda assim, conseguimos finalizar, mesmo que improvisando, a atividade do dia.

Ao atravessar a Ponte Romana de volta para casa, estávamos muito cansadas e tensas, pois apesar de ter finalizado a atividade do dia, novas formas de interação exigiam um novo direcionamento e tivemos que reformular e aplicar estratégias e práticas pedagógicas criativas, das quais todos conseguissem participar e que pudessem ajudar a construir e/ou fortalecer competências das funções executivas, mas também de outras habilidades cognitivas, afetivas, motoras e sociais, no intuito de contribuir com uma vida mais integrada e equilibrada, dentro do contexto do cotidiano desses internos. Também utilizando suas histórias de vida.

Cada encontro era único e, à medida que mergulhávamos no projeto, a dificuldade era estabelecer um ponto de confiança para efetivamente haver a troca. E logo na segunda reunião fomos surpreendidas com uma participante que me questionou: “Como é possível você, professora, estrangeira, jovem, rica (na concepção dela) cheia de alegria e vida pode estar aqui? Como você pode nos entender e ou sequer ajudar sem nunca ter passado ou vivido o que nós vivemos e somos hoje?”

Então, fomos nos preparar e contar uma história, mais um recorte da minha história pessoal. Afinal, ao contar uma história podemos reviver memórias, escolher as palavras que deem sentido aos significados que se faziam íntimos e necessários ao questionamento da participante naquele momento. Esse percurso no narrar permite desnudar-se para que a cumplicidade aconteça e se estabeleça como uma autoridade moral e, por conseguinte, a confiança. Assim corrobora Calvino:

A partir do momento que um objeto comparece numa descrição, podemos dizer que ele se carrega de uma força especial, torna-se como o polo de um campo magnético. O simbolismo de um objeto pode ser mais ou menos explícito, mas existe sempre. Podemos dizer que numa narrativa um objeto é sempre um objeto mágico (CALVINO, 2001, p.47).

Como o nó de uma rede de conexões invisíveis, apertado por meio do ato de ouvir e conversar com ou sobre a história, esse movimento de reflexão, que rompeu com os silêncios da maioria dos moradores da casa, possibilitou uma abertura, um aprofundamento na troca do meu relato com o espaço socializado, com o grupo que vai avançando, com o significado que eles vão atribuindo. Foi possível encontrar padrões, semelhanças da historicidade do eu para compreendermos o mundo e a nós mesmos.

Então, a reflexão a qual queremos deixar aqui, neste pequeno relato do trabalho, são os movimentos internos que fizemos para contar nossas histórias: O “Porquê penso desse modo sobre mim mesmo e sobre a vida?” Assim como o Pequeno Príncipe: “Que quer dizer ‘cativar’? É algo quase sempre esquecido – disse a raposa. - Significa ‘criar laços’... Criar laços? Exatamente – disse a raposa” (*Saint-Exupéry*).

E sem julgamentos, sem enquadramentos prévios e sem avaliações antecipadas, pois “Compreender a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir sua particularidade” (GEERTZ, 1989, p.38). Criando confiança, estabelecendo laços, conseguimos espaço para marcar as entrevistas e, à medida que eles compartilhavam as suas histórias de vida, lentamente acontecia a magia da autocura. Não demorou muito, eles mesmos queriam contar as histórias, alguns ligavam e agendavam datas para os relatos.

No terceiro encontro, um dos moradores que andava em cadeira de rodas, vítima de um Acidente Vascular Cerebral (AVC) em decorrência do uso de drogas, que afetava seus movimentos e a fala, tinha acabado de ganhar uma cadeira motorizada. Fomos recebidas por ele na porta da casa, ansioso para mostrar o presente. Os seus olhos expressavam tanta alegria e gratidão, que mesmo com toda a dificuldade da fala, conseguiu nos pedir ajuda para ensiná-lo a conduzi-la.

Andamos com ele e Marisol esticou mais o tempo. Ele dizia que queria muito aprender porque queria ser independente, queria ir ao centro da cidade e passear, comprar as suas coisinhas sozinho. Marcou várias entrevistas, tinha vontade de contar várias vezes a sua história e, todas às vezes, chorava e choravam o corpo e a alma... trazia um arrependimento profundo. Mas já no próximo encontro, ele não compareceu.

No meio da semana, 9 de agosto de 2018, recebemos uma ligação da Srta. Pilar, comunicando do falecimento deste morador. O velório ocorria na casa, todos juntos (moradores, trabalhadores e voluntários e, nós, pesquisadoras) numa cerimônia católica com a presença de um padre. Simples, mas profundamente tocante. Era naquele silêncio, naquela despedida, onde todos sabiam e esperavam pelo próximo.

Assim, foram acontecendo os sete outros encontros enquanto projeto, mas íamos muitas vezes, seja por mortes ou por festas. No momento que foram estabelecidos os laços de confiança e de uma certa “cumplicidade investigativa”, eles se encarregaram de nos trazer para dentro da casa, na forma de uma grande família. Mas também faziam parte da troca, a reclamação, as queixas da casa, dos cuidadores, dos companheiros dizendo “o lugar aqui é bom e aqui é ruim”, esses sentimentos ambíguos pareciam mais uma confusão conceitual advinda da experiência de acolhimento e institucionalização.

Percebíamos, muitas vezes que, para eles, era fundamental o entendimento da experiência de institucionalização, ou seja, de estar inserido na instituição e em tudo que faz parte do universo e do cotidiano desta, bem como a percepção do acolhimento como um ato de estar com alguém, de ser aceito em sua singularidade e tudo que faz parte de sua história de vida com o mesmo significado, como sinônimos.

A experiência da institucionalização não implica, necessariamente, em acolhimento. Essa diferenciação é importante para que possamos compreender a dimensão do ato de acolher uma pessoa e o quanto este acolhimento produz sentidos diversos, considerando o modo que cada um deles se apropria da experiência de institucionalização e do cuidado no serviço de acolhimento. Pois, quando eles relatam “o lugar aqui é bom [...]”, eles estão dizendo que se sentem acolhidos, que as necessidades deles estão sendo atendidas. Já quando eles falam “[...] e aqui é ruim”, estão se referindo à instituição, enquanto, o rigor e a frieza das normas que, neste caso, eram bem restritas. Eles não eram obrigados a ficar na casa, mas ao ficar, tinham que cumprir com a normativa.

De acordo com Vygotsky, a construção do conceito de família é fortemente influenciada pela afetividade que “é um meio de penetrar no que há de mais singular na vida social coletiva, pois ela constitui um universo peculiar da configuração subjetiva das relações

sociais [...]. É um fenômeno privado, mas cuja gênese e consequência são sociais” (VYGOTSKY, 1998, p. 40).

Em 27 de julho de 2018 aplicamos o último módulo. Dos 14 internos que iniciaram o trabalho, um havia falecido, um estava internado no hospital, um tinha abandonado a casa (voltou para as ruas) e um outro estava trabalhando e morando com um familiar. Encerramos com dez participantes, envolvidos com muita alegria e movimento, integrando, a essa altura, todos os trabalhadores da casa também. A seguir, fomos para um coquetel, compartilhando não só as comidas e bebidas (sem álcool), mas fomos surpreendidas com o *feedback* da responsável da cozinha.

Ela relatou que ficou surpresa de como, à medida que os encontros iam acontecendo, eles aguardavam cada vez mais, com muita ansiedade pelo próximo. Os pacientes se preparavam para a atividade, tomando banho e se arrumando como se fosse um dia de domingo (isso é muito!). Também eram tomados de medo e de desconfiança, pois até a hora da nossa chegada, eles perguntavam aos trabalhadores de plantão se tínhamos previamente confirmado a nossa ida. Alguns deles, quando nos despedíamos, sempre perguntavam se, de verdade, iríamos voltar.

A funcionária também relatou que diminuíram os conflitos de alguns que reclamavam e provocavam discussões com os companheiros e falou também que os internos reclamavam menos nas filas do remédio. Interessante apontar que, não apenas na opinião dela, mas também na dos funcionários entrevistados a seguir, e na da Coordenadora, Srta. Pilar, tenha surgido a descrição de um “prazer incômodo” por parte dos internos. Incômodo porque, fazer reflexões neste contexto era profundamente dolorido, mas eles esperavam a semana toda o encontro. Algo havia mudado na história daquelas pessoas. Como Pilar bem colocou, “antes os ajudávamos a morrer com dignidade e agora a viver com dignidade, com saúde, bem-estar emocional e a ter uma morada. Tentamos que eles encontrem um sentido de e para a vida⁵”.

Então, ao escutar as histórias de vida dos moradores da casa, pudemos refletir de que modo a afetividade pôde influenciar a vida destas pessoas. Possivelmente na concepção de infância, compreendendo que lidar com a criança de maneira afetiva também é uma construção social, principalmente se considerarmos que a afetividade pode estar relacionada com a compreensão da importância dos cuidados na infância.

Devemos considerar que a criança, hoje adulta, ao chegar à Instituição, já vivenciou perdas significativas, “[...] foi vítima de violência e/ou abuso/exploração sexual, é filho de

⁵ Entrevista realizada com a Srt^a Pilar em 22/05/2018.

pais que, pelos mais variados motivos, não puderam dar conta da educação de seus filhos, dentre outros. É desse lugar que chegam à instituição e que serão por ela “acolhidos” (SALGADO, 2014, p.173). Este entendimento ressalta a fragilidade emocional dessas pessoas, quando de seu acolhimento institucional, pois, os motivos que ocasionaram esse acolhimento estão relacionados a episódios de sofrimento, vulnerabilidades e muitas perdas.

Clifford Geertz relata que, o etnógrafo não percebe – principalmente não é capaz de perceber – aquilo que seus informantes percebem. O que ele percebe, e mesmo assim com bastante insegurança, é o “com que”, ou “por meio de que”, ou “através de que” (ou seja, lá qual for a expressão) os outros percebem. Em país de cegos, que, por sinal, são mais observadores que parecem, quem tem um olho não é rei, é um espectador (GEERTZ, 2001, p. 63).

Aqui já havia ficado claro a validade dessas proposições e foi possível entender a nossa posição de espectadoras e de como havíamos aprendido por meio das histórias relatadas, dos sofrimentos, dos abandonos, testemunhamos as difíceis escolhas destes adultos que, ainda crianças, juntos ou não com suas famílias, optaram (ou se viram sem alternativas) por seguir decisões nas quais, muitas vezes, os descaminhos eram apenas a único caminho a seguir. Todo esse aprendizado e as experiências colhidas neste rico trabalho foram utilizadas de base para seguir a nossa pesquisa.

É preciso considerar que as mudanças dos laços familiares e a vulnerabilidade que atinge as famílias demandam novos papéis, novas exigências. Nesta casa, especificamente, estamos falando de um coletivo de adultos, o qual os processos de adaptação às adversidades variam em função da intensidade e sensibilidade para a dinâmica de mudança individual dentro de um grupo, afinal a socialização é imprescindível, os internos precisam acolher não só seus companheiros, mas também a equipe de apoio e os voluntários, compreender a natureza do risco e os diversos recursos disponíveis, tudo isso dentro de uma normativa, pois dentro da Casa Samuel todos os moradores são livres para escolher ficar ou partir.

Aprender algo novo, a princípio até pode ser motivador, e eles, em vários momentos, tinham esse desejo, porém, contraditoriamente, para este grupo era muitas vezes cansativo, frustrante e demorado: não dava mais tempo...e eles sabiam. Durante os encontros, alguns foram partindo, a doença, as lesões causadas pelas drogas, a violência, a exclusão social, a dor, a culpa, o medo etc., são implacáveis e, hoje, no momento da escrita deste capítulo, 60% deles já estavam mortos.

Neste momento, ao olhar para as histórias na história, podemos dizer que aprendemos duas lições essenciais. A primeira, refere-se ao passado, aquilo que fica registrado como parte

de uma cultura, característico de uma sociedade, de um tempo; a segunda refere-se ao presente e ao futuro, pois entendendo o passado podemos entender as escolhas feitas, os caminhos percorridos, compreender como as tramas dos fios do tempo construíram o mundo em que vivemos. Tendo consciência de quem somos, podemos vislumbrar o que queremos e o que podemos ou escolhemos ser.

Aparentemente, não há uma lógica ou, muitas vezes, a contraditória história de vida pessoal não contada nada mais é do que vozes que, mantidas emudecidas ao longo do tempo, sequestram a ficção para a autocompreensão, acorrentando as emoções e liberando comportamentos, na maioria das vezes, de dor e sofrimento, pedindo por um socorro, muitas vezes silenciosamente.

Portanto, o nosso desafio encontra-se na habilidade de transformar os conteúdos científicos em conceitos práticos, fundamentais e urgentes e com estratégias aplicáveis. Criando ciência, concentrando-se em princípios da vida real, descrevendo breves recortes e a sua aplicabilidade. Aproveitar as inúmeras descobertas da ciência por meio das pesquisas, significa usar uma chave mestra para responder questões que inquietam muito pela ausência de respostas.

Neste momento, tínhamos finalizado com o trabalho da Caritas, na Casa Samuel. Entretanto, apesar de os moradores terem gravado e realizado as entrevistas, eles não queriam que elas se tornassem públicas, e nos comprometemos a finalizar o trabalho e respeitar o desejo deles.

Também recebemos via e-mail um bonito *feedback* da diretora da Caritas, Sra. Rosa, agradecendo o trabalho e como este tinha contribuído com o cotidiano daquele coletivo. Ela aproveitou e nos propôs realizar o mesmo trabalho em um outro coletivo. Concordamos e ficamos aguardando, ainda que estivéssemos correndo contra o tempo, mas era uma possibilidade.

No entanto, o cronograma previa a defesa da tese para novembro de 2019. A programação do trabalho de campo não estava sequer atrasada, ela simplesmente não existia. O que iríamos fazer com todo o material que tínhamos? O que faríamos dessa experiência? Como usar o material sem ferir o pacto antes estabelecido? Com tantas dúvidas e medos e falta de traquejo, resolvemos ir à universidade, falar com meu tutor, encontrar uma luz...

Não por acaso, e digo isso porque, a caminho da Universidade em Salamanca, vi um tumulto de pessoas que chamou a minha curiosidade, me aproximei. Ali estava sendo

celebrada uma cerimônia de abertura, dirigida pelo Padre Sch. Jesús María Lecea Sáinz⁶. Tratava-se da comemoração dos 400 anos da fundação da Ordem Religiosa das Escolas Pias (Escolápios), também se celebrava os 250 anos da canonização de São José de Calasanz e o Ano Jubilar Calasâncio, anunciado pelo Papa Francisco, além da comemoração do 50º aniversário de morte de D. Lorenzo Milani, padre e professor originário de Barbiana, Itália, bem como a publicação do livro coletivo (Milani e seus alunos de Barbiana) da Carta a uma professora.

Ao entrar, ouvi as palavras do Padre Sch. Jesús María Lecea Sáinz que proclamava:

De sabios es aprender de la que se ha llamado historia, “*magistra vitae*” y aún expresa: “la expectativa para la celebración de la presente Cátedra San José de Calasanz” de resultados útiles que podamos llevarnos en la cartera para seguir interesados y comprometidos con la escuela. Por ello: buen trabajo y éxito para ella y nosotros (LECEA SÁINZ, 2018, p. 18).

E, após um comovente e curioso relato histórico sobre a educação, o trabalho social e acerca da importância de como os educadores, pessoal e profissionalmente, deveriam estar verdadeiramente implicados neste processo do “educar e ser educado”, o padre finalizou sua fala: “*Por ello: buen trabajo y éxito para ella y nosotros*”. Por quem? Para quem? Quem era esse padre? Quem eram essas pessoas todas? De que educação ele estava falando? As suas palavras e os diversos comentários, os participantes e os jovens ali presentes, de alguma forma me encheram de uma grande curiosidade, pois as suas palavras eram carregadas de um quê muito simples e, ao mesmo tempo, a comunidade ouvinte as recebia com um sentimento de acolhimento. Eu queria conhecer isso!

E nesse momento, fui apresentada ao nome da *Casa Escuela Santiago Uno*, que despertou em mim um enorme desejo de conhecê-la. Cheguei à Universidade muito animada, conversando e trocando ideias e informações com o meu tutor e alguns professores ali

⁶ Ele começou seus estudos sacerdotais superiores em Irache de onde ele foi para Roma; lá obteve um diploma em filosofia e um doutorado em teologia (Universidade Gregoriana). Foi ordenado padre em 7-3-1965 na igreja de San Pantaleón. Desde 1966 leciona teologia dogmática, primeiro no Colégio "P. Scío", mais tarde, no Instituto Teológico "Gaudium et Spes", em Salamanca. professor de teologia e filosofia em outros centros da cidade: EUPER da Pontifícia Universidade, Instituto "São Pio X", Instituto Marista de Professores, Centro Superior Salesiano de Estudos Teológicos. Presidente do Instituto "G.E.S". Desde 1979 é assistente do P. Delgado General e Reitor do colégio maior "P. Felipe Scío". Exerceu o ministério pastoral, além das obras da Ordem, como conselheiro diocesano do Movimento Júnior de Ação Católica, ocupando por três anos o cargo de Conselheiro Geral para a área de Castilla-León. Fonte: http://wiki.scolopi.net/w/index.php?title=Jes%C3%BAs_Mar%C3%ADa_Lecea_S%C3%A1inz

⁷ Por mais que hoje o conceito de história *Magistra Vitae* não seja mais usado, seu princípio pedagógico e filosófico moral ainda é válido. Se por esse viés historiográfico, a *magistra vitae* não possui, mas utilidade para o contexto atual dos estudos históricos, no campo da cultura histórica (entenda-se cultura histórica como a consciência que um povo ou uma cultura tem acerca da História, assim como também se refere à capacidade de se escrever e contar a História), a *magistra vitae* ainda se faz presente como foi dito, em seu sentido pedagógico, ou filosófico moral como Koselleck (2006) também se referia.

presentes, contando a experiência e pedindo orientações. Um professor, nosso colega da Antropologia, conhecia o diretor da *Casa Escuela Santiago Uno*. Imediatamente ele entrou em contato com a escola e, no outro dia, do outro lado da Ponte Romana, estávamos nós, propondo a pesquisa.

Em 25 de outubro de 2018, estávamos com a carta de apresentação (conforme consta nos apêndices do trabalho) para o iniciar o trâmite da pesquisa. Realizamos diversos encontros na *Casa Escuela Santiago Uno* e, no dia 12 de novembro de 2018, fomos convidadas para um almoço. Ao chegarmos à casa, logo fomos conduzidas para o refeitório. Almoçamos todos juntos, o diretor, Sr. Jesús Garrote, a psicóloga, Sra. Pilar Conde, além de diversos professores e alunos.

Ao finalizarmos o almoço, participamos de uma assembleia (reunião) e fomos informadas que estes encontros ocorriam duas vezes por semana. Neles, discutiam-se aprendizados, reclamações e os alunos eram democraticamente advertidos e refletiam sobre o tema. Todos emitiam, na sua vez, uma opinião sobre o fato. Também eram apresentados os projetos, pesquisas e outros trabalhos. Os alunos eram instigados a fazer perguntas (em breve apresentaremos o que significa a assembleia).

Neste momento, iniciamos a pesquisa com uma nova proposta: A intervenção sistêmica: um novo olhar para a escola, a família e as relações sociais. Também utilizando o *Proyecto Socioeducativo: “Nuevos Pasos.”* adaptado para esse coletivo.

No dia 15 de novembro de 2018, às 8h, iniciamos o nosso trabalho de campo, neste espaço cedido gentilmente pela coordenadora, Pilar, onde nos disponibilizaram um computador. Buscamos conhecer a casa, alunos, professores, metodologia etc. por meio dos documentos, livros, fichas para coleta de dados e ainda observar, tentando ser o mais discretas possível. Mas não tardou para que todos na escola soubessem que estávamos ali, e logo os alunos vinham gentilmente oferecer algo para tomar. Naquele frio, um café quentinho caía muito bem.

Capítulo 2 - *Casa Escuela Santiago Uno* e sua identidade

Na nossa casa amor-perfeito é mato

*E o teto estrelado também tem luar.
A nossa casa até parece um ninho.
Vem um passarinho prá nos acordar
Na nossa casa passa um rio no meio.*

*E o nosso leito pode ser o mar.
A nossa casa é onde a gente está.
A nossa casa é em todo lugar.
A nossa casa é onde a gente está.
A nossa casa é em todo lugar.*

*A nossa casa é de carne e osso.
Não precisa esforço para namorar.
A nossa casa não é sua nem minha.
Não tem campainha prá nos visitar.
A nossa casa tem varanda dentro.
Tem um pé de vento para respirar.*

Arnaldo Nunes

Juridicamente, a *Casa Escuelas Pías*⁸ Santiago Uno encontra-se registrada com o CIF R-3700068-D, também regulada no Registro de Entidades Religiosas do Ministério da Justiça com o nº 954-c/14-SE/B e inscrita nos Serviços Sociais sob o nº 37.02.0020E.

A *Casa Escuela Santiago Uno* é uma obra social das *Escuelas Pías*, na Espanha. Esta Casa está orientada para os “últimos”, uma escola dedicada preferencialmente aos mais “pobres”. Fundada em 1962, este projeto nasceu das mãos de D. José Luis Corzo⁹ e cinco jovens escolápios¹⁰ que, cheios de vontade, no final de setembro de 1971, decidiram se

⁸ São Jose de Calasanz (1557-1648), com a benção do Papa, em 1617, fundou a Congregação Paulina dos Pobres da Mãe de Deus das Pias Escolas. As escolas Pías era dedicada ao apostolado da educação de crianças e jovens, de preferência para os mais pobres. O nome “Escuelas Pías”, cunhado por Calazans é uma síntese de sua missão. “Escola” (nos dedicamos à educação integral) e “Pia” (preferencialmente dedicada aos pobres). A expressão foi cunhada, reunindo as duas palavras, “escola” + “pios”: escolápios. Em 1622, com a bênção do Papa Gregório XV, a Congregação tornou-se Ordem Regular. Fonte: <https://www.vaticannews.va/pt/santo-dodia/08/25/s--jose-de-calasanz--sacerdote--fundador-dos-escolapios.html>

⁹ Sacerdote desde 14-04-1968. Formado em Teologia nas Universidades Pontifícias de Roma (Gregoriana) e de Salamanca. Defendeu a Tese Doutoral sobre: “Lorenzo Milani. Uma análise espiritual e significação pedagógica”. Desde 1981 foi Presidente da associação no âmbito nacional do Movimento de Educadores Milinianos (MEM). Professor de Teologia Universidade Pontifícia de Salamanca. Desde 1971 é Promotor e Diretor da Casa Santiago Uno de Salamanca e Promotor da Escola Agraria Lorenzo Milani de Salamanca desde a sua inauguração em 1980 como Centro de Formação Profissional. Fonte: http://wiki.scolopi.net/w/index.php?title=Jos%C3%A9_Luis_Corzo_Toral

¹⁰ Uma Ordem Religiosa clerical fundada no século XVII por São José de Calasanz (1557-1648) é dedicada ao apostolado da educação de crianças e jovens, de preferência os mais pobres ao qual se consagram com um quarto voto especial, dedicando-se à educação crista dos jovens, servem a Deus e a Igreja. Por isso, a entrega a

colocar a serviço dos mais desfavorecidos, usando a educação como um mecanismo de transformação e como forma de dar vida à condição humana. Baixo às diretrizes dos escolápios salmantinos, iniciaram a sua ação educadora em favor dos mais pobres do outro lado da Ponte Romana, na Calle Santiago 1, em um edifício de propriedade da Ordem dos Escolápios.

O objetivo desta casa é “educar os menores garantindo a sua saúde física, psicológica e facilitando a sua construção como pessoas integradas na sociedade e família, desenvolvendo adequadamente as suas capacidades pessoais” (Regulamento de Funcionamento Interno da *Casa Escuela Santiago 3*). Ainda, informam no site que: “buscam recuperar a ternura, curar rancores – criando soluções para facilitar um porvir possível aos ‘últimos’”¹¹.

A instituição pretende contribuir para a construção de uma Sociedade de Bem Comum e para que seus acolhidos sejam “um modelo de pessoa que goste de fazer o BEM a quaisquer pessoas, que saiba ser feliz vivendo com austeridade, que tenha adquirido uma verdadeira cultura, que seja comprometida socialmente e que adquira uma responsabilidade no trabalho e no espírito crítico” (<https://casaescuelasantiagouno.es/>).

Para poder entender, para conhecer a *Casa Escuela Santiago Uno*, é imprescindível viver um pouco dela e, como bem relata um estudante acadêmico em estágio supervisionado: “Entrar pela porta desta casa é uma aventura, uma aventura que envolve deixar de lado qualquer preconceito, esquecer quem você é e, ao mesmo tempo, encontrar-se novamente de um novo ponto de vista. Entrar pela porta dessa casa é reaprender a olhar [...]” (ECOS DE SANTIAGO, 2018, p.162).

Esta instituição de ensino direciona seu olhar para meninos e meninas socialmente desfavorecidos, aumentando seus recursos no domínio da palavra, tanto escrita como falada, com apoio ao estudo e desenvolvimento de habilidades sociais e de trabalho.

Para a realização dessas tarefas, é essencial um ambiente familiar saudável dentro da instituição, em que haja confiança e respeito, onde todos se oferecem para criar uma "cooperativa de aprendizagem" e na qual todos contribuam para o enriquecimento pessoal e

educação da juventude para eles, membros da Ordem das Escolas Pias, é uma vocação Sagrada. “Los Escolápios vemos a Jesús en los niños y compartimos su llamada a servirles”. Há mais de quatro séculos são líderes em educação: “nos preocupamos por los sueños y aspiraciones de la juventude”. Assim, os membros desta ordem levam a sua missão com a colaboração de mais de cem mil laicos e compartilham o carisma de Calasanz com os integrantes das congregações religiosas femininas e masculinas da família Calasancia. Fonte: <https://epicalifornias.org/conozcanos/orden-de-las-escuelas-pias/>

¹¹ Tradução nossa. Original disponível em: <https://casaescuelasantiagouno.es/>

coletivo. Os princípios e valores¹² que dão sentido ao projeto e que descrevem o “espírito da *Casa Escuela*” são os seguintes:

- a. Responsabilidade, onde a liberdade é alcançada em relação à responsabilidade e ao grau de compromisso que adquirimos conosco, com o outros e com o mundo;
- b. Solidariedade, ajudando os mais necessitados, olhando continuamente para os problemas do Terceiro Mundo e de grupos marginais da sociedade, atendendo ao lado dos mais desfavorecidos;
- c. Sinceridade, sendo transparentes, dizendo a verdade, sabendo reconhecer os próprios erros;
- d. Trabalho, aproveitando ao máximo o tempo, transformando a casa em uma escola de “tempo integral”, aproveitando os finais de semana para fazer atividades, trabalhos e estudos;
- e. Domínio da palavra, almejando que cada jovem seja capaz de entender tudo e todos, nas palavras e por escrito, cultivando a capacidade crítica frente às diversas informações dos meios de comunicação como um exercício de reflexão e discussão;
- f. Espírito de cooperação, cada um contribuindo com o que possa para cultivar o Bem Comum;
- g. Convivência, superando as dificuldades para conviver, aceitando aqueles que são diferentes,
- h. Espírito cristão, buscando o recurso da Fé como força, segurança e esperança para aqueles que a têm, e um recurso para o cultivo da espiritualidade partir das diversas crenças: cristãos, muçulmanos, budistas etc.

Os valores que mobilizam o cotidiano da *Casa Escuela Santiago* são: empatia, afetividade, humildade, espírito de cooperativismo, responsabilidade, compromisso, honestidade, criatividade, paciência, acompanhamento, capacidade de adaptação, coragem, alegria, tolerância à frustração, espiritualidade, senso de família e solidariedade. São valores universais que existem em todas as culturas do mundo e são cada vez mais considerados como a base da saúde, da felicidade e do sucesso no mundo de hoje e de amanhã.

A *Casa Escuela Santiago Uno* é a sede principal, é a origem dessa trama socioeducativa e o coração de toda a infraestrutura dessa entidade Pia. Lá estão localizados os arquivos, a cozinha, o auditório, os espaços terapêuticos, o espaço de atendimentos às famílias, é onde se realizam as assembleias educativas, cursos extracurriculares e serve ainda de residência para alunos também procedentes de famílias normatizadas, que são matriculados em regime integral e particular. Neste espaço, os profissionais selecionam e organizam, segundo o caso do aluno, onde eles vão morar e o que vão fazer. Interessante colocar que, em uma entrevista com o diretor Jesus¹³, ele relatou que os melhores quartos eram destinados aos meninos ou meninas mais necessitados, enquanto as piores acomodações eram destinadas

¹² Documento da Casa-Escuela Santiago Uno: Plan Estratégico 2018-2019.

¹³ Dados obtidos na primeira reunião que tivemos com o diretor da instituição, Jesus Garrote, no dia 15/11/2018, às 10h 45 min.

para aqueles jovens procedentes das famílias mais abastadas. Ele argumentava que era um exercício de vivência diferenciadas de suas realidades para que pudessem valorar o que tinham nas suas casas. Além disso, utilizava esse mesmo critério para alojar os imigrantes, etnias e classes sociais diferentes em grupos de alunos que eram racistas e xenófobos, buscando sempre a mudança de mentalidade e o desenvolvimento da aceitação e respeito perante o outro.

Nesta Casa, são desenvolvidas todas as áreas da educação, ou seja, educação formal, não formal e informal. Dentro da educação formal há uma ampla oferta educacional: diferentes módulos de Formação Profissional Básica, módulos de Formação Profissional Intermediária e Formação Profissional Superior. Em relação ao campo da educação não formal, possui uma grande variedade de programas e oficinas, tais como programas de Educação Afetivo-sexual, programa de Inserção do Trabalho, programa de Drogas Zero etc. e diferentes oficinas de fotografia, pintura, yoga, oficinas de escalada etc. A educação informal ocorre constantemente na Casa-Escola por meio das relações pessoais entre alunos e educadores que, em um ambiente familiar, se educam mutuamente.

Também são coordenados sete casas habitacionais, um Centro de Treinamento Profissional (C.F.P.E. Lorenzo Milani), um apartamento de tutela ou de emancipação. Além disso, academicamente, oferecem um ciclo de formação profissional básico em Hotelaria e um ciclo formativo de nível superior em Técnico em Integração Social. A Casa Santiago está alinhada com escolas de formação regular, e se ocupa de aulas alternativas para a formação de jovens que não cumprem com os requisitos básicos para a aprendizagem nestas escolas, preparando-os para, posteriormente, ingressarem no ensino regular.

Esta instituição também possui o Centro Integrado de Formação Profissional Privada Lorenzo Milani, em que são ministrados os Ciclos de Formação Profissional Básica, Ciclos de Formação de Nível Médio e Superior, Programas para Desempregados, Profissionais Agrícolas, Manufatura Mecânica e Manutenção de Veículos que, por meio das formações, permitem empregar jovens e/ou imigrantes que vêm de situações de exclusão social.

Fazem parte da Associação Entidade prestadora de Serviços à Juventude *Casa Escuela Santiago Uno*, com Cif G-37026135, que sedia o Programa de Voluntários Erasmus + Europeu. Também são disponibilizadas, por meio da Associação Estudantil Santiago Uno, registrado com o CIF G-37365921, atividades culturais e os alunos são estimulados para se organizarem no intuito de angariar recursos para a realização das atividades. Também registrada como Agente de Cooperação ao Desenvolvimento, realiza trabalhos de campo em um projeto chamado *Llenando Escuelas en Marruecos*. Este projeto é bastante curioso,

porque os alunos recebem estímulos para se aplicarem nas suas atividades. É como um tipo de prêmio, nas férias, eles se reúnem em volta dos professores responsáveis para que, em assembleia, se discuta e decida quais os alunos que irão participar da excursão.

Os estudantes estão inscritos na Comunidade Terapêutica, Escola de Animação Juvenil a Tempo Livre e eles se expressam artisticamente através da Escola de Circo Santiago Uno, da Escola de Cinema *Unocine*, *Escuela de Teatro e Títeres e rádio Santiagueros*. Por fim, a entidade também é reconhecida como Clube Desportiva, com Inscrição nº 11076, de 19 de outubro de 2012, nas modalidades de basquete, futebol e vôlei.

Seguindo linhas estratégicas de qualidade, este organograma visa canalizar recursos de forma eficaz para atender às famílias mais desfavorecidas desta sociedade e, especialmente, crianças abusadas, maltratadas, ele gerencia alternativas reais de educação e integração positiva em um mundo onde nem todas as pessoas têm as mesmas oportunidades.

Assim, somamos as palavras de um acadêmico em estágio supervisionado para poder resumir algo difícil de explicar: “[...] Esta casa é um microcosmo onde tudo funciona organicamente, onde tudo é inundado por um aroma de familiaridade e fraternidade, onde qualquer estrutura social e qualquer hierarquia são diluídas para que você de repente perceba que estas fazendo parte de uma grande família” (ECOS DE SANTIAGO, 2018, p. 161).

A equipe de educadores e técnicos nesta Casa-escola é composta por uma ampla gama de profissionais interdisciplinares, com uma organização hierárquica próxima à horizontalidade, levando em consideração a importância de trabalhar em direção a um objetivo comum e sem subestimar as tarefas desempenhadas por cada um, tendo especial relevância à experiência vital com a qual cada educador pode contribuir.

A Equipe gestora, tendo como referência a estrutura proposta na pirâmide organizacional inversa, mantém um contato próximo com os menores e as famílias, normalmente resultando em atendimentos da terapia sistêmica familiar e com a família e o aluno entendendo que a direção não se afasta deles, ao contrário, trabalha, quando possível, junto, seguindo o lema da Casa-escola, como ilustrado na figura abaixo:

Imagem 1: Lema da *Casa Escuela Santiago Uno*.

NUESTRO LEMA



Fonte: <https://casaescuelasantiagouno.es/equipo-educativo/>

A hierarquia da instituição é composta, primeiramente, por um diretor geral¹⁴, vice-diretor, diretores das casas, gerentes, coordenadores e secretária. Em uma segunda instância: professores, pedagogos, psicólogas, educadores e trabalhadores sociais, engenheiros, biólogos, monitores de oficinas de ócio e tempo livre e cuidadores. Em terceira instância: cozinheiros, pessoal da manutenção e da limpeza. Quarta instância: voluntários e, por último, universitários e alunos do modulo animação sociocultural que tenham convênio de estágios.

A Instituição é mantida para aqueles que quiserem estudar ciclos de formação de grau intermediário ou superior; para quem quiser cursar módulos de formação profissional básica; para aqueles que tenham dificuldades para obter o ensino fundamental ou médio, seja por fracasso escolar, ou diversas dificuldades pessoais e/ou familiares (o aluno poder vir da zona rural ou de setores de exclusão social); pessoas que vêm de famílias com baixos recursos econômicos ou são imigrantes de países em desenvolvimento; alunos que estejam fazendo outros estudos e podem precisar desta casa; ou aqueles que devam cumprir as medidas impostas judicialmente ou ainda que estejam sob custódia e/ou tutela da *Junta de Castilla y León* devido a uma medida protetiva à criança.

O lema que move toda a ação educativa e todo o significado da *Casa Escuela Santiago Uno* é a "elevação do último, dos mais pobres". Ao longo da história, a desigualdade entre as pessoas tem sido uma das características dominantes do processo de humanização. Fatores condicionantes como pertencer a uma família de origem humilde ou abastada, a área geográfica de nascimento, o fato de ser homem ou mulher, somados a outros parâmetros existentes na dinâmica social tornam as pessoas vítimas de um processo diferenciador e seletivo no qual alguns vivem e outros sobrevivem, no qual alguns ganham e outros perdem.

Nessa dualidade social: ricos x pobres, privilegiados x desprivilegiados, primeiro x último, nem sempre este sentido do "último" foi o mesmo. Quando a *Casa Escuela Santiago*

¹⁴ Dados extraídos do site: <https://casaescuelasantiagouno.es/equipo-educativo/>

Uno foi fundada, na década de 70, os "últimos" foram aqueles jovens nascidos em áreas rurais que, devido à sua localização espacial e, na maioria dos casos, por pertencerem a famílias de baixo nível econômico, eram enviados para a cidade para que tivessem acesso a novas oportunidades de formação e qualificação profissional.

Dessa forma, uma vez concluídos os estudos programados, eles poderiam retornar às suas casas e, com o potencial adquirido, inovar e enriquecer o contexto que os viu nascer e crescer. Esses jovens (do gênero masculino) foram enviados por seus pais para Salamanca na esperança de atingir mais acesso à educação, bem-estar e habilidade.

Esse perfil de alunos pertencia a uma tipologia de família humilde e trabalhadora, cujos membros dedicaram suas vidas ao trabalho agrícola e à esperança de um mundo melhor para eles e para os seus e, com muito sacrifício, para dar aos seus filhos acesso à educação, e capital cultural que eles não puderam receber.

No final dos anos noventa, houve uma mudança de ideologia e política interna na Casa-Escola que levou à reorientação e redefinição do chamado "último". Atualmente não são mais aqueles das áreas rurais. Agora, os últimos são os chamados "excluídos sociais", filhos de usuários de drogas, vítimas da marginalização, da delinquência de seus pais, do abuso e da negligência dos seus tutores. Uma parte dos meninos e meninas da *Casa Escuela* vem de setores marginalizados da vida urbana. Muitas vezes, pertencem a essas famílias desestruturadas.

Parece fundamental pensar que não podemos ignorar que a vida é uma série de relações colaborativas: primeiro com os pais, depois com a família e com os amigos, depois com os professores e, mais adiante, com orientadores, colegas e a comunidade em geral. Cada um de nós tem uma história. Todos sofremos traumas e, em muitos casos, tragédias. Mas, quando se vem de lares desestruturados, com um histórico de maus-tratos, abandono, quando se nasce precisando aprender a se proteger justamente daqueles a quem mais deveríamos confiar, como alcançar um aprendizado e crescimento em meio à tantas experiências dolorosas? Aqui podemos observar como os efeitos nocivos e a desordem que uma má educação, ou a falta dela, provocam, como trazem tantos prejuízos.

Atenta a essas questões, surgiu a Teoria do Apego de John Bowlby¹⁵, cientista britânico que nos anos 1950 propôs uma nova visão sobre as relações humanas. Ela sugere

¹⁵ John Bowlby (1907-1990) avaliou o apego como um mecanismo básico dos seres humanos. Isto é, um comportamento biologicamente programado, como o mecanismo de alimentação e da sexualidade, considerado como um sistema de controle homeostático, que funciona dentro de um contexto de outros sistemas de controle comportamentais. O papel do apego envolve o conhecimento de que uma figura de apego está disponível e oferece respostas, proporcionando um sentimento de segurança que é fortificador da relação. O relacionamento

que a maneira como interagimos com os nossos pais, quando crianças, ajuda a determinar nossas relações interpessoais como adultos, em particular, nas questões de autoconfiança, regulação emocional e competência social. Isto é, suas experiências de apego funcionam como uma bússola para orientar a vida, pois “as experiências passadas de uma criança desempenham um papel vital em seu desenvolvimento, e continuam sendo importantes para ela” (BOWLBY, 2015, p.14). influenciando fortemente o modo como nos relacionamos com outras pessoas.

Bowlby (2002) buscou a compreensão do desenvolvimento humano apoiando-se nos campos da biologia evolucionária, da etologia, da psicologia do desenvolvimento, nas ciências cognitivas e na teoria dos sistemas de controle. No intuito de identificar alternativas embasadas na ciência para defender o reducionismo teórico, dando ênfase aos mecanismos de adaptação ao mundo real, assim como nas competências humanas e na ação do indivíduo em seu ambiente. Suas principais conceitualizações são pertinentes ao vínculo humano, que é o que dá sentido ao seu modelo teórico de motivação através do apego e do comportamento de apego.

A Terapia do Apego, baseia-se no pressuposto de que o apego é um comportamento biologicamente programado em que a criança busca por conforto e segurança e, que ele é estruturado por meio da formação dos modelos operantes internos, representações mentais dela (criança) e de suas figuras de apego, que orientarão as expectativas futuras da criança sobre si e sobre o mundo (BOWLBY, 2002).

O apego corresponde ao contato com a mãe ou (cuidador substituto), chamada de figura de apego. Quando a criança chora, esta avalia a disponibilidade da figura de apego e gera comportamentos emocionais: chorar, sugar, agarrar, sorrir e seguir, buscando respostas da mãe ou do substituo, que ao ser atendida, a criança se sente segura. Quando isso ocorre, a criança tende a classificar o ambiente como não ameaçador e assim a criança se sente apta a explorar o ambiente. Entretanto, caso alguma ameaça seja detectada, ela volta a buscar a segurança da figura de apego, que nesse caso será usada como uma base segura (BOWLBY, 2015).

Segundo Bowlby (2002), no decorrer das interações com a figura de apego, a criança avalia a disponibilidade e responsividade da mãe para elaborar representações internas do self,

da criança com os pais é instaurado por um conjunto de sinais inatos do bebê, que demandam proximidade. Com o passar do tempo, um verdadeiro vínculo afetivo se desenvolve, garantido pelas capacidades cognitivas e emocionais da criança, assim como pela consistência dos procedimentos de cuidado, pela sensibilidade e responsividade dos cuidadores. Por isso, um dos pressupostos básicos da TA é de que as primeiras relações de apego, estabelecidas na infância, afetam o estilo de apego do indivíduo ao longo de sua vida (John Bowlby, 2002).

das pessoas significativas e do mundo. Denominadas por este autor de modelos operantes internos, que guiarão as futuras percepções de mundo, comportamentos e relações pessoais. Se as experiências da criança, a levarem a construir um modelo de figura de apego seguro, ela necessitará de menos proximidade dessa figura para explorar o meio quando comparada a uma criança que não formou uma representação de apego seguro, que a mãe não estava disponível para atender as suas demandas.

Os modelos operantes internos do mundo da criança, os modelos referentes às suas figuras de apego e ao self são especialmente importantes, complementares e são formados por meio de sucessivos padrões de interações interpessoais (BOWLBY, 2002). Portanto, se a figura de apego esteve disponível às necessidades da criança de segurança e conforto e ao mesmo tempo às necessidades de autonomia para explorar o mundo, possivelmente a criança desenvolverá um modelo operante de self como alguém valorizado e digno de amor (MENDES E ROCHA, 2016).

Por outro lado, se a figura de apego repetidamente rejeita as necessidades de proteção e de autonomia da criança, ela construirá um modelo operante interno de si como alguém sem valor, incompetente. A construção desse mundo interno com seus modelos operantes é muito importante, porque também auxiliará a criança a predizer como será o comportamento do seu modelo de apego atual e o que deve esperar de suas futuras relações interpessoais (MENDES E ROCHA, 2016).

Várias pesquisas surgiram no decorrer da Terapia Apego que foram ampliando o seu olhar. Mary Ainsworth membro do grupo de pesquisa de John Bowlby avaliaram o comportamento de apego e comportamento exploratório de bebês e baseado em seus estudos, Ainsworth (1967) dividiu o comportamento de apego em três grupos, o apego seguro, apego evitativo e apego ambivalente. Definidas assim:

I) apego seguro (grupo B): a criança explora livremente o ambiente enquanto a mãe está presente, porém explora menos o ambiente na ausência materna e, quando a mãe retorna, ela fica feliz ou, se chora, busca a mãe, lhe abraça e lhe segura, acalmando-se. Ela é confortada por sua mãe e, quando se sente novamente segura, reassume sua posição de explorar o ambiente. Ela sabe que sua mãe responde as suas demandas e que ela pode contar com a presença materna quando em situações de estresse. Esse tipo de vinculação é altamente correlacionado às mães sensíveis ao comportamento dos filhos, que conseguem perceber as nuances do comportamento infantil e do estado emocional da criança. II) apego evitativo (grupo A): a criança não explora muito o ambiente e não mostra muita emoção quando a mãe sai ou, quando ela retorna, ela a ignora ou a evita. Algumas delas apresentam comportamento mais amistoso para com um estranho do que para com a própria mãe. As mães de crianças desse grupo mostram-se emocionalmente rígidas e não disponíveis à procura da criança. Inicialmente, Ainsworth acreditava que estas crianças seriam indiferentes; entretanto, posteriormente

foi demonstrado que esse comportamento era somente o mais visível, porém estas crianças apresentavam respostas fisiológicas compatíveis com um sofrimento diante da separação da mãe, como o aumento da frequência cardíaca. III) apego ambivalente (grupo C): a criança explora pouco o ambiente, apresenta grande ansiedade na ausência materna e sentimento de medo a pessoas estranhas, porém este grupo mostra-se ambivalente quando a mãe retorna: deseja reestabelecer contato com a mãe ao seu retorno, porém mostra-se ressentida e às vezes até com raiva desta por sua ausência. As mães deste grupo não apresentam respostas consistentes e esperadas diante das demandas da criança, não apresentando sintonia com as necessidades emocionais desta (MENDES E ROCHA, 2016, p. 4).

Mary Main, também pesquisadora do grupo de estudos de John Bowlby, ampliou o estudo e complementou o trabalho propondo a existência de mais um grupo.

IV) apego desorganizado (grupo D): a criança pode apresentar diversos padrões contraditórios de comportamento, por exemplo: expressão de forte apego com uma busca por contato associada com demonstração de raiva; movimentos estereotipados ou sem sentido ou incompletos; expressão de apreensão diante da figura parental; paralização e desorientação. Este grupo costuma estar associado a história de trauma, perda ou abuso parental (MENDES E ROCHA, 2016, p. 5).

As pesquisas promoveram um novo olhar para a Terapia do Apego de um nível comportamental para uma atenção maior ao nível da representação interna. Assim, o modelo operante interno reflete a história das respostas do cuidador às ações do bebê. Após a sua formação, essa narrativa/representação orienta pressupostos para a direção do comportamento, percepção do mundo externo e organização da atenção e memória. Da mesma forma, esses pressupostos limitarão o acesso do indivíduo a certas crenças a respeito do self, da figura de apego e do relacionamento entre eles e nortearão a organização do pensamento e da linguagem do indivíduo, conforme relatado:

Neste estudo, as autoras avaliaram o vínculo das mães com seus filhos e o relato dos relacionamentos precoces da mãe com suas figuras de apego. Mães de filhos com vínculo seguro relatavam mais comumente terem tido uma infância relativamente feliz e mostravam-se mais aptas a falar prontamente e em detalhes desse assunto, conseguindo relatar de forma aberta também os momentos tristes de sua infância. Mães de crianças com vínculo inseguro costumavam responder à entrevista de duas possíveis formas. Aquelas com vínculo ansioso-resistente relatavam ter tido um relacionamento ruim e difícil com a própria mãe e mostravam claramente ainda sofrerem com esse relacionamento, de modo que as que ainda possuíam a mãe viva demonstravam estar emaranhadas mentalmente nesse relacionamento. Aquelas com vínculo ansioso evitativo relatavam de forma geral e inespecífica terem tido uma infância feliz, mas não conseguiam lembrar nenhum fato que embasasse essa visão e ainda faziam relatos que indicavam o oposto de uma infância feliz. Frequentemente, tais mães não conseguiam se lembrar de como havia sido sua infância ou de como tinham sido tratadas. Ricks (1985) também relatou outro padrão, o de mães de filhos com um vínculo seguro que relatavam uma infância com eventos muito

tristes e presença de rejeição. A diferença que se observou nesse grupo foi que, apesar da presença das rejeições e dos momentos em que as mães se emocionavam com seu relato, elas conseguiam realizá-lo de uma forma coerente e fluente e demonstravam, ao falar dos aspectos positivos, que estes tinham muita importância e estavam integrados aos aspectos negativos. De alguma forma elas pareciam ter chegado a uma conciliação com suas experiências (MENDES E ROCHA, 2016, p. 5).

Os Trabalhos de Mary Ainsworth foram conduzidos no sentido de reforçar a relação entre o apego e o uso da linguagem. Esta pesquisadora passou a considerar as condutas relacionadas ao apego como um fenômeno que estaria simbolizando algo mais profundo, conforme relata:

O apego se manifesta por meio de padrões de conduta (específicos), mas estes padrões em si não constituem o apego. O apego é interno (...) Este algo internalizado que chamamos apego tem aspectos de sentimento, de memórias, de desejos, de expectativas e de intenções, todos os quais (...) servem como uma espécie de filtro para a recepção e a interpretação da experiência interpessoal, como um tipo de molde que configura a natureza de uma resposta externamente observável (AINSWORTH, 1967, p.89).

Esses estudos reforçam e oferecem maior consistência à ideia proposta por Bowlby (2004) de como os tipos de apego podem ser passados de forma transgeracional e como os modelos operantes internos dos pais são importantes nessa transmissão (MENDES E ROCHA, 2016).

Muitas pesquisas confirmam o que todos já sabemos intuitivamente ser verdade: as experiências da infância nos afetam profundamente na vida adulta. Mas, Mary Main e Hesse (1990), estas pesquisadoras, colocaram a prova esses padrões e em um questionário chamado de “entrevista do apego adulto” concluíram que os adultos são, sim, capazes de mudar e rever seus padrões de apego no decorrer da vida. Podemos passar do apego inseguro para o seguro. Como?

A *Casa Escuela Santiago*, no curso do ano da nossa pesquisa entre 2018 e 2019, sendo ela a matriz (a casa mãe), contava com mais sete casas, um apartamento e diversos espaços educativos, bem como as inúmeras ações educativas e sociais realizadas nesses espaços, denominados pelos professores de “Casa de oportunidades”. Ressaltamos que nelas vivem a equipe educativa, menores, jovens em processo de emancipação ou migrantes. Cinco dessas casas atendem menores que vêm dos serviços de proteção à infância de Castilla e León, e as outras duas se dedicam ao internamento terapêutico ou para o cumprimento de medidas judiciais para jovens infratores impostas pelos juizados de menores nesta província. Conforme apresentamos a seguir:

- A *Casa Escuela Santiago Uno* - é a Casa onde se iniciou o projeto há 50 anos. É a Casa Central (mãe), de referência. Nela vivem meninos e meninas que, temporariamente ou permanentemente, têm que cessar a convivência familiar por distintas problemáticas que dificultam seu desenvolvimento adequado no nível comportamental, cognitivo e emocional. Assim, a casa oferece vagas de residência para aqueles que possam acessá-las, mediante o preenchimento prévio do formulário de inscrição, disponível no site da escola¹⁶.
- As casas de acolhimento de proteção à criança – onde são abrigadas crianças e jovens assistidas por uma medida de proteção à criança, devido às suas situações familiares, distribuídas conforme abaixo:
 - *Casa Escuela Santiago Dos* – Inaugurada em setembro de 2003. Localizada a 200 metros da Sede, bem na parte antiga da cidade, conserva o estilo e a essência da história de Salamanca. É de propriedade da Casa Escola Santiago. Ao Visitar a casa, nas suas paredes podemos encontrar muitas fotos que lembram os jovens que por ali passaram, registrando a história dessa casa, que no momento estava sendo contada por ex-alunos, hoje educadores, trabalhadores do local.
 - *Casa Escuela Santiago Cuatro*¹⁷
 - *Casa Escuela Santiago Cinco* – Inaugurada em 2008 e coordenada por uma equipe multidisciplinar. Tem como principal objetivo atender os alunos nas suas necessidades básicas e afetivas. Neste caso, são dois andares juntos e pertencem à entidade. Pela manhã, há sempre uma pessoa que é responsável por levantar as crianças, limpá-las, dar-lhes café da manhã, levá-las para a escola (os pequenos), acompanhá-las ao médico, fazer os relatórios para as administrações públicas, limpar a casa etc. No período da tarde, há dois educadores que realizam as tarefas de tutela das crianças, ajudando-as a realizar o trabalho escolar, preparando o lanche, entrevistando os tutores etc. À noite, sempre há uma pessoa cuidando dos alunos. Há uma relação muito boa entre educadores e tutores e professores com as escolas e os institutos para realizar um acompanhamento escolar adequado. O *handicap* comum da maioria dos jovens que chegam a essa casa é o baixo nível escolar que

¹⁶ Formulário disponível em: <https://casaescuelasantiagouno.es/alternativas-de-viviendas/>

¹⁷ Localizada em León, a 96 Km de Salamanca, não foi elencada na pesquisa dada a distância. A sua inauguração deu-se em 2008, com os mesmos objetivos das demais.

apresentam como consequência da atenção deficiente recebida em suas famílias de origem.

- *Casa Escuela Santiago Siete* - Fundada em abril de 2010. É uma casa alugada, bem espaçosa, com amplas áreas comuns contendo piscinas, instalações esportivas, espaços recreativos etc. Ao chegarmos lá e perguntando aos vizinhos pelo endereço, alguns torciam o nariz e, estranhando o comportamento deles, comentamos com a coordenadora o fato, e ela respondeu que, antes de a casa ser ocupada por educadores e alunos, os vizinhos se organizavam para evitar que os jovens com essas características permanecessem nela. No final, a intenção inicial dos vizinhos não prosperou e esse espaço se tornou a sétima casa-habitação da Casa-escola. Ainda assim, os educadores nos disseram que as áreas comuns não são utilizadas pelos alunos para prevenir situações de conflito.
 - *Casa Escuela Betania* – fundada em 2015, esta casa conta com um espaço para aulas e albergue para a escola de ócio e tempo livre.
- As casas de acolhimento para cumprimento de medidas judiciais – onde convivem crianças e jovens que se encontram em cumprimento de tais medidas, são distribuídas em:
- *Casa Escuela Santiago Tres* – inaugurada no ano de 2005. Essa casa está localizada dentro do complexo educativo Lorenzo Milani e acolhe a jovens que cumprem medidas judiciais.
 - *Casa Escuela Santiago seis* – Inaugurada em abril 2010. É uma casa alugada e está situada em uma zona residencial nos arredores de Salamanca. Conta com amplos espaços. Educadores e alunos saem às 08:00 da manhã e voltam às 22:30. Assim, foram instalados mecanismos de segurança para proteger os acessos de entrada e saída, evitando fugas. Essa casa acolhe seis jovens que cumprem medidas judiciais. A função dos educadores consiste em mediar os conflitos, controlar a medicação, assim como os horários do despertar e dormir e promover conversas e discussões, criando laços afetivos.
- É um apartamento de emancipação – onde convivem jovens que tiveram uma trajetória prévia na Casa e que, quando atingem a maioridade, precisam de apoio para continuar com seu itinerário individual. Pertence ao programa FEPA (*Federación de entidades con proyectos y Pisos Asistidos*), para jovens a partir dos 18 anos, ex-tutelados da

Junta de Castilla e León. É interessante colocar que nesse apartamento não existem educadores. No entanto, uma vez por semana, sem avisar, passa um educador e, se houver visitas estranhas ou drogas, o responsável é retirado da casa. Todos os alunos têm que estar estudando ou trabalhando. A comida é distribuída e eles mesmo cozinham ou, às vezes, recebem 40,00 Euros por semana para que administrem e apresentem as notas fiscais dos gastos.

➤ Centro de Formação Profissional Específica Lorenzo Milani (Centro de Jardinagem. Empresa de Inserção) – o C.F.P.E. oferece treinamento profissional desde 1981, ofertando uma ampla gama de titulações relacionadas com o meio ambiente: cultivo de plantas, projeto de jardinagem etc.)

Todos os alunos matriculados na *Casa Escuela Santiago Uno* são encaminhados de acordo com quatro categorias:

1. Menores infratores com medidas judiciais: de acordo com o Título IV da Lei 14/2002, que versa sobre a Promoção, Atenção e Proteção à Criança em *Castilla y León*, corresponde à *Comunidade Autónoma de Castilla y León* prevê a execução material das medidas impostas pelos juizados de menores na aplicação da legislação reguladora da responsabilidade penal aos menores. Para tanto, são também responsáveis pela criação, direção, organização, gestão, fiscalização e controle dos serviços, instituições e programas necessários para o desenvolvimento das funções acima referidas.
2. Proteção de Menores: De acordo com a Lei 14/2002, que versa sobre a Promoção, Cuidado e Proteção à Criança em *Castilla y León*, os menores em proteção são aqueles em risco ou indefesos para os quais medidas ou ações de proteção foram acordadas para a adequada atenção às suas necessidades físicas, mentais, emocionais e sociais. Para garantir essas necessidades, é realizada uma intervenção socioeducativa e/ou terapêutica na Casa-Escola Santiago Uno, tratando a situação de falta de proteção e suas condições pessoais, familiares e sociais. Quando acordada a separação do jovem de seu ambiente familiar, exerce-se materialmente sua tutela para promover seu retorno, facilitar sua integração e desenvolvimento em contextos alternativos ou preparar suas vidas para serem independentes e autônomas. Como centro de proteção à infância, assume: a) o acolhimento imediato, temporal e de curta duração daqueles casos de abandono e maus-tratos que necessitam de uma intervenção de urgência, sempre e quando não exista um recurso mais brando; b) o acolhimento de média ou longa duração, como medida de atenção e durante o tempo que exijam as particularidades de cada caso, daqueles

menores cujo âmbito familiar não reúna, de forma temporal ou permanente, as condições necessárias para o devido cuidado.

3. Imigrantes: Refere-se a jovens maiores de idade, vindos de outros países, que, em muitos casos, vêm sem documentação, e são acolhidos na Casa-Escola Santiago Uno. Esses jovens chegam de duas maneiras (sempre com uma bolsa de estudos), ou imigrantes ilegais que querem regularizar sua situação pessoal para aspirar a um emprego na Espanha ou através do programa *ACOGE* (ACOLHE), graças ao qual meninos e meninas ficam três anos na Escola da Casa a fim de retornar aos seus países como um recurso para a transformação social, cultural e econômica. A cota máxima é de dez imigrantes.
4. Menores em regime Privado: Trata-se de jovens pertencentes a famílias normalizadas que, após um histórico de indisciplina familiar, falhas escolares, incertezas e desequilíbrios pessoais, estão matriculados na *Casa Escuela Santiago Uno* como medida terapêutica e exercício de reflexão e reajuste diante de fragilidades de suas personalidades e perspectivas enfraquecidas de presente e futuro.

Cada família ou grupo social vive segundo suas crenças, regras, tradições, costumes, enfim, com sua cultura. Todos esses elementos fazem com que a dinâmica de convívio se organize em comportamentos intrinsecamente estabelecidos. A *Casa Escuela Santiago Uno* é uma família que é feita com a dificuldade de ter constantes mudanças de membros na unidade familiar e que, por sua vez, são tributários de outras famílias com outros costumes, normas e comportamentos. Por essa razão, os padrões de convivência e regras internas devem ser registrados por escrito para que não haja mal-entendidos e conflitos que causem tensões. As normas que regulamentam a convivência na Casa-escola Santiago Uno estão disponíveis no (Regime Operacional Interno¹⁸).

Os meninos e meninas matriculados nessa casa chegam com uma autoestima muito baixa, menosprezados, negligenciados e negligentes com os cuidados de sua imagem corporal, o que se soma à falta de hábitos de higiene. Assim, é imprescindível realizar um acompanhamento higiênico meticuloso com esses jovens.

A higiene e limpeza das casas deve ser qualificada como impecável, porque são oito educadores que facilitam o trabalho. No entanto, existem sanções para os educadores que negligenciam a higiene e limpeza das casas que coordenam.

¹⁸ Disponível no site: <https://casaescuelasantiagouno.es/reglamento-de-regimen-interno/>

O mais interessante é que a manutenção das casas é de responsabilidade de todos e todas e, tudo que se estraga, se arruma. Quem sabe mais sobre algo estabelece as diretrizes, ou seja, se um computador se estraga, um aluno ou um educador com conhecimentos na área pode executar perfeitamente as funções de técnico; se for necessário pintar e entre os alunos há pintores experientes, eles são os oficiais e os educadores os ajudantes.

No entanto, quanto à manutenção dos quartos, os educadores são sancionados com cortes nos seus salários semanais caso as camas não sejam arrumadas. Essa penalidade funciona muito bem porque o dinheiro descontado é dado a outro educador por realizar as funções solicitadas.

Os serviços de cozinha e da copa, mesmo com uma equipe de funcionários, funcionam por escalas e os alunos se revezam para servir e retirar as mesas. Nos finais de semana, os jovens trabalham de forma voluntária e, com o decorrer dos meses, essa prática passa a ser realizada de forma automática. Em relação à comida, ela é muito variada e equilibrada, a premissa é que os pratos não podem voltar com restos, nada se joga fora.

Ainda que no regulamento interno esteja escrito que é totalmente proibido fumar dentro e fora, isso não é observado no dia a dia já que muitos fumam do lado de fora. No entanto, Prof. Jesús comenta que foi marcada uma linha amarela pela qual só se pode fumar a partir dela. Caso encontrem algum menor de 16 anos fumando, amassam o cigarro dele, mas sem persegui-lo, sem maus-tratos ou punições.

Dentro do programa “zero drogas” se realizam semanalmente exames de surpresa, visando ao controle do consumo. Se acaso algum jovem se nega fazer, o juizado é imediatamente acionado para que esta atitude seja prontamente registrada em sua ficha e redunde em uma consequência de seus atos - punição. Esta se dá com a perda do tempo livre e o acompanhamento constante de um educador.

A casa tem um protocolo de redução paulatina do consumo de maconha e haxixe. O consumo de drogas nessa Casa é um assunto prioritário, pois a maioria dos jovens apresentam um histórico do consumo de substâncias tóxicas.

Quanto às relações sexuais, a máxima da casa é que elas sejam equilibradas, falam das relações assimétricas, das quais educadores cuidam, e cuidam muito. Os jovens são monitorados o tempo todo, prevenindo relações assimétricas nas quais há abuso por parte de um indivíduo, pois os jovens dessa Casa vêm de uma construção deficiente ou distorcida da afetividade, apresentando uma necessidade de sentirem-se aceitos, amados e valorizados.

Conversando com a coordenadora Pilar sobre esse assunto, em um momento que uma jovem saía da sala de orientação em prantos, ela relatou que, quando os jovens recebem afeto,

eles se entregam de corpo e alma. Ela relatou que a jovem, ao fim de um encontro frustrado, dizia: “procuro desesperadamente afeto e só encontro sexo”.

Outra peculiaridade das relações sexuais que ocorrem nesta Casa é que muitas vezes as meninas, ao se envolverem emocionalmente, buscam a gravidez como forma de comprometer o menino e de não serem abandonadas. Quando isso acontece, na maioria das vezes, elas são abandonadas e pedem por um aborto¹⁹. Dentro do programa *Planejamento Familiar* as meninas são encaminhadas ao hospital para receber uma injeção contraceptiva mensal.

As relações homoafetivas também são muito frequentes nessa Casa, tendo o mesmo tratamento que as relações heterossexuais e, em alguns casos, há também comportamentos bissexuais. Uma alta porcentagem desses casos são de jovens que não são aceitos no grupo e buscam nas relações íntimo afetivas, a integração, trocando algo. A premissa que se segue nessas questões é a naturalidade.

Entre o levantamento de dados, aplicação do projeto e visitas, ficamos na casa durante 14 meses. Íamos todas as manhãs e, muitas vezes, no período da tarde. Então, eles se acostumaram com a nossa presença, já éramos invisíveis e passamos a conviver como mais um membro da família. E de fato é assim a *Casa Escuela*, uma grande família convencional, na qual, em vez de pai e mãe, existe uma enorme gama de educadores que, com suas habilidades, vão conduzindo pouco mais de cem alunos, educando e educando-se.

Também vamos, ainda que resumidamente, falar da educação informal, que apresenta um vasto leque de oportunidades em diversos espaços e tempos e das mais diversas formas, pois nessa Casa pratica-se a educação em tempo integral, ela é pensada e construída abraçando todos os aspectos e dimensões da pessoa, no grupo e com o grupo. Todas as pessoas da casa têm algo a acrescentar, todas as ações são pensadas e são alimentadas no ato de educar.

Observamos, em diversos momentos, uma rica troca, inclusive na hora de preparar a comida, como a cozinheira vai trocando, informando, ensinando o valor dos alimentos, do como preparar e para quê, envolvendo os alunos, contando histórias, alimentando e trocando saberes em um simples exercício de retroalimentação constante. Além disso, podemos relatar inúmeras experiências observadas ao longo do trabalho de campo. Assim, seguiremos descrevendo alguns projetos, programas e oficinas:

¹⁹ Para a questão do aborto, o procedimento a seguir é que os educadores informem sobre todas as opções legais possíveis aos afetados e exigem a assinatura do pai ou gerente do Serviço Social competente e responsável pelo menor, para que o aborto prossiga. Se a decisão for afirmativa, os educadores acompanham a menor até a clínica para proceder ao aborto.

Escuela viajera (escola itinerante) – Conhecer outros lugares, culturas, línguas e possibilidades de vida é um dos principais fatores diferenciadores entre a educação do "último", e para esses jovens é uma oportunidade, pois a maioria deles vem de sistemas familiares, socialmente e economicamente, desfavorecidos. Para eles, viajar é uma oportunidade magnífica para enriquecer a experiência pessoal.

A *Escuela Viajera*, na *Casa Escuela Santiago* é oferecida para todos os alunos como uma atividade obrigatória e inestimável dentro do currículo, e ninguém fica sem viajar por razões econômicas, uma vez que cada um contribui com o que pode ou "quer", já que a colaboração de cada um é destinada a todos. Para isso, existem diversas possibilidades de financiamento, como a venda de camisetas, organização de um torneio ou atividade cultural.

Os objetivos da *Escuela Viajera* são os de desenvolver com esses jovens a capacidade de mover-se em outros ambientes, vivendo juntos, em grupo, abrindo novos horizontes culturais e profissionais, construindo uma escola aberta para o mundo, para que eles conheçam outras realidades de perto e ensinando-os a gerir e investir, instigando e despertando outras possibilidades e oportunidades junto a esses jovens.

Eles viajam todo final de semana para lugares próximos e, uma vez por ano, viajam para o Marrocos ou para países da Europa com o objetivo de despertarem para a dificuldade de se expressar em virtude da língua, de sentirem-se estranhos a um grupo, experimentando a necessidade e a importância de serem mais hospitaleiros com os outros, principalmente com os estrangeiros.

As viagens são escolhidas pela direção da escola junto com os educadores e levam em consideração o que vai se fazer, como, por que, quais são os recursos disponíveis e como arrecadar os valores para as viagens mais longas e que demandam gastos extras. Isso tudo é compartilhado nas assembleias e são nomeados responsáveis para planificar tarefas como: tempo, atividades, alojamentos, transporte etc. Uma vez planejada a viagem, os custos etc., o roteiro é encaminhado para a direção geral para aprovação e programação, logo os alunos participantes são encorajados a elaborar um diário de viagem individual.

Isso gera movimento e vida para a escola, promovendo disciplina e mudanças importantes, pois todos querem participar. Só ficam para trás aqueles que fizeram transgressões, que como um ato corretivo e educativo ficam na Casa-escola com outros educadores, completando as funções do dia a dia.

La Escuela de Circo – Foi onde mais participação tivemos, e é uma oportunidade para os jovens expressarem seus sentimentos e experiências através do corpo, ali eles demonstram

as suas habilidades. A psicomotricidade²⁰, aqui, também é aplicada no intuito de sentir o prazer ao ser olhado e reconhecido pelo outro, pois a maioria vivenciou o fracasso escolar e a exclusão social, assim, necessitam de experiências que lhes proporcionem sensações de êxito e admiração.

O principal objetivo dessa Escola de Circo é fazer com que os atores e espectadores sorriam, sonhem e aproveitem aquele espetáculo, já que ser transmissor de sorrisos, sonhos, magia e cores contribui para a felicidade pessoal. Dessa forma, os jovens se sentem importantes e protagonistas, tornando-se geradores de energia positiva, boa vontade e comprometimento.

A Escola de Circo fornece para estes jovens disciplina, entusiasmo e bem-estar, além de esforço e recompensa, evolução e progresso, ensinando, acima de tudo, a não esperar pelas recompensas e os prazeres imediatos, algo tão importante na vida, especialmente em sociedades pautadas pela superficialidade e aceleração do consumismo. Uma das características mais óbvias da nossa sociedade é que os jovens, em geral precisam sentir prazeres imediatos e permanentes. Assim sendo, a adesão a esta escola é capaz de fazer meninos e meninas se esforçarem pelo desempenho e a satisfação de um trabalho bem-feito em um projeto de longo prazo:

Preparamos espectáculos durante mucho tiempo para poder exhibirlo y cuando lo logras te sientes muy satisfecho de lo que has hecho, pero no se pueden imaginar el esfuerzo y el tiempo que esa actuación ha requerido (ECOS DE SANTIAGO, 2006, p. 25).

A Escola de Circo leva paixão e vida à *Casa Escuela Santiago*, como Jesus Garrote coloca: “Esta escola é a luz da arte nas mãos dos rejeitados, é um motor novo para um carro velho”. Assim mesmo, complementa: “[...] é a ilusão dos ensaios finais, a tensão de ser parte do show, a emoção da viagem na van, os nervos do começo e a felicidade no final, é a sensação de se sentir útil” (ECOS DE SANTIAGO, 2009, pp. 25-28).

Na *Casa Escuela Santiago Uno* tem sido possível fazer um grupo circense para dar shows, ao mesmo tempo que são empregadas técnicas de ensino que excitam as crianças, abrindo uma nova porta para o emprego, e para a utilização de seu tempo livre com *hobbies* não prejudiciais, alcançando novas formas de expressão e comunicação (GARROTE, 2018, p. 99). E tem sido uma nova maneira de apostar na interculturalidade:

El Circo de Santiago es una muestra cultural, es un modelo de Multiculturalidad, donde esta no es una cuestión superficial que viene dada

²⁰ É uma técnica que tem como objetivo promover o desenvolvimento cognitivo e afetivo através da realização de movimentos organizados e integrados, podendo ser indicada para todas as pessoas, principalmente para crianças e adolescentes.

por las circunstancias de compartir casa con personas de diferentes nacionalidades y culturas, sino que va más lejos, procurando que todos conozcan aspectos de las culturas de los demás y puedan disfrutarlas, valorarlas para poder así respetarlas y llegar a algo mucho más grande: La Interculturalidad (ECOS DE SANTIAGO, 2010, p. 35).

A Escola de Circo movimenta, por meio da interpretação dos alunos, os “pernas de pau” enormes com saltos impossíveis, para baixo, para cima. Os malabaristas jogam suas massas, montam em monociclos e viajam em bolas gigantes; acrobatas desafiam a gravidade com suas figuras humanas e capoeiristas com sua dança Mestre Tartaruga, lutam com seus movimentos flutuantes. Os animais deste circo são os pássaros, que se deleitam com a atividade da falcoaria.

O ritmo e a música são colocados pelos percussionistas e os meninos da *break-dance* com a sua linguagem corporal. E são quase cinquenta jovens que vão ao palco para mostrar ao público e à vida que também merecem ser heróis e heroínas. Cinquenta jovens que são, agora, o reflexo de uma sociedade em que todos se unem e contribuem com suas habilidades, potencialidades e talentos em um projeto comum, onde as diferenças fazem a riqueza, onde a união de todos proporciona força.

Proyecto Sur de Marruecos: “Llenando Escuelas” (Projeto Sul de Marrocos: Enchendo Escolas) nas zonas de *Ain Rahma, Ait Iaâza, Id Nasser, Id Bakka*. – é um projeto que acontece nos meses de julho e agosto, nas férias de verão dos alunos do sistema de educação formal na Europa. A *Casa Escola Santiago Uno* leva esses jovens para o Saara, especificamente as comunidades de *Ain Rahma, Ait Iaâza, Id Nasser, Id Bakks*, que são populações de extrema vulnerabilidade social, com muitas necessidades, onde não há água corrente, nem estradas ou cadeiras para sentar-se.

Para isso, todo verão, cerca de vinte educadores e quarenta alunos viajam em vans de propriedade da Casa Escola em uma excursão cheia de surpresas e incertezas. Eles vão executar um projeto que, inicialmente, contava com um investimento de 60.000 Euros. Com esse aporte já foram construídas a infraestrutura do primeiro campus escolar da região, com uma quadra de esportes, consultório médico, cozinha, sala de vídeo e conferência e um computador por sala de aula, banheiros com chuveiros e água corrente de poço, salas para oficinas, construção de hortas e colmeias.

Ao longo do tempo, grandes conquistas foram alcançadas, como a criação de uma Escola de Formação Profissional que funciona durante os dois meses de verão e propicia a consolidação de uma convivência intercultural que desenvolve confiança e tranquilidade entre

duas culturas bem diferentes, em um processo que demanda um elevado grau de compromisso e responsabilidade.

Em contato com os professores participantes da viagem e o diretor Jesus, eles relataram que ainda faltam muitas metas para serem alcançadas, como estender o projeto para outras comunidades, instalar placas solares, organizar uma cooperativa de educadores, além de muitas outras coisas que, com certeza, vão aparecendo. No entanto, o mais importante para nós é poder observar a alegria, a energia a animação dos alunos. Observar a construção de seus projetos, tomar contato com seus sonhos. Com a viagem, perceber quanto esses estudantes puderam mudar, quando confrontados com uma outra sociedade com problemas mais amplos e profundos que a europeia, e como eles puderam contribuir, em contato com o “outro”, para mudar essa realidade e como isso foi significativo, promovendo mudanças de sentido de vida e ressignificando dores.

Como bem narra a revista Ecos de Santiago em uma entrevista com o aluno Juan,

Le preguntaba su padre a Juan Díez, chico muy exigente ¿Por qué no me pides dinero? Responde Juan: Desde que vi la miseria no me atrevo. Con su propio dinero, le compró por primera vez una camisa a su padre. Juan Díez (ECOS DE SANTIAGO, 2011, p.47).

A partir dessas iniciativas, foi no ano letivo do curso 2011-2012 que o projeto foi ampliado com a intenção de implantar, no Marrocos, um centro permanente da *Escuela Santiago Uno*, objetivando uma formação profissional o ano todo, oferecendo um serviço de apoio às famílias e à educação dos jovens. Com esses passos, a escola, agora internacional, se instala na África levando a pedagogia milanesa, mais do que nunca, aos “últimos”.

Club Deportivo Santiago Uno - De acordo com a Primeira Seção do Estatuto do Santiago Uno Sports Club, já em seu primeiro artigo, é colocado que o clube é uma associação privada, com personalidade jurídica, cujo objetivo exclusivo ou principal é a promoção e desenvolvimento de uma ou mais modalidades esportivas, a prática delas por seus associados e a participação em competições esportivas, sem fins lucrativos.

Os propósitos do clube são os seguintes:

Desenvolver atividades esportivas físicas; b) Incentivar, promover e disseminar a ideia de exercício físico e esporte em geral; c) Treinar seus associados no esporte, na fase inicial; d) Participar de competições federadas. (<https://www.24posibilidadesporesegundo.com/escuela-unocine/quienes-somos/>)

Radio Santiagueros – A Casa Escuela Santiago Uno tem um programa de rádio com o objetivo principal de fazer com que a “palavra do “oprimido” seja ouvida. Entre seus objetivos destacamos²¹:

Fornece um meio de comunicação para o aluno poder expressar as suas opiniões sobre diferentes assuntos; b) Promover a reflexão sobre diversos assuntos da atualidade, com dois propósitos: oportunizar que o aluno seja visto, bem como fomentar a formação de uma opinião sobre a atual situação social, política, econômica e cultural. c) Valorizar e dar voz às suas perspectivas e à sua forma de entender o mundo. d) Conhecer e aprender como se dá a realização e gravação de programas de rádio e produtos de rádio (anúncios, *spots*, cabeçalhos etc.), bem como a elaboração de temas musicais (*jingles*), que se somam às músicas propostas ou criadas pelos alunos. e) Executar a captura, gravação, processamento e reprodução de som em produções de rádio e musicais. Os alunos aprendem a realizar um programa de rádio (abordagem, desenvolvimento, dublagem, gravação e edição) e outros produtos de rádio, além do gerenciamento correto das próprias ferramentas para esta tarefa: *softwares* de gravação e edição de áudio, mesa de mixagem, microfones, fiação. O aluno desempenhará as funções básicas de técnico de som, diretor e locutor. (<https://www.24posibilidadesporesegundo.com/escuela-unocine/quienes-somos/>).

A Oficina de Rádio acontecia uma vez por semana, nela o professor responsável pega um grupo de alunos (oito ou mais) e os leva à Casa Santiago Dos, onde está localizado o estúdio da Rádio Santiago. Ali, o professor, que já elaborou previamente o conteúdo a ser apresentado, orienta os alunos para que, juntos, realizem os comentários, tirem dúvidas e ensaiem.

Uma vez preparado e ensaiado o programa, os jovens se dividem em grupos que vão, cada um, para uma cabine para os ajustes do som, efeitos, músicas etc. Prontamente se edita o programa para subir o áudio em um *podcast* e apresentá-lo em uma nova entrada do blog @radiosantiagueros, junto com a descrição do que vai se escutar. Acessando a página da web da casa escola pode-se escutar.

Revista: Ecos de Santiago – A Casa Escuela Santiago Uno publica anualmente a revista intitulada *Ecos de Santiago*²² com a qual dá voz aos movimentos, eventos e histórias, mostra o desempenho dos alunos, das famílias, compartilhando essa realidade com a sociedade. Fazem parte da redação e do desenvolvimento desta publicação a equipe diretiva e o corpo educativo, estagiários, voluntários e alunos da Casa, bem como o designer editorial, responsável pelo layout e a composição de texto e imagem. O trabalho é sempre em grupo.

²¹ Protocolo da casa Casa-Escuela Santiago Uno referente a Rádio Santiagueros.

²² Disponível em: <https://casaescuelasantiagouno.es/media/ecos-de-santiago/>

La Asamblea (Assembleia) – Foi por meio desta assembleia, de que tantas vezes participamos, que começamos a nossa pesquisa. Vamos nos fixar um pouquinho mais neste campo, tentando descrever o seu significado, pois ela está inserida nos parâmetros educacionais de Milani como estratégia para dar a palavra ao "último", como recurso para trabalhar a oratória e a participação pública, a fim de influenciar as decisões da comunidade. Por meio dessa atividade, os jovens adquirem a habilidade de expressar sua opinião e decidir sobre seu presente e futuro, para serem e participarem da configuração de serem pessoas e cidadãos plenos.

A Assembleia é o colegiado da *Casa Escuela Santiago Uno*, é o local em que todos os jovens integrantes de todas as casas se encontram em um espaço único (a casa-mãe), já que eles ficam espalhados nos diferentes institutos, escolas e centros educacionais etc. realizando suas atividades. Este é o espaço público onde cada um exerce seu direito de participar das decisões que delineiam as dinâmicas e diretrizes subjacentes ao funcionamento da Casa.

As Assembleias são realizadas duas vezes por dia: após o almoço e o jantar e começam sempre com a mesma pergunta: “Alguém tem algo a dizer?” Dessa forma, inicia-se um processo de interação construtivista com o objetivo de resolver conflitos e dúvidas, debater temas atuais e controversos, planejar e especificar o resto do dia e/ou atividades programadas.

A assembleia é o meio pelo qual essa Casa é organizada, é o instrumento no qual todos os membros da comunidade estão unidos em torno da palavra como um meio de exercer o poder, fazendo com que a tomada de decisão responda à vontade coletiva dos membros do grupo. Os jovens têm a oportunidade de, duas vezes ao dia, se expressar em público, falar de suas individualidades e assuntos comuns, a fim de alcançar uma convivência cada vez mais saudável.

Às quartas-feiras, a Assembleia é liderada pelos representantes de cada casa e, uma vez por mês, os educadores saem da casa para que os jovens possam se expressar livremente e sem constrangimento. Fazem parte deste protocolo o diretor, diversos coordenadores, professores etc. e, aquele que estiver disponível, de acordo com a organização do horário, tem a função de iniciar, dirigir e encerrar o encontro, marcando o tempo. Cabe a esse dirigente dar a palavra ou convidar o silêncio em alguns momentos. Também podem participar convidados e ou voluntários que apresentem assuntos curiosos ou que despertem algum tipo de motivação.

Existem três tipos de Assembleia: a Assembleia Ordinária, a “Deixe-se Ser Perguntado” e a Assembleia Extraordinária, que possui o mesmo formato, a única variação é no procedimento da chamada. As assembleias sempre começam com a pergunta: “Alguém

tem algo a dizer?” e, a partir desse momento, os alunos tomam a palavra. Então eles desenvolveram o “Deixe-se Ser Perguntado”.

Dejase Ser Perguntado – toda as semanas são convidadas uma ou duas pessoas para a casa Santiago Uno, como um exercício de interação dialética mútua entre os jovens e os convidados. Essas pessoas, dos mais diversos ambientes sociais e profissionais, são submetidas a uma chuva de questões feitas a partir de uma abordagem socrática e com o objetivo de que os jovens adquiram o hábito de perguntar o que não entendem e que sejam capazes de duvidar da veracidade dos discursos. A partir de uma postura crítica reflexiva em relação às palavras das pessoas entrevistadas, os alunos desenvolvem a capacidade de desconstruir os discursos para se posicionarem e enfrentarem tanto a palavra como a assertividade de quem a pronúncia, utilizando a crítica construtiva e compartilhando os seus posicionamentos.

Durante cinco minutos a pessoa convidada é apresentada (e aqui estávamos nós) e, em seguida, os alunos intervêm mantendo algumas regras básicas, buscando o domínio da palavra sem se deixarem intimidar por estarem à frente. É utilizada uma metodologia inspirada na maiêutica, que consiste em usar o diálogo para alcançar o conhecimento. Inicialmente, surge uma pergunta e, em uma segunda fase, o interlocutor responde a partir de seus conhecimentos e abordagens.

Busca-se o conflito, a dúvida, a pergunta. Isto é, a ideia básica do método socrático do ensino, que consiste na multiplicação de questões, induzindo o interlocutor à descoberta de suas próprias verdades, inserindo-o na conceituação geral de conhecimento, latente na mente humana, podendo ser estimulada por meio de respostas a perguntas feitas de modo perspicaz, uma atrás da outra, para que os alunos possam, a partir da reflexão sobre as respostas obtidas de perguntas aparentemente simples e ingênuas, encontrar o conhecimento.

Este programa é uma herança da educação cultivada por Don Milani, em Barbiana, que a utilizava para apresentar aos seus alunos o hábito de buscar a essência e a verdade do indivíduo e do sistema social, econômico e educacional vigentes. Dessa maneira, já foram convidados juízes, educadores e outras personalidades, contribuindo para que esse programa seja um cenário rico e único, que torna possível a meta de libertar esses alunos das contradições humanas, elevando-os a um outro posicionamento da realidade vivida.

Assim, nós também tivemos a oportunidade de participar desse momento, passada a apresentação, vieram inúmeras perguntas sobre quem éramos. De onde éramos? O que seria uma tese doutoral? Como tínhamos encontrado a instituição? Por que aquela Casa? O que pensávamos sobre eles? Éramos preconceituosas? Tínhamos medo de ir até lá? etc. Após as

respostas, acho que passamos pelo teste, os alunos ficaram satisfeitos e se disponibilizaram a participar das intervenções.

2.1 Crianças e jovens em situação de vulnerabilidade e a Educação da *Casa Escuela Santiago*

São crianças e jovens assistidos por medidas protetivas, menores infratores, pessoas com deficiência, imigrantes, menores em exclusão social, filhos da violência intrafamiliar, menores adotados e abandonados, estudantes de Salamanca, estudantes de *Castilla y León*, estudantes de todas as partes da Espanha, incluindo as ilhas. Todos vêm com rótulos de criminosos, viciados em drogas, violentos ou fracassados escolares.

Os alunos da *Casa Escuela Santiago Uno* são o reflexo da sociedade atual, na qual a “diversidade” é o tom dominante do nosso tecido social. Os meninos e meninas que são membros do atual projeto educacional pertencem a diferentes etnias e religiões, são de diversos países e regiões e provêm de vários estratos sociais, apresentando múltiplas e variadas necessidades.

Em uma carta de uma mãe que entregava seu filho aos cuidados da *Casa escuela*, ela relata que:

São crianças machucadas, que querem, mas não podem, e que, acima de tudo, precisam ser amados, aceitos e compreendidos em sua dor. E também vislumbrar a possibilidade de serem capazes de enxergar uma vida digna e simplesmente feliz. Porque eles têm grandes qualidades, e muitos têm muito a oferecer para a sociedade. Mas eles vão ficando pelo caminho ante à imensa pressão de “não estar à altura” (ECOS DE SANTIAGO, 2017, p. 21).

O site²³ da *Casa Escuela Santiago Uno* informa que essa casa se destina a todos àqueles que queiram cursar a escola normal (ensino médio e fundamental); que queiram cursar módulos de formação profissional básica; que venham de situações de fracasso escolar, do mundo rural, excluídos sociais, com problemas pessoais e ou familiares; que enfrentem situações de pobreza ou sejam imigrantes oriundos de países em desenvolvimento, que estejam realizando outros estudos e necessitem dessa casa; que estejam cumprindo medidas judiciais; jovens que estejam sob custódia e/ou tutela da *Junta de Castilla y León* devido a uma medida de proteção à criança.

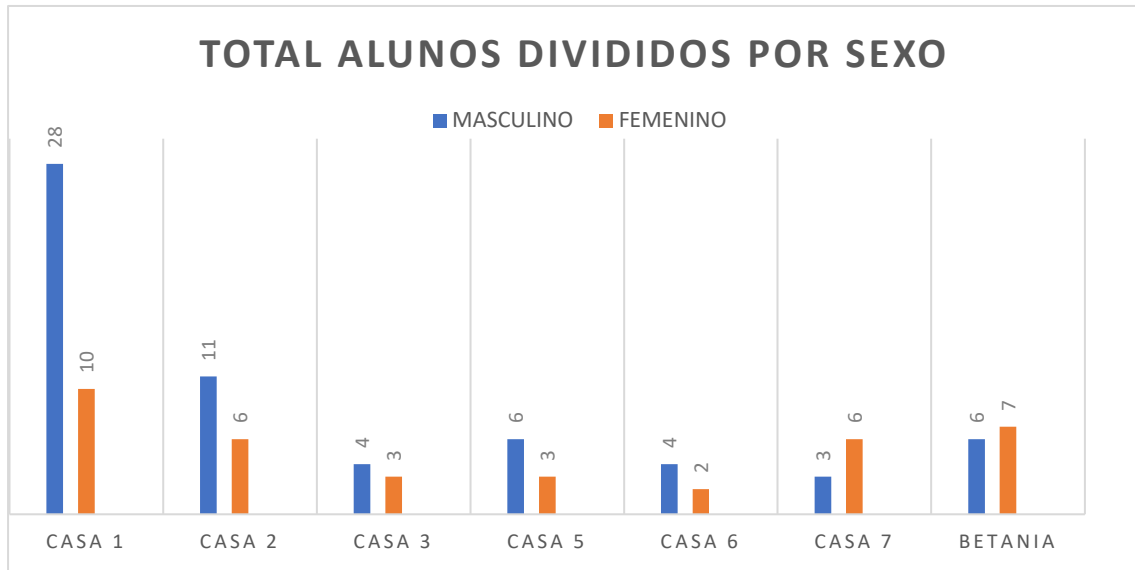
Todos eles coexistem nas casas, apartamentos e residências como uma comunidade terapêutica, com seus educadores e professores que buscam a transformação e inclusão desses jovens na sociedade. Para a escola, não importa a origem, classe social ou cultura do aluno,

²³ Disponível no site: <https://casaescuelasantiagouno.es/destinatarios/>

muito embora seja uma experiência desafiadora, já que a maioria deles está convencida de que não faz nada bem, o que é um reflexo bastante trágico das experiências que tiveram em casa e na escola.

No período da pesquisa, ano/curso 2018/2019, na *Casa Escuela Santiago Uno* estavam matriculados os alunos conforme gráfico abaixo:

Gráfico 1: Alunos da Casa Escuela Santiago Uno.

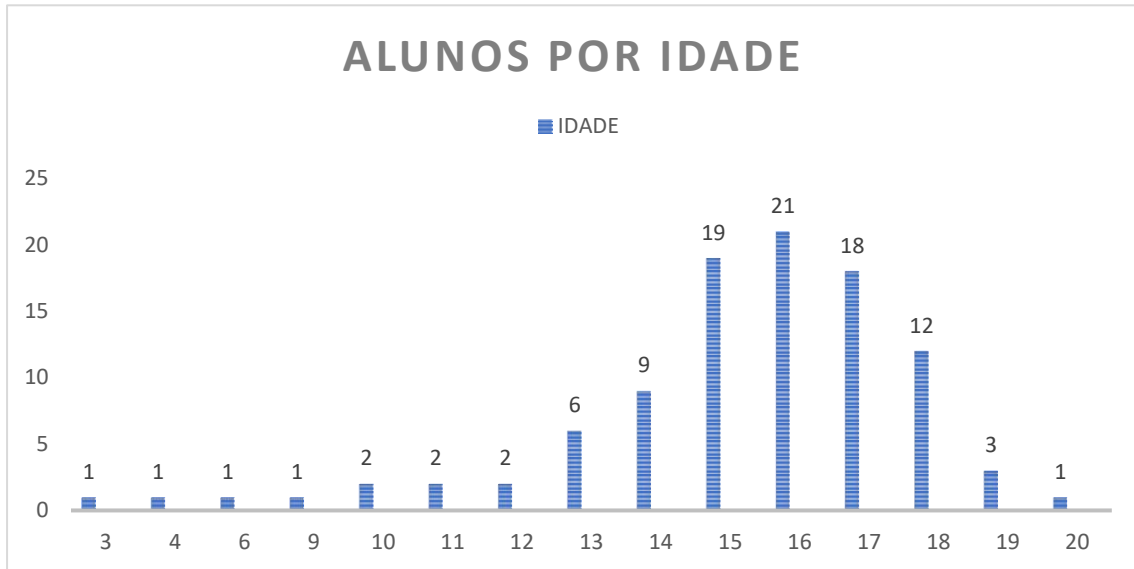


Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2018)

A *Casa Escuela Santiago Uno* é a Casa Mãe, todas as outras casas estão vinculadas a ela, bem como a parte administrativa da escola, responsável pela divisão dos alunos por casa. Perfazendo um total de 99 alunos no momento da coleta de dados no curso 2018/2019, foram matriculados 62 alunos do gênero masculino e 37 alunas do gênero feminino. Dividimos eles por casas para entendermos um pouco melhor a motivação para ingressar em cada *Casa Escuela*. Na *Casa Escuela Santiago Uno* havia 28 meninos e dez meninas, estes alunos vieram de diversas cidades da Espanha, eram imigrantes vindos da Ucrânia, Bolívia, Colômbia, Brasil, República Dominicana e Rússia.

Conforme descrito anteriormente, esta Casa abriga alunos que vêm para o regime privado por problemas de indisciplina familiar, problemas de aprendizagem, desequilíbrios pessoais, para passar pelo processo terapêutico e exercícios de reflexão acerca de seus comportamentos.

Gráfico 2: Idades dos alunos da *Casa Escuela Santiago Uno*.



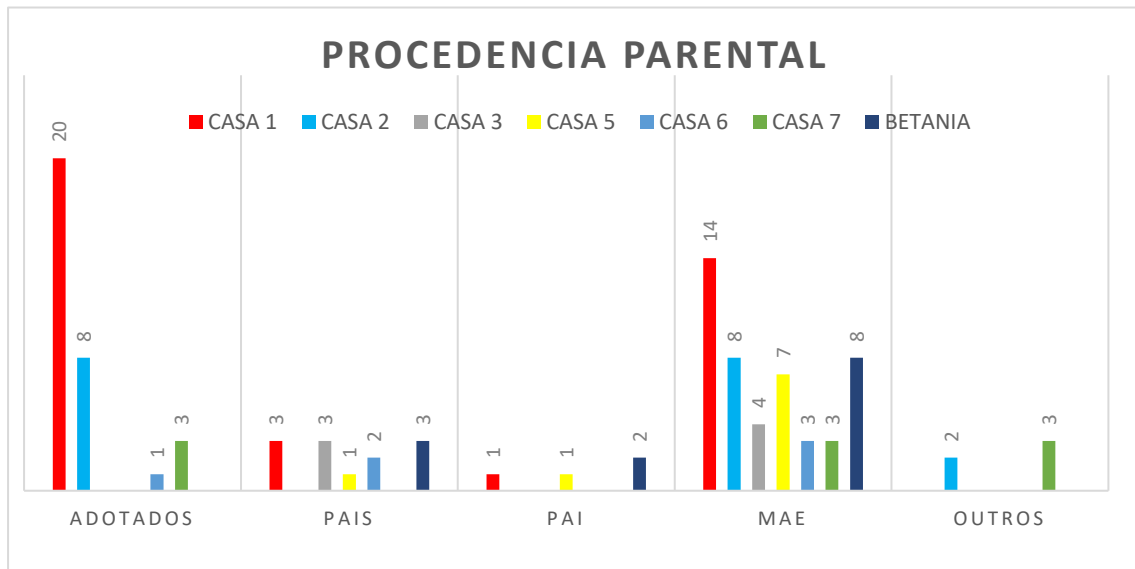
Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2018)

Na *Casa Escuela Santiago Dos*, havia 11 meninos e seis meninas; Casa Cinco, com seis meninos e três meninas e a Casa Siete, com três meninos e seis meninas. Também vindos de diversas cidades da Espanha, bem como de uma variedade de países: Colômbia, Portugal, Paraguai e República Dominicana. Estas três Casas acolhem alunos menores assistidos por medidas judiciais de proteção.

Na *Casa Escuela Tres*, com quatro meninos e meninas e a Casa seis, com quatro meninos e duas meninas. Todos os alunos vêm de diversas cidades da Espanha, sem nenhum estrangeiro. Estas Casas se destinam a menores infratores punidos por medidas impostas judicialmente.

E, finalmente, a *Casa Betania*, com seis meninos e sete meninas, vindos do Marrocos e da Bulgária, bem como também de distintas cidades da Espanha. A Casa acolhe crianças imigrantes e menores assistidos por medidas de proteção.

Gráfico 3: Procedência Parental dos Alunos da Casa Escuela Santiago Uno.



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Neste Gráfico, ilustramos a idade dos 99 alunos moradores da *Casa Escuela* (de todas as unidades). Observando que a Organização Mundial da Saúde (OMS) define a adolescência como a etapa que transcorre dos 10 aos 19 anos, considerando duas fases: a pré-adolescência, dos 10 aos 14 anos, e a adolescência em si, dos 15 aos 19 anos. Entendendo que em cada umas dessas etapas apresentam-se mudanças no aspecto fisiológico, mudanças estruturais anatômicas e modificação do perfil psicológico e da personalidade. No entanto, a adolescência não é uniforme e varia conforme as características individuais e de grupo.

Podemos observar na tabela acima que, moram nas Casas, 04 crianças de fase infantil; 21 pré-adolescentes e 74 adolescentes, distribuídos conforme a necessidade de cada um. Leva-se em conta que cada aluno tem a sua própria personalidade, em uma etapa que eles passam por grandes transformações, tanto no aspecto individual quanto no de inserção grupal. O adolescente mede o grau de aceitação nos diversos contextos sociais e vai fazendo os ajustes ou mudanças quando sente a necessidade de ser socialmente aceito.

Crianças e adolescentes moradores da *Casa Escuela Santiago* vêm das seguintes configurações familiares: Dos 99 alunos, 32 são adotados e, em alguns casos, foram devolvidos; 12 dos alunos vêm de lares onde moravam com os pais; quatro viviam com o pai; 47 moravam com apenas a mãe e quatro moravam com parentes próximos.

Os cuidados parentais, especialmente na infância, momento que deveriam ser cuidadas as sementes do futuro, os frutos da próxima geração, têm um enorme impacto nos mais

diversos contextos, como na saúde, aprendizagem, autoestima, sociabilização e propensão à violência do indivíduo.

Observam-se diversas formas de violência cometidas por pessoas próximas ou íntimas e que convivem no mesmo ambiente doméstico que a criança, podendo ocorrer entre parceiros, pais e filhos, entre outros. Essas relações problemáticas estabelecidas com a família desde o nascimento determinam os futuros comportamentos dos adolescentes e, por conseguinte, dos adultos que eles se tornarão.

É urgente entender o fenômeno da transgeracionalidade²⁴ como um sintoma familiar, a transmissão de modelos de geração em geração parte do pressuposto de que todos os indivíduos possuem uma história prévia, tornando-se “herdeiros e prisioneiros dela”. Marianne Franke, narra a sua experiência a partir dos trabalhos de Bert Hellinger, assinalando “como estamos entrelaçados nos destinos de nosso grupo familiar em um nível muito profundo e inconsciente, e quais as forças de atuação que as relações com nossos pais, irmãos, avós, tios e tias podem revelar” (FRANKE, 2012, p. 19).

A autora enfatiza que, o respeito e o amor por nossa família, não são apenas sentimentos, mas uma atitude essencial, na maioria dos casos, inconsciente. “Por isso, nossas opiniões e visões sobre as questões familiares se diferenciam frequentemente de nossas ações, que são guiadas pelo poder dessa postura inconsciente” (FRANKE, 2012, p.20). Isto é, independentemente das nossas mudanças ou não, estamos ligados a uma consciencia coletiva, que Helinger chama de a “grande alma” e à mercê do destino de nossa família.

Na tentativa de rejeitar os modelos aprendidos a partir das vivências na família de origem, a pessoa até pode procurar, eventualmente, não repetir o exemplo. Porém, quanto mais se tenta fugir desses comportamentos aprendidos no contexto de origem, ainda que muitas vezes se busque escapar dos padrões e das memórias transgeracionais acreditando na liberdade, mais intensamente eles se manifestam, repetindo o padrão.

O cérebro retém uma memória do que ocorreu durante uma interação, e essa interação inclui fundamentalmente nosso passado, e até, muitas vezes, o passado de nossa espécie biológica e de nossa cultura. [...] Herdamos de muitas espécies ancestrais, abundantes redes de disposições que operam nossos mecanismos básicos de gestão de vida. Elas incluem os núcleos que controlam nosso sistema endócrino e os núcleos responsáveis pelos

²⁴ Também conhecida por transmissão psíquica transgeracional, são as histórias de vida herdadas dos antepassados, a cultura da família decorre desse sistema de valores e crenças que, muitas vezes, é ampliado pelas normas e costumes de um contexto social específico e transmitido ao longo das gerações. “Trata-se de uma força que transpassa através dos pais, dos avós ou incluso das gerações mais distantes do passado” (Franke, 2011, p.76). O indivíduo não toma consciência do seu impacto até que surjam os primeiros transtornos, sejam eles mentais ou psicossomáticos.

mecanismos de recompensa e punição e de desencadeamento e execução das emoções (DAMASIO, 2011, p.170).

O método educativo utilizado na *Casa Escuela Santiago Uno* se ampara no Modelo da Terapia Breve Focada na Solução na perspectiva Sistêmica Construtivista. Conforme descrito no site desta Escola²⁵ a seguir:

- ✓ Um treinamento nas habilidades de comunicação: não utilizar palavras autoritárias (sempre, nunca, tens que...) utilizar preferivelmente uma terminologia aberta (algumas vezes, talvez, sugiro...), certificando-se de ter sido compreendida a mensagem e metacomunicando o trabalho terapêutico para dar maior controle cognitivo à criança;
- ✓ Utilizar um tom adequado para a situação e ao que se quer transmitir;
- ✓ Saber ouvir (sentindo), sem julgamento, fazendo pequenos resumos para que a outra parte se sinta compreendida
- ✓ Aprender a se expressar;
- ✓ Saber manejar a linguagem assertiva para encontrar impressões positivas;
- ✓ Saber usar a linguagem paradoxal e
- ✓ Diante de histórias saturadas de problemas, saber como desconstruí-las e redefini-las (<https://casaescuelasantiagouno.es/modelo-terapeutico/>)

Os professores e educadores desta Casa insistem com os adolescentes, para que quando falem de mudanças, se esforcem em mudar alguns hábitos e comportamentos que os impedem de ser o que realmente são e/ou sonham ser. Enfatizam a necessidade de se aceitarem, de reconhecer-se e querer-se tal como são, com suas histórias. Assim eles relatam:

O fato de 90% da nossa vida ter sido conduzida com essas limitações, não significa que um dia as coisas não possam acontecer de uma outra forma. Normalmente, as mudanças exigem um grande esforço, mas você sempre pode procurar uma forma mais simples para chegar ao “como”, e logo poder aplicá-lo a todas as situações que consideramos apropriadas. Às vezes, previamente ao esforço da mudança, está o desenho do sonho: aonde queremos ir? Para isso, você não precisa nada mais do que uma leve abstração da realidade. Nela, você visualiza milagrosamente, sem esforço, aquilo que te faz sentir feliz. Então, ancorando algumas das sensações, sentimentos e afinidades do nosso cotidiano a essa utopia, começando a se comportar como se o sonho tivesse sido alcançado, teremos dado os primeiros passos concretos. (<https://casaescuelasantiagouno.es/modelo-terapeutico/>)

Pautados nos conceitos da terapia Epston White, este autor tece considerações que, aplicadas à prática educativa, recomendam a escuta atenta, para identificar, nas suas expressões, o que está implícito ou mesmo as descrições ausentes desses relatos, que:

Na realidade, muitas das considerações que o indivíduo faz sobre a própria vida e compartilha com o educador implicam no que não está dito, no que está ausente, e o educador, através de perguntas, deve rastrear exatamente o que está ausente, o que falta, para obter descrições mais ricas e minuciosas do problema. O que está implícito pode incluir não só os medos de cada um,

²⁵ Dados extraídos do site: <https://casaescuelasantiagouno.es/modelo-terapeutico/>

como também as esperanças, os sonhos, os desejos, as promessas, as expectativas de vida que, se descritos com riqueza de detalhes, levarão provavelmente as pessoas a identificarem a sua força interior; as suas habilidades, qualidades, metas, ou seus conhecimentos, seus pontos fortes, e assim, terão um registro mais claro, mais nítido da própria identidade (WHITE, 2000, p. 37-38).

Portanto, partindo do pressuposto de que o sujeito vive imerso em uma rede de significados que dá sentido à vida de cada um, a visão educativa de White e Epston investem no conceito de ressignificação. Isto quer dizer que há uma constante busca de novos significados das histórias relatadas no espaço educativo, sendo o aluno encorajado a buscar novas narrativas. E, segundo Gregory Bateson, qualquer mudança, por menor que seja, é capaz de gerar inúmeras possibilidades alternativas e, “a diferença que acontece, ao longo do tempo, é que chamamos de mudança” (BATESON, 1972, p. 399).

O Modelo da Terapia Breve Focada na Solução, parte da prática e do uso das narrativas de White (2000) nesta Casa, principalmente quando todos se reuniam nas Assembleias, ou mesmo nas atividades “Deixe-se Ser Perguntado”, bem como nas diversas oficinas disponibilizadas no programa educativo. Não por acaso, o Professor Michael White, segue sendo um dos mais ilustres pilares da Terapia Narrativa, que construiu, com suas metáforas, “andaimes” flexíveis e eficientes para ressignificar tantas e tantas histórias, não só dessa Casa como de outros espaços educativos.

É dessa maneira que os educadores da Casa explicam as vantagens comprovadas desse modelo, que registramos aqui:

- ✓ Dialoga-se da mesma forma que se fala quando se entra em contato com um paciente: se este é resignado, diz-se que tudo é terapêutico; assim é conosco, uma vez em contato com o jovem, falamos que tudo é educativo;
- ✓ Parte-se da ideia de que todas as crianças têm algo positivo e uma infinidade de recursos. Para isso, depois de conhecer a criança consideramos no mínimo dez coisas que gostamos sobre ela;
- ✓ Implica em ser respeitoso, mas sem deixar a criança se safar. O educador deve se adaptar à postura da criança, ao seu nível de linguagem e deve tentar não entrar em oposição, sempre procurando ter uma boa relação de proximidade, mas isso não significa se colocar no mesmo nível e que se ignore o dever a cada um. As regras são estabelecidas pelos educadores, que ouvem as crianças, sendo essa uma de suas responsabilidades: fazer as regras a serviço das crianças, não o contrário. Não se deve perder a “Autoridade”;
- ✓ Evita muitas situações violentas em comparação com outros métodos em que não se cuida da comunicação correta;
- ✓ Permite um tratamento mais individualizado, uma vez que todas as soluções propostas são orientadas para o que funciona melhor com cada criança em particular;
- ✓ Permite uma maior compreensão acerca da personalidade da criança, já que se busca respeitar sua escala de valores e não julgar o que para ele/ela é mais ou menos importante, embora se pretenda expandir expectativas e pontos de vista;

- ✓ Facilita o trabalho em equipe, que é fundamental, evitando desqualificar os profissionais diante de outros e as mensagens contraditórias;
- ✓ Permite implementar sanções que possam ser cumpridas e que sejam adequadas à falha, ou não as aplicar na certeza de que é melhor equivocarse juntos do que acertar separadamente;
- ✓ Evita bloqueios de comunicação com as crianças;
- ✓ Parte de uma base de trabalho sem muitas informações prévias, o que permite agir sem tantos preconceitos e facilita recomeçar sem rótulos que levem a profecias autorrealizáveis, ajudando, além disso, a responsabilizar a criança pela soberania de sua vida para que ela não se desculpe por suas ações culpando o sistema e/ou injustiça social, cuja importância nunca negamos e nem negaremos que exista (mas é mais difícil mudar a sociedade do que nossa postura em relação a ela);
- ✓ Buscam-se as mudanças mais econômicas ou fáceis, por isso é mais simples formar os educadores para que trabalhem no nível comportamental e de conhecimentos. A parte que envolve os sentimentos e o afeto para com as crianças deve ser espontânea, não pode ser forçada;
- ✓ Permite julgar os fatos e não as pessoas;
- ✓ É importante apontar atitudes e comportamentos negativos, no entanto, os sucessos devem ser atribuídos e mencionado para as crianças. (<https://casaescuelasantiagouno.es/modelo-terapeutico/>)

O caráter educativo proposto funciona como uma característica de identificação do trabalho educacional, pretendendo construir uma Casa aberta. Ele apresenta um estilo educacional que consiste em tirar o melhor que existe de dentro de cada pessoa, assim, os educadores pretendem expandir o que cada um considera positivo sobre si mesmo. Soluções para problemas são buscadas nas assembleias diárias, em que todos participam.

Nos postulados piagetianos:

O sentimento dirige a conduta ao atribuir um valor aos seus fins [...] A afetividade é caracterizada por suas composições energéticas, com cargas distribuídas sobre um objeto ou um outro (cathexis) segundo ligações positivas ou negativas. O que caracteriza, pelo contrário, o aspecto cognitivo das condutas é a sua estrutura (PIAGET, 1978, p. 226-227).

Para Piaget (1978), as dimensões cognitivas e afetivas são indissociáveis, já que toda ação reporta a um “fazer”, a um “saber fazer”, e é a dimensão afetiva que leva ao “querer fazer”. Nesse aspecto, aponta para o prazer da construção do conhecimento pelos alunos.

Assim, ao programar as atividades para as crianças e os adolescentes os educadores objetivam, no nível comportamental, que elas adquiram hábitos saudáveis que facilitem a evolução pessoal; no nível cognitivo, tratam de enriquecer as capacidades intelectuais dos jovens por meio do acesso à informação, de viagens, jornais (notícias), de abrirem-se para perguntas e do apoio aos estudos e, no nível emocional, esses profissionais buscam amar as crianças de forma altruísta, para que a tarefa educacional não seja um fardo. Nesse sentido, a eficácia se destina à afetividade

Através da *Casa Escuela* os educadores compartilham com as crianças experiências e conhecimentos a partir de vivências cristãs e estimulando a autoestima delas; participam ao máximo para uma convivência pacífica e fraternal; adotam uma vida saudável e respeitosa com o próprio corpo e com o do outro; mantêm um ambiente familiar afetivo; apoiam os estudos e um exigente hábito de trabalho; promovem alternativas para o tempo livre e uma saudável diversão das crianças; praticam diversas expressões artísticas e de trabalhos manuais; instigam a análise da realidade local, nacional e internacional; motivam os jovens a terem relações pessoais sinceras, tolerantes, desinteressadas e abertas e participam da organização e da solução de problemas em assembleia.

Sobre a afetividade e disciplina, Freire aponta para a necessidade de o processo educativo estar pautado em preceitos de amorosidade e respeito entre educador e educando, nunca deixando de lado a seriedade, o rigor e a disciplina intelectual. “[...] como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria e sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista” (FREIRE, 1996, p. 142).

Conforme relatado anteriormente, os alunos desta casa provêm principalmente da parte mais vulnerável da sociedade, com uma bagagem cheia de fracassos escolares, conflitos, sequestros emocionais, ambiente familiar desestruturado, violência de rua etc. Diversos estudos atestam a importância da primeira infância, precisamente até os seis anos, fase importante da formação das funções cerebrais, que se aperfeiçoam durante toda vida. Nesse período, a atividade cerebral e o desenvolvimento emocional são intensos. Assim, tudo o que acontece na infância permanece e reflete-se ao longo da vida. Portanto, situações de maus-tratos, como acima relatados, podem atrapalhar o crescimento emocional de uma criança, bem como poderão impactar futuramente a sua vida profissional e afetiva.

A concepção da infância é determinada pelo contexto histórico-social, além dos fatores econômicos, educacionais, culturais, geográficos etc. Segundo Salgado (2014, p. 40), “compreender a criança na esfera da cultura e da vida social contemporânea exige-nos reportar às concepções de infância existentes nas relações construídas por crianças e adultos em diferentes épocas e cultura”. Dessa forma,

Nas relações originárias entre a criança e os adultos, encontra-se, inclusive, o alicerce para o estabelecimento, no futuro, de valores morais a solidariedade, por exemplo, criados precisamente para regular as relações intersubjetivas. Não é exagero, então, afirmar a existência de uma “cultura da violência”, em que o indivíduo é estimulado a agir com o imediatismo característico do regime próprio ao princípio de prazer, numa direção eminentemente

narcísica: as normas e os valores deixam de ser reconhecidos enquanto desejáveis, já que remetem a intersubjetividade (ANDRADE, 2003, p.61).

Existem fatores de risco ambientais que estão relacionados aos maus-tratos na infância. Primeiramente, maus-tratos são caracterizados como atos extremos ou de omissão por pais ou cuidadores, que resultam em danos potenciais à saúde da criança. Também são caracterizados pela exposição sustentada ou repetida a eventos que geralmente envolvem uma traição de confiança. Alguns exemplos: abuso emocional, abuso físico, abuso sexual, negligência emocional, negligência física. Todos estes fatores, extremamente negativos, ocasionam atraso do desenvolvimento do funcionamento executivo, afetando profundamente a memória operacional, a flexibilidade cognitiva e o controle inibitório. Causando, muitas vezes, danos irreparáveis.

No entanto, a consciência desses problemas provoca nos educadores da *Casa Escuela Santiago* a busca por diversas práticas terapêuticas para desenvolver competências, habilidades, conhecimento e valores. Procura-se promover uma aprendizagem com sentido: eles enfatizam a importância das e nas relações de convivência, na interação com o meio e com o outro, é onde, para eles, se inicia a aprendizagem, objetivando restabelecer comportamentos normalizados e uma conduta social e afetiva saudável em busca do bem-estar.

Todos os dias se aprendem coisas novas, havendo uma reestruturação cognitiva que permite ao sujeito desejante (aquele que tem desejo de conhecer, tocar, saborear, desvendar, entre outros) passar a utilizar este novo objeto de conhecimento, pois a aprendizagem da vida não se dá de forma estanque, tudo tem significado e se apresenta unido (AFONSO, 2007, p. 2).

Tanto este autor, como a *Casa Escuela* referem-se à aprendizagem como construção do conhecimento em interação com o meio, assim como propunha Piaget, que

Via o desenvolvimento intelectual ou cognitivo como a aquisição do conhecimento pela criança. Ele não admitia que o conhecimento se reduzisse a impressões do meio sobre a folha em branco da mente (empirismo), nem que as estruturas cognitivas desabrocham automaticamente ao seu tempo por determinação genética (inatismo). Segundo ele, o conhecimento é construído pela criança nas suas interações com o meio; por isso se dizia construtivista (ANDRADE E PRADO, 2003, p. 1).

Também para Piaget (1978), as interações com o meio fazem com que a criança se adapte a ele, a adaptação consiste em dois processos complementares: assimilação e acomodação. Considerando que, de acordo com o autor, conhecer é interpretar, atribuir significados, a criança faz isso assimilando elementos do meio aos seus esquemas e estruturas cognitivas e acomodando-os às novas exigências que o meio vai lhe impondo.

Para Vygotsky (1998, p.119), o pensamento e a linguagem estavam inter-relacionados “toda a função psicológica surge inicialmente no nível social, interpsicológico; para depois ser internalizada, passando para o nível individual, intrapsicológico”. É na linguagem que ocorre o processo.

Ela surge em razão da necessidade de comunicação da criança com os demais membros de seu grupo, passando posteriormente a medir suas representações mentais, uma vez que é um sistema simbólico; e também a exercer um importante papel no autocontrole do comportamento, por exemplo, planejando ações para a resolução de problemas (ANDRADE E PRADO, 2003, p.2).

Conforme estes autores, ao longo do século XX, com o surgimento dos movimentos psicanalíticos que fomentaram os estudos com a epistemologia genética, a psicologia cultural e a psicologia sócio-histórica, a separação entre razão e emoção começa a ser questionada, e surgem novos estudos sobre as relações entre cognição e afetividade.

Nesse sentido, entendo que a aprendizagem somente acontecerá a partir do momento em que o aluno desperte seu desejo, a necessidade em aprender. Para que a aprendizagem seja significativa, é fundamental, em um primeiro momento, estimular o desejo nestes alunos por meio da afetividade. Nessa esfera, Piaget, Vygotsky e Wallon se ocuparam em relacionar a educação com os sentimentos.

É indiscutível que o afeto tem um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem o afeto não haveria nem interesses, nem necessidades, nem motivação; em consequência, as interrogações ou problemas não poderiam ser formulados e não haveria inteligência. O afeto é uma condição necessária para a constituição da inteligência. No entanto, em minha opinião, não é uma condição suficiente (PIAGET, 1994, p.185).

Jean Piaget (1994) foi pioneiro no questionamento das teorias sobre a afetividade e cognição como aspectos funcionais separados. Para este autor “o desenvolvimento intelectual é considerado como tendo dois componentes: o cognitivo e o afetivo” (PIAGET, 1994, p. 99). Análogo ao desenvolvimento cognitivo está o desenvolvimento afetivo. Assim, o afeto inclui sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções em geral, elas são inseparáveis, pois o autor defende que toda ação e pensamento comportam um aspecto cognitivo, representado pelas estruturas mentais, e um aspecto afetivo, representado por uma energia, que é a afetividade (PIAGET, 1994).

Como vimos, Souza (2011) assegura que os dois processos são uma unidade: o afeto interfere na cognição, e vice-versa, e a própria motivação para aprender está associada a uma base afetiva. Contudo, Wallon (2007) debate que o indivíduo é o resultado da soma entre afetividade, cognição e movimento. O que é conquistado em um desses conjuntos interfere

nos demais. Estudando a afetividade geneticamente, Wallon (2007) demonstra que os eventos à nossa volta estimulam tanto os movimentos do corpo quanto a atividade mental, interferindo no desenvolvimento da pessoa.

Incluimos o pensamento de Fernandez (1990, p. 58) “o organismo bem-estruturado é uma boa base para a aprendizagem, e as perturbações que possa sofrer condicionam dificuldades nesse processo”. Para esta autora, toda a aprendizagem passará pelo nosso corpo. Por isso “a apropriação do conhecimento implica no domínio do objeto, sua corporização prática em ações ou imagens que necessariamente resultam em prazer corporal” (FERNANDEZ, 1990, p.58). Por meio destas afirmações, podemos pensar na aprendizagem destas crianças/adolescentes vítimas de maus-tratos que, de alguma forma, terão os seus corpos afetados.

“Quando o sujeito não consegue ‘traduzir-se’, algo não vai bem, uma das instâncias, corpo, inteligência, organismo ou desejo, está fraturada ou fragmentada, prejudicando o todo. O sintoma é a representação daquilo que não está bem, estando sempre contextualizado, fazendo parte de um todo maior” (LOPES e TORMAN, 2008, p. 135). Portanto, pensar na aprendizagem das crianças e adolescentes vítimas de maus-tratos é compreender as diversas barreiras impostas por eles, em cada comportamento apresentado.

Dessa forma, podemos entender que a violência é um empecilho para a aprendizagem, por isso deve-se estar atento a cada sintoma que a criança/adolescente venha apresentar, já que é demonstrado por inúmeras pesquisas que a agressão tanto física quanto psicológica em crianças influencia negativamente na construção dos conhecimentos, nas relações sociais e no equilíbrio emocional. Assim como a emoção interfere no processo de retenção da informação, quanto mais emoção contenha determinado evento, mais ele será gravado no cérebro (FERNANDEZ, 1990, p.61).

Conforme ressalta Vygotsky (2000, p. 139), “as emoções são esse organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações. Desse modo, a emoção mantém seu papel de organizador interno do nosso comportamento”.

Isto é, as emoções exercem uma influência fundamental em todas as formas do nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. Para uma melhor aprendizagem, devemos fazer com que a criança/adolescente seja emocionalmente estimulada, conforme afirma Vygotsky (2000, p. 121), é “demonstrado que um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito indiferente”.

Mesmo assim, muitos espaços educativos (família e escola) ainda rejeitam e oprimem as emoções, levando em consideração apenas o cognitivo das crianças/adolescentes, deixando do lado de fora sentimentos como a alegria, o medo, a raiva, a tristeza, dentre outras emoções.

[...] quem separa o pensamento do afeto, nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo da vida psíquica, porque uma análise determinista desta última inclui tanto atribuir ao pensamento um poder mágico capaz de fazer depender o comportamento humano única e exclusivamente de um sistema interno do indivíduo, como transformar o pensamento em um apêndice inútil do comportamento, em uma sombra desnecessária e impotente (VYGOTSKY, 1998, p. 25).

A teoria de Wallon é de suma importância na discussão sobre a afetividade no processo de ensino-aprendizagem. Este autor coloca a afetividade como um dos aspectos centrais do desenvolvimento humano, defendendo que a vida psíquica é formada por três dimensões que se influenciam mutuamente: a motora, a afetiva e a cognitiva. É através das emoções que se tem acesso ao mundo adulto, sendo assim, a afetividade se desenvolve antes da inteligência.

O que permite à inteligência essa transferência do plano motor para o plano especulativo não é evidentemente explicável no desenvolvimento do indivíduo [...], mas nele pode ser identificada [a transferência] [...] são as aptidões da espécie que estão em jogo, em especial as que fazem do homem um ser essencialmente social (WALLON, 2007, p. 131).

Na teoria de Wallon (2007), o ato motor é a base do pensamento e a emoção também é fonte de conhecimento. Portanto, para este autor a falta de vínculos e estímulos positivos do aluno com o objeto de estudo cria barreiras para o desenvolvimento da inteligência, gerando baixa autoestima, além de passividade e acomodação diante da aprendizagem, Wallon destaca ainda a importância de entender o aluno em todas as suas dimensões: motora, afetiva e cognitiva.

Para se despertar a necessidade, o desejo, condição *sine qua non* para a aprendizagem, é indispensável um olhar para a emoção, pois é fundamental, para podermos compreender o motivo da não aprendizagem ou dificuldade que a criança vítima de maus-tratos produz, entender que a criança/adolescente está com a sua emoção totalmente comprometida pelas violências recebidas e aprendidas. Assim, para adquirir um controle progressivo sobre os estados emocionais e comportamentais de seus alunos, a *Casa Escuela Santiago* utiliza o modelo terapêutico Construtivista, centrado em soluções, junto a uma técnica chamada educar

em *Caliente*²⁶. Ambas as metodologias visam ao equilíbrio emocional e à regulação das emoções de diferentes dimensões, a partir da provocação, do diálogo e da reflexão.

O educador provoca o aluno com o objetivo de que ele controle as suas emoções e reaja com calma e estabilidade emocional nas suas relações pessoais, dentro e fora da *Casa Escuela*. No entanto, estas provocações acontecem em espaços previamente pensados e organizados, normalmente nas assembleias e sempre selecionando o momento mais oportuno, levando também em consideração as variáveis de humor e estado sentimental do aluno (ansiedade), incentivando e treinando o autocontrole que mais tarde será útil para esse aluno utilizar junto a sua família e também para construção de argumentos.

Algunas personas tenemos tendencia a reaccionar de forma agresiva ante pequeños estímulos que nos llegan del exterior (gente metiéndose con nosotros, errores nuestros, problemas familiares, etc.). Con este comportamiento generamos resultados en su mayoría perjudiciales para nosotros mismos y para las personas que nos rodean. La mejor forma de evitar esto es no saltar a las provocaciones ajenas e intentar no hacer caso de éstas. Los educadores de éste centro nos entrenan para saber reaccionar en estos casos; la forma es provocar (de ahí su nombre) al chaval/a hasta que se irrite, si reacciona bien pues “prueba superada” y si su reacción es agresiva se le enseña la forma correcta de actuar en casos similares. Al principio los chavales/as no solemos creer que es una buena forma de educación, pero con el paso del tiempo, la mayoría, nos damos cuenta que es una buena forma de preparación (SAMER SALEH CÓNDOR, ECOS DE SANTIAGO, 2006).

O trabalho com emoções é crucial na *Casa Escuela Santiago Uno*, pois, como Daniel Goleman afirma em seu trabalho *Inteligência Emocional* (2007), jovens com infâncias desorganizadas e traumáticas apresentam déficits e distúrbios cerebrais que os tornam muito propensos ao fracasso escolar, ao alcoolismo e à delinquência, o que requer um trabalho metódico e sistemático, reconstruindo os circuitos emocionais e neurais, aumentando a identificação, compreensão e regulação emocional.

Goleman relata que, em estudo realizado com alunos do ensino fundamental que, apesar de terem QI acima da média, apresentaram baixo desempenho acadêmico, os testes neuropsicológicos determinaram claramente a presença de um desequilíbrio no funcionamento do córtex frontal.

Eram crianças impulsivas e ansiosas, muitas vezes desorganizadas e problemáticas, que pareciam ter pouco controle pré-frontal sobre seus impulsos límbicos. Essas crianças apresentaram um alto risco de problemas de fracasso escolar, alcoolismo e delinquência, mas não tanto porque seu potencial intelectual era baixo, mas porque o controle sobre sua vida

²⁶ É a Educação Positiva. Um novo modo de pensar a educação, seja na instituição escolar ou em outros ambientes, desenvolvido a partir dos ensinamentos de Martin Seligman, professor de Havard que foi o precursor da Psicologia Positiva.

emocional foi severamente restrito. São circuitos emocionais esculpidos pela experiência durante toda a infância (GOLEMAN, 2007, p. 68).

Goleman (2007, p. 48) compartilha que “[...] as pessoas emocionalmente competentes que, conhecem e lidam bem com os próprios sentimentos, entendem os sentimentos do outro”. Para o autor, a nossa humanidade é composta pelas nossas emoções e sentimentos que nos enriquecem, as emoções não são maléficas, mas necessitam de educação. A “educação das emoções” é justamente a habilidade de geri-las em situações latentes, mediante suas manifestações, para que elas não desequilibrem a harmonia do indivíduo, diante de uma determinada circunstância. A “educação das emoções” incentiva o uso das habilidades da inteligência emocional (intrapessoal e interpessoal) e seu emprego na transformação pessoal do indivíduo, através da consciência do seu mundo emocional e da construção de um relacionamento harmonioso com ele.

Diante de tal compreensão, Freire (1983, p. 29) compartilha que, “Não há educação sem amor [...]. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar [...]. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita”. E, para ser educador é necessário ter amor, respeito e solidariedade.

Na mesma direção, Goleman (2007) explica que, precisamos compreender o eu, o outro e os sistemas mais amplos dos quais fazemos parte, isto é, quando educadores, pais e alunos de fato levarem a aprendizagem socioemocional e a consciência sistêmica às escolas, teremos pessoas mais felizes, calmas e maduras, contribuindo para mudanças efetivas na sociedade.

Portanto, “Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. O homem é um ser de raízes espaço-temporais” (FREIRE, 1983, p. 23). Assim, O pensamento sistêmico configura uma forma de pensar e construir conhecimento, orientada por linguagem e pressupostos sistêmicos. É um pensamento que, acima de tudo, faz o ser humano perceber, projetar e avaliar as consequências das ações no tempo e no espaço, de maneira ampliada.

Segundo Goleman (2007), com uma compreensão mais profunda dos sistemas, alicerçados no sentimento de afeto, seremos capazes de enfrentar a vida com mais preparo, tomando decisões mais saudáveis para todos. Portanto uma proposta educacional sistêmica se apresenta assertiva para atender as atuais demandas, pois se oferece como uma nova forma de olhar e explicar o processo educativo, mediante a utilização das constelações sistêmicas familiares, conforme apresentamos no próximo capítulo.

Capítulo 3 – Constelações Sistêmicas Familiares: Teoria e Prática – a experiência com os jovens da *Casa Escuela Santiago UNO*

. “*O Essencial é Simples*”

Bert Hellinger

Quando educadores conhecem e se apropriam dos fundamentos do campo sistêmico familiar, abrem-se novas possibilidades para solucionar os conflitos que se apresentam nos ambientes escolares e, por consequência, atuam na regulação dos conflitos familiares e sociais. Diante do exposto e levando-se em conta a premissa de que, na interação entre professor, alunos e escola, a bagagem familiar vem imbuída com cada um e que todos possuem suas histórias específicas, suas origens, seus valores, suas normas e vivências, atuar por meio de uma educação sistêmica se mostra como uma nova forma de abordar os desafios do processo de ensino e aprendizagem para alcançar o almejado sucesso na educação.

3.1 O caminho das Constelações Familiares

Foram muitos os caminhos percorridos e muitas as contribuições teóricas metodológicas que conformaram a terapia familiar dentro de um contexto sistêmico. A análise da terapia familiar sempre se concentrou em pensar a família em seu contexto, considerar a reciprocidade como influência mútua nos relacionamentos; analisar as interações e os problemas vivenciados como produto de uma causalidade circular; valorizar o processo de comunicação; conhecer a função do sintoma para a organização familiar, perceber a emergência de problemas e conflitos considerando o sistema familiar, escolar e social.

No entanto, gradativamente, foram surgindo diversas escolas, com visões filosóficas diferentes e novas formas de aplicabilidade na terapia familiar, muito embora, este capítulo não tem a pretensão de esgotar o assunto, mas, sim, apresentar de modo didático e introdutório alguns elementos essenciais para a compreensão do Pensamento Sistêmico e as contribuições das Constelações Sistêmicas Familiares no contexto educativo.

3.1.1 Do paradigma ecológico ao sistêmico.

O paradigma ecológico parte de uma visão holística, que considera o mundo como um todo integrado, e não uma reunião de objetos distintos. Também pode ser chamada visão ecológica. Capra (1996, p.25) explica que: “A percepção ecológica profunda reconhece a

interdependência fundamental de todos os fenômenos, e o fato de que, enquanto indivíduos e sociedades, estamos todos encaixados nos processos cíclicos da natureza”. Isto é, não separa os seres vivos do seu ambiente natural e os reconhece como uma rede de elementos que estão essencialmente interconectados e são interdependentes. Portanto, o pensamento complexo, dinâmico e processual acompanha a noção de rede que tem sido a chave para os recentes avanços científicos (CAPRA, 1996).

A partir do século XX a visão holística, passa a ser versada como “sistêmica”. Assim, o pensamento sistêmico, hoje disseminado nas diversas áreas do conhecimento, ganhou um arcabouço teórico e reconhecimento (CAPRA, 1996). Embora suas bases tenham sido formuladas entre as décadas de 30 e 40, o processo de mudança do paradigma mecanicista para o ecológico tem ocorrido de forma não linear há muitos séculos, com retrocessos e avanços nos vários campos da ciência. Vasconcellos (2010) destaca a importância e visibilidade de três teorias sistêmicas, quais sejam: a Teoria Geral dos Sistemas (TGS), a Cibernética e a Teoria da Comunicação.

A Teoria Geral dos Sistemas, Ludwig von Bertalanffy (1901-1972) desenvolveu um modelo teórico, a Teoria Geral dos Sistemas que se caracteriza como uma teoria interdisciplinar. O seu objetivo se constituía em estudar os princípios universais aplicáveis aos sistemas em geral, sejam eles de natureza física, biológica ou sociológica. Nessa proposta teórica, considera os organismos vivos como um sistema aberto em contínua interação com o ambiente, buscando atingir um objetivo, com uma reatividade que visa o equilíbrio (homeostase) e, acima de tudo, dirigindo-se a mudanças e caracteriza o sistema, diferenciando-o do aglomerado de partes independentes (VASCONCELLOS, 2010).

Esta teoria combina conceitos do Pensamento Sistêmico e da Biologia, partindo do Modelo Organicista, de que o universo pode ser pensado como um grande organismo vivo (CAPRA, 1996). Assim, pressupõem-se que os fenômenos não podem ser considerados isoladamente, e sim, como parte de um todo. Sendo assim, o todo emerge além da existência das partes e “as relações são o que dá coesão ao sistema todo, conferindo-lhe um caráter de totalidade ou globalidade, uma das características definidoras do sistema” (VASCONCELLOS, 2010, p.19). Os conceitos básicos de sua teoria são: globalidade, não-somatividade, homeostase, morfogênese, circularidade e equifinalidade (VASCONCELLOS, 2010). Esses conceitos se mantiveram como referência em todas as discussões e avanços teóricos posteriores na Terapia Familiar.

A Cibernética de Norbert Wiener (1894-1964), matemático, graduado em filosofia é reconhecido como principal expoente da Cibernética, caracterizada como a “área da ciência

que estuda os processos de controle e transmissão de informação nos seres vivos e nas máquinas” (VASCONCELLOS, 2010, p.19). Impulsionada por pesquisas financiadas pelos Estados Unidos, visava o aprimoramento de máquinas, utilizadas na Segunda Guerra Mundial, que tivessem a performance de funções humanas. Esta teoria possui importantes mudanças ao longo do seu desenvolvimento e divide-se em dois momentos: Cibernética de primeira ordem e Cibernética de segunda ordem.

Conforme Vasconcellos (2010), a Cibernética de primeira ordem, trata dos processos morfoestáticos (manutenção da mesma forma), resultantes da retroalimentação negativa ou retroação autorreguladora, a qual conduz o sistema de volta a seu estado de equilíbrio homeostático, otimizando a obtenção da meta. Assim, trata da capacidade de auto estabilização ou de automanutenção do sistema (VASCONCELLOS, 2010). Exibe conceitos de input e output, ressalta a presença do observador fora do sistema e como expert (objetividade), e a compreensão dos fenômenos ainda está arraigada à causalidade linear (estabilidade). Neste momento, emerge o pressuposto da complexidade, que reconhece que a simplificação obscurece as inter-relações e, portanto, busca-se contextualizar os fenômenos e explorar os sistemas dos sistemas, entendendo que não há uma causalidade linear e sim, circular (VASCONCELLOS, 2010).

Informa Vasconcellos (2010) que, o segundo momento da Cibernética ocupa-se dos processos morfogênicos (gênese de novas formas), resultantes de retroalimentação positiva ou retroação amplificadora de desvios, que pode, caso não produza a destruição do sistema e se a estrutura do mesmo permitir, promover sua transformação, levando-o a um novo regime de funcionamento. Trata da capacidade de automudança do sistema. Os conceitos de input e output prosseguem, mas aparece o conceito de feedback e de causalidade circular retroativa. Este autor explica que, neste momento surge o pressuposto da instabilidade, o qual baseia-se na noção do mundo como em um processo de constante transformação, no qual há a indeterminação e, por isso, alguns fenômenos são imprevisíveis e irreversíveis, e, portanto, incontroláveis.

Oliveira e Crepaldi (2017, p. 330), comentam que o desenvolvimento da Cibernética “constituiu-se como um contexto favorável para o questionamento da objetividade nas pesquisas científicas e fez emergir a necessidade de consideração da interferência do observador nos fenômenos observados” A Cibernética transformou-se em uma epistemologia ao incluir o observador nos sistemas que observa, ocupando-se com os limites e possibilidades do conhecimento. A epistemologia da Cibernética novo-paradigmática assume igualmente os três pressupostos epistemológicos distinguidos por Vasconcellos (2010) como

definidores do pensamento sistêmico novo paradigmático, são: a complexidade, a instabilidade e a intersubjetividade. Isto ocorreu a partir da aproximação de importantes cientistas a esta teoria, dentre eles os biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela, assim como o físico austríaco Heinz von Foerster, e o sociólogo francês Edgar Morin.

A Teoria da Comunicação com Gregory Bateson (1904-1980), antropólogo inglês e a sua equipe de psiquiatras tentam formular uma Teoria Geral da Comunicação. Ray Birdwhistell e Edward Hall são antropólogos com uma considerável bagagem de conhecimento linguísticos que tentam ampliar o conhecimento tradicional da comunicação, introduzindo a comunicação corporal (Kinésica) e do campo interpessoal (proxêmica)²⁷. Erving Goffman, sociólogo, trabalha nos asilos e estuda a trama do tecido social nesses espaços (WINKIN, 1982).

No período de 1952 a 1962, Bateson com sua equipe de pesquisadores de Palo Alto (Califórnia), coordenou uma pesquisa que visava o estudo: os paradoxos da comunicação humana. O grupo trabalhou no Hospital dos Veteranos (Califórnia) descrevendo a comunicação patogênica na família do esquizofrênico e apresentou a hipótese do duplo vínculo, e suas implicações nas relações interpessoais entre seus integrantes. Isto é, apontando para a possibilidade e necessidade de intervenções, não com o indivíduo como membro, mas com a família como campo de tratamento. Bateson fazia uso de analogias, metáforas e histórias por acreditar que esses recursos eram um caminho para o estudo das relações (WINKIN, 1982).

O grupo de pesquisa, a partir da observação do comportamento natural, descrevem: os seres humanos se movimentam, emitem sons, comem, reúnem-se em pequenos grupos diversos, de homens e mulheres, jovens e velhos etc., podem apresentar a observação das mais diversas categorias, classes e gêneros a partir das múltiplas posições, mas essa tarefa pode prosseguir sem jamais terminar. Mas, a investigação da comunicação entre os homens só se inicia a traves do momento em que se formula a pergunta: “Quais são, entre os milhares de comportamentos corporais possíveis, os que tem cultura para constituir conjuntos significativos?” (WINKIN, 1982, p.21).

²⁷ Proxêmica \cs\substantivo feminino (d1963) estudo das distâncias físicas que as pessoas estabelecem espontaneamente entre si no convívio social, e das variações dessas distâncias de acordo com as condições ambientais e os diversos grupos ou situações sociais e culturais em que se encontram.2 estudos das manifestações culturais (arquitetônicas, urbanísticas, linguísticas etc.), das tendências ou necessidades (Winkin, Y. (coord.), 1982, p. 45).

Esta pergunta levanta uma questão na escolha e na organização dos comportamentos e envolve a adesão a um postulado: a existência dos “códigos” no comportamento pessoal e interpessoal regulam a sua existência no contexto e na sua significação. Todo homem:

“[...] vive necessariamente, ainda que inconscientemente nos códigos e pelos códigos” pois todo comportamento supõe isso. Nesse sentido, os investigadores chamaram de comunicação a utilização de todos esses códigos e como resposta disseram: 1) Não é possível deixar de se comunicar; 2) Toda comunicação tem aspecto de relato (conteúdo) e de ordem (relação); 3) A natureza de uma relação está na contingência da pontuação das sequências comunicacionais entre os comunicantes (cada comportamento é causa e efeito do outro); 4) Os seres humanos se comunicam de maneira digital (comunicação verbal) e analógica (comunicação não verbal); e 5) Todas as permutas comunicacionais ou são simétricas ou complementares, e estão baseadas na igualdade ou na diferença. Estes são os axiomas principais, escritos por Paul Watzlawick, Janet Beavin y Don Jackson no livro: Uma lógica da Comunicação (WINKIN, 1982, p.23).

Bateson elaborou um novo conceito de mente, ao afirmar que a mente não está no cérebro, mas sim nas relações. Seu interesse primordial localizou-se no estudo do padrão que liga todas as criaturas, tendo como tese fundamental que há um meta-padrão, ou seja, um padrão de padrões (BATESON, 1972). No entanto, o psiquiatra Don Jackson fundador do *Mental Research Institute* (MRI), também em Palo Alto, convidou-o para participar, mas Bateson declinou do convite. O foco de pesquisa do grupo do MRI foram os vínculos e os processos de interação em famílias com um membro esquizofrênico (WINKIN, 1998).

O MRI tornou-se um centro de referência no atendimento clínico às famílias e no desenvolvimento de pesquisas que se ocupavam especialmente dos efeitos comportamentais da comunicação humana, a partir da interação e dos efeitos do comportamento em que cada pessoa afeta e é afetada por outras pessoas (WINKIN, 1982).

A seguir, serão destacados os principais pontos para a formulação do Pensamento Sistêmico.

3.1.2 O Pensamento Sistêmico.

Conforme relatado, podemos observar que, termos como “sistema” e “pensamento sistêmico” tinham sido utilizados por vários cientistas, mas foi Von Ludwing que por meio das teorias de um sistema aberto e de uma teoria geral dos sistemas que instituíram o PS como um movimento científico de primeira magnitude. Capra (1996), fortemente apoiado e amparado pela Cibernética, as visões do PS e da teoria sistêmica passam a fazer parte da linguagem científica, e induziram a muitas metodologias e aplicações novas como planejamento e avaliação, educação, negócios e administração, saúde pública, sociologia,

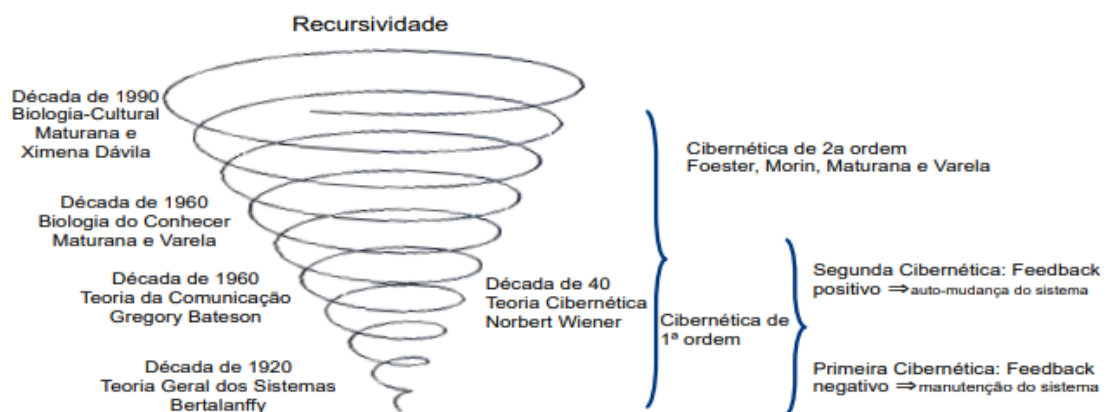
ciências da terra, desenvolvimento humano, ciências cognitivas, mas principalmente no campo da psicologia.

Porquanto a visão sistêmica vê o “mundo em termos de relações e de integração. Os sistemas são totalidades integradas, cujas propriedades não podem ser reduzidas a unidades menores” (CAPRA, 1996, p. 254). Todo e qualquer organismo, desde a menor bactéria até os seres humanos, passando pela imensa variedade de plantas, é uma totalidade integrada e, portanto, um sistema vivo.

Estes aspectos de totalidade e de interação mútua também são evidenciados nos sistemas sociais, como exemplos: “[...] o formigueiro, a colmeia ou uma família humana. O que se preserva numa região selvagem não são árvores ou organismos individuais, mas a teia complexa de relações entre eles” (CAPRA, 1996, p. 246).

Para simplificar o entendimento, apresentamos por meio da espiral representar tanto o desenvolvimento histórico, quanto o desenvolvimento epistemológico do pensamento sistêmico, relacionando-os ao conceito de recursividade. Quanto ao desenvolvimento histórico, a espiral simboliza a não linearidade em que ocorrem os eventos ao longo da história e a relação recursiva entre eles. Conforme a seguir:

Imagem 2: Espiral histórica e epistemológica do Pensamento sistêmico.



Fonte: Dados extraídos de Oliveira e Crepaldi (2017, p. 328).

Quanto ao desenvolvimento epistemológico, busca favorecer o entendimento das teorias, das suas conexões, articulações e interrelações entre importantes pesquisadores das teorias sistêmicas produzidas durante o século XX. “A utilização da espiral também se propõe a criar uma ilha de ordem num mar de caos, para caracterizar a organização de

determinados elementos de tal maneira que gere ordem e possibilite uma suposta compreensão, sem desconsiderar a complexidade” na qual estão imersos os fenômenos de estudo (OLIVEIRA E CREPALDI, 2017, p. 328).

Assim, dentro do campo da Psicologia, que neste momento era orientada pela Psicanálise, com a ideia básica de que o comportamento humano era regido por forças intrapsíquicas. Dado a todos os movimentos científicos, acima expostos, a combinação das epistemologias, os cientistas na linha histórica e social do tempo. A Teoria Sistêmica propôs uma mudança no foco das teorias clínicas do indivíduo para os sistemas humanos, ou seja, do intrapsíquico para o interrelacional e nasce uma “nova perspectiva sobre a complexidade e reciprocidade do comportamento humano e seu desenvolvimento dentro da rede de relações e da cultura da comunicação dentro da família” (CAPRA, 1996, p.195).

Portanto, a ênfase passa a ser dada ao contexto, o que favoreceu a abertura no campo da psicoterapia para a interdisciplinaridade e ampliou as fronteiras para a compreensão da pessoa humana para além do psicológico. O pensamento sistêmico passa a ser um pilar fundamental para as propostas de intervenção na clínica de família, um novo olhar para o contexto familiar, que implica em entender a família como um sistema complexo, composto por vários subsistemas que se influenciam mutuamente, tais como o conjugal, parental etc. Dando início a Terapia Sistêmica Familiar (TSF) e seu desenvolvimento com o surgimento de diversas escolas e pesquisadores.

3.1.3 Os precursores das bases para a construção das constelações familiares.

Gregory Bateson Reitor da Universidade Invisível (Palo Alto) assistirá ativamente o nascimento da Cibernética que, juntamente com Don Jackson fundador do MRI e seus pesquisadores Paul Watzlawick e Albert Scheflen utilizaram com profundidade tanto a Teoria Geral dos Sistemas como a Cibernética para o nascimento da Ciência da Comunicação. Neste sentido, observaremos no decorrer deste trabalho, como todos estes autores e a suas teorias irão se entrelaçando e fundamentando, junto, com outros pesquisadores que, com suas práticas foram contribuindo para a construção teórica das diversas escolas da teoria sistêmica familiar, que nesta pesquisa, brevemente apresentamos os precursores da constelação familiar: Virgínia Satir, Jacob Levy Moreno e Ivan Boszormenyi-Nagy. Seria, portanto, a partir deles que Bert Hellinger teria desenvolvido seu método então denominado de Constelações Sistêmicas e Familiares (GORTARI, 2016).

Virginia Satir (1916-1988), assistente social americana, trabalhou como psicoterapeuta durante mais de 40 anos, ocupava-se com o trabalho clínico, a terapia, a

educação e a investigação. Uniu-se ao grupo de Don Jackson no Instituto de Investigação Mental - MRI, junto com Jacson e Bateson. Foi uma das fundadoras da terapia familiar. Seu principal objetivo era promover o desenvolvimento dos aspectos positivos da pessoa e do aproveitamento do seu potencial humano. Seu trabalho se centra na imagem humanitária do homem, busca seus recursos e habilidades e, considera os sintomas como símbolos necessários para mudanças no comportamento e o entorno do cliente, buscando soluções e desenvolvimento (FRANKE, 2011).

Trabalhou com as famílias e seus membros, buscando alcançar um intercâmbio de informação aberto e direto, esta abertura é essencial para que o sistema seja flexível e mais suscetível a mudança e ao tempo, pois desta forma é possível que se estabeleça um equilíbrio que fortaleça a solidariedade entre os membros. “Segundo o PS, todos os elementos de um sistema influenciam-se mutuamente e para alcançar um equilíbrio estável é necessário reconhecer todos os elementos como iguais” (FRANKE, 2011, p.32).

Conforme Franke (2011) nos anos sessenta, Virginia Satir apresenta por primeira vez um método que, permitirá a visibilidade da estrutura familiar para um campo de visão a partir do cliente, dentro de um contexto de reconstrução familiar. Satir pedia a todos os membros da família que, a medida do possível, participassem juntos da sessão. No grupo, os clientes ou outros participantes representavam cenas típicas da sua vida familiar e ao fazê-lo ficavam evidenciados os padrões dos seus relacionamentos familiares e os efeitos que estes padrões exerciam sobre as pessoas envolvidas. Como resultado, todos eles podiam ser modificados facilmente.

Este método denomina-se de “Escultura Familiar” ou “Técnica da Família Simulada”, o trabalho da escultura familiar é utilizado no contexto da reconstrução familiar. O cliente, traz para o grupo terapêutico, as imagens e a árvore genealógica com a descrição dos relacionamentos e, todos os detalhes das experiências de vida dos membros da família. Frequentemente, no processo terapêutico de reconstrução, são pesquisadas as redes dos relacionamentos e a ligação social dos membros familiares, assim, por meio das representações, partes faltantes da biografia e da história familiar, podem ser complementadas permitindo reconfigurar-se de uma nova maneira, olhando para soluções e desenvolvimento (SATIR, 1980).

Jacob Levy Moreno (1889-1974) nasceu na Romênia e cresceu em Viena. Enquanto estudava medicina e psiquiatria durante a primeira guerra mundial, já havia dirigido um tipo de teatro improvisado chamado de “teatro da espontaneidade” onde tanto crianças como adultos, faziam o papel de atores. Após finalizar os seus estudos, foi diretor de um hospital

infantil. Trabalhou com pessoas marginalizadas, prostitutas e presos e formava grupos de discussão, onde aplicava seu método sociométrico para analisar as relações dentro do grupo e acabava recorrendo as técnicas do psicodrama (GORTARI, 2016).

Emigrou para os EUA em 1925, continuando com a pesquisa em sociometria nas escolas e prisões, finalizando em 1932 uma pesquisa sobre os prisioneiros de Sing Sing. Apresentando propostas relevantes, ao governo, para a aplicação de psicoterapias em grupo nas instituições psiquiátricas e para jovens em centros de menores infratores. Sendo seu trabalho amplamente reconhecido com o “teatro da improvisação” foram implantados diversos teatros do psicodrama em hospitais psiquiátricos e em universidades, inclusive na universidade de Harvard (FRANKE, 2011).

Segundo Moreno (1993) define o psicodrama como uma ciência que busca o equilíbrio por meio de métodos dramáticos e usa a ação como uma forma de investigar a alma humana. A principal característica do método é a dramatização, onde o cliente é convidado a protagonizar uma situação de dramas internos, conflitos, sonhos, fantasias etc., e realiza intervenções específicas a fim de aprofundar as relações e vínculos do seu contexto social (GORTARI, 2016).

No psicodrama apresenta-se a informação emocional num cenário real. A apresentação e a representação repleta de pensamentos, percepções e sentimentos criam uma imagem perceptível a partir do exterior, que sofre uma alteração no decorrer de uma sessão, e supostamente, exerce um efeito seguido de uma imagem interna. Estes efeitos também aparecem na constelação familiar e criam uma “melhor” imagem, por si só curadora, ou uma “constelação de solução” que substitui a imagem da situação do conflito ou do problema. Inclui-se neste processo uma profunda compreensão de que cada pessoa pertence a seu próprio sistema e a um contexto sistêmico maior, o mundo (MORENO, 1993, p. 111).

Ivan Boszormenyi-Nagy (1920-2006), nasceu na Hungria. Psiquiatra da universidade de Budapeste, decidiu estudar química em 1944 e entrou em contato com a dinâmica existencial e com a psicologia da esquizofrenia, logo emigrou para os EUA e se dedicou a estudar as características celulares dos pacientes psicóticos. Em 1955, dedicou-se a investigar as conexões entre as hipóteses da psicologia profunda e as relações familiares mais estreitas. Interessou-se pelas publicações de Martin Buber o que lhe impulsionou a tomar uma nova direção de pensamento. A princípios dos anos sessenta fundou o Instituto da Família de Filadélfia especializada em terapia familiar com o modelo da terapia contextual (GORTARI, 2016).

As noções básicas em que se sustenta a teoria sistêmica de Boszormenyi-Nagy são a “lealdade”, o “equilíbrio, e a ordem entre o “dar e o receber” e descreve aspectos que não se referem apenas ao indivíduo, mas retrata os aspectos multidimensionais dentro das relações. Trata-se de valores e normas que possam ser expressas através de uma dimensão ética, moral e social que vai mais além do marco psicológico do comportamento, do conhecimento técnico e da ação. Nesse sentido, “o caráter que se apresenta na relação é menos significativo para o êxito da terapia que o alcance dos compromissos não resolvidos e negados que impactam sobre as relações entre as gerações e entre os membros da família” (FRANKE, 2011, p. 34).

A estruturação das relações, especialmente dentro da família, é um mecanismo extremamente complexo e essencialmente desconhecido. Do ponto de vista empírico, é possível inferir nesta estruturação a partir da existência de uma legítima observação e previsibilidade de certos acontecimentos repetitivos nas famílias. “Este mecanismo exerce um determinado impacto sobre o indivíduo sem que ele seja consciente. Trata-se de uma força que transpassa através dos pais, dos avós ou incluso das gerações mais distantes do passado” (FRANKE, 2011, p.76). O indivíduo não toma consciência do seu impacto até que surjam os primeiros transtornos, sejam eles mentais ou psicossomáticos.

“O equilíbrio de justiça dentro das relações” é um conceito básico da dimensão ética, que até então não tinha sido levado em consideração no marco da psicologia. “Ao receber do passado e ter que devolvê-lo a seus sucessores, cada pessoa se compromete a respeitar um contrato ético não verbal com a justiça da solidariedade transgeracional” (BOSZORMENYI-NAGY, 1986, p. 197).

Este “equilíbrio de justiça dentro das relações” trata-se do equilíbrio justo entre o dar e o receber. Para que uma relação possa funcionar bem, tem que existir uma distribuição justa entre o que se dá e o que se toma ao longo das relações. “Si uma geração devolve menos do que há recebido, esta justiça não será respeitada”. Pois cada ação exerce um determinado impacto sobre o equilíbrio da justiça, todas estas consequências deveriam ser levadas em conta em todas as ações. Ainda esclarece “[...] ao ter recebido do passado e ter que devolver aos seus sucessores, cada pessoa se compromete a respeitar um contrato ético, não verbal, com a justiça da solidariedade transgeracional” (BOSZORMENYI-NAGY, 1986, p.197).

Sobre o ponto de vista de Boszormenyi-Nagy, seu método terapêutico se baseia na filosofia de Martin Buber sobre: “Os questionamentos e a busca que o homem empreende sobre a sua própria existência e como se dá o seu lugar no mundo” (BOSZORMENYI-NAGY, 1986, p.62). São das relações que fazem surgir as conexões entre o indivíduo e o seu entorno. Na relação entre o “eu” e o “outro” o “eu” se faz real quando encontra o “outro”. A

presença nasce quando o “outro” se faz presente e “a vida é um verdadeiro encontro”. Dentro dessas relações surge o intercâmbio com o mundo e com a outra pessoa, onde ambos exercem mútua influência.

A relação entre duas pessoas está sujeita a várias forças. Cada indivíduo carrega dentro de si a história dos seus ancestrais e ao começar uma relação com a outra pessoa, cada uma leva consigo o seu contexto. Este é o significado do encontro: é possível dar e receber e intercambiar aquilo que cada um precise. Não é possível fazer isso sem o “outro”. “Ninguém deveria tentar dissolver o significado de uma relação: relação é reciprocidade”. Por tanto, uma relação plena só pode ser uma relação equilibrada. Porém, a relação entre duas pessoas está sujeita a várias forças, pois cada indivíduo carrega dentro de si a história dos seus antepassados. Em uma família com sólidos vínculos se produz um intercambio permanente entre seus membros e, essa história comum fortalece a lealdade entre todos eles (BOSZORMENYI-NAGY, 1986, p. 200).

Este autor, compartilha que a lealdade é a força que mantém unidas as famílias e as suas organizações. Os membros mantem lealdade mútua porque receberam méritos da sua família e da sua organização, essa é uma forma de responder adequadamente. “A lealdade é, a partir da nossa perspectiva, um compromisso com uma relação baseado no endividamento que nasce do ganho de um mérito” (BOSZORMENYI-NAGY, 1986, p.195). Um membro da família pode compensar os méritos recebidos mostrando e vivendo sua lealdade. “A lealdade resulta ser um dos conceitos básicos tanto do nível sistêmico (social) como do individual (psicológico) da compreensão. A lealdade está composta pela unidade social que depende da lealdade e, espera recebê-la de seus membros, por pensamentos, sentimentos e motivações por cada membro como pessoa” (BOSZORMENYI-NAGY, 1986, p.195). Nesse sentido a lealdade não é uma simples vontade por parte do indivíduo, mas uma força sistêmica que afeta a várias gerações.

3.1.4 Bert Hellinger e a constelação sistêmica familiar.

Bert Hellinger (1925-2019) alemão, estudou filosofia, teologia e pedagogia e se converteu em sacerdote. Sua formação levou-o depois a ingressar em uma ordem religiosa católica. Mais tarde trabalhou como missionário em uma tribo Zulu da África do Sul. Dirigiu várias escolas e as suas experiências adquiridas com as pessoas daquela zona refletem na sua forma de trabalhar. “Para um Zulu jamais haverá a possibilidade de pôr alguém em uma situação embaraçosa, porque mora neles uma profunda cortesia que assegura que ninguém, jamais, perca o prestígio, para eles todos conservam a dignidade” (FRANKE, 2011, p.84).

Regressando à Alemanha em 1969, Hellinger com uma vasta experiência no âmbito da dinâmica grupal, deixa a ordem religiosa, a dedica-se totalmente a psicoterapia, capacitando-se em psicanálise, Gestalt, análise transacional etc. Esta última provocou um profundo impacto para o desenvolvimento do método de Hellinger. A análise transacional de Eric Berne analisa a comunicação entre as pessoas e os seus padrões psicodinâmicos básicos mais profundos, levando em consideração três necessidades humanas básicas: carinho, tempo estruturado e ativação.

O indivíduo adaptará a sua vida de tal forma que as suas necessidades básicas sejam satisfeitas nos seus primeiros anos de vida. Na primeira infância a criança prepara um roteiro de vida que dará forma a sua vida. Por exemplo: a escolha de um conto favorito, que contenham elementos relevantes, onde expressa, em parte, ideias como indivíduo. Os contos de fadas, os mitos ou as lendas contêm experiências que lhe resultam familiares, as mensagens que a criança recebe estão relacionadas com as quais ele há recebido de seus pais e do seu entorno (FRANKE, 2011).

Hellinger observou que, esta explicação nem sempre era válida, em algumas ocasiões, no roteiro de vida se apresentam temas que vão muito mais além da própria experiência biográfica e que estão arraigadas em outras gerações e relações. Ressaltou que essas mensagens (ou transmissões) tinham um outro lugar, independentemente das mensagens diretas e, em outras ocasiões, através de acontecimentos que ocorriam dentro do sistema. Isto é, não se tratava de acontecimentos que o indivíduo já houvesse experimentado, mas que poderiam ter sido ocasionados em um outro espaço geográfico e em um outro momento para depois manifestar-se no roteiro de vida. “Repentinamente apareceria um aspecto multigeracional sistêmico” (FRANKE, 2011, p.85).

Esta observação impulsionou Hellinger a mudar a “análise do roteiro de vida a uma dimensão sistêmica” (FRANKE, 2011, p.86). Ele descobriu que muitas histórias não tinham conexão com o indivíduo em questão, mas com outras pessoas, particularmente com outros membros da família. É possível conseguir resolver um roteiro de vida onde há uma grande carga de sofrimento e este sofrimento está identificado com o indivíduo à uma pessoa do seu próprio contexto. Isto é possível em uma constelação onde este outro indivíduo consegue encontrar a posição correta e o seu lugar como membro do seu sistema (GORTARI, 2016).

Assim, Hellinger, apoiado nas diversas técnicas até aqui apresentadas e muitas outras, chegou à sua própria terapia sistêmica familiar. Redescobriu, trabalhando com centenas de sistemas familiares, que o reconhecimento do amor que existe no seio das famílias comove as pessoas e muda suas vidas. “Porque um amor rompido em gerações anteriores pode causar

sofrimentos aos membros posteriores de uma família, o processo de cura exige que os primeiros sejam lembrados ou reconhecidos” (FRANKE, 2011, p.112). Hellinger buscou demonstrar como o amor, mesmo que ofendido ou “mal direcionado”, pode ser transformado em uma força que cura (FRANKE, 2011, p.112).

Na atualidade, a Constelação Sistêmica Familiar está presente em inúmeros países. O desenvolvimento de seu trabalho tem amplas implicações para o âmbito da psicoterapia, aconselhamento de casais, pedagogia, consultoria de empresas, dramaturgia, política e solução de conflitos sociais etc. Sua prática tem se expandido bastante para além do âmbito familiar, tendo alcançado as constelações nas organizações, na área jurídica, nos hospitais, trabalhando com doentes e sintomas, na política e nas escolas com a Abordagem Sistêmica Pedagógica. Seus livros, que totalizam 84 obras e traduzidos em 30 idiomas, em grande medida foram responsáveis por tamanha internacionalização. O próprio site de Bert Hellinger é traduzido em 9 idiomas e certamente a sua longevidade e grande atuação contribuíram para uma grande ampliação do campo a partir de seus pressupostos (DE PAULA, 2021).

A exemplo disso, hoje, na América Central, México, o trabalho de Bert Hellinger ocupou um espaço no campo universitário, Centro Universitário Doctor Emilio Cárdenas – CUDEC, constando como disciplina na graduação de Psicologia, além da pós-graduação, onde já existem cursos de especialização, mestrado e doutorado, com foco na Abordagem Sistêmica de Bert Hellinger. No Brasil, também ocupa um campo diverso e crescente de estudos, tanto no campo acadêmico como em escolas e institutos de formação (DE PAULA, 2021, p. 33).

No Brasil, a Constelação Sistêmica Familiar ganhou visibilidade, em grande medida, a partir de sua utilização no judiciário, cujos usos definiu um outro conceito: o de Direito Sistêmico. Como método pacificador de conflitos, a Constelação passou a ser utilizada nas audiências de conciliação e de mediação obtendo resultados significativos e colocando o Brasil em posição de vanguarda nessa prática. Sua aplicação no judiciário tem respaldo na Resolução n° 125 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e na Lei Processual Civil n° 13.105, de 16/03/2015. Em Minas Gerais sua aplicação está regulamentada pela Portaria n° 3923/2021 da 3ª Vice-Presidência do TJMG. Tramita no Congresso Nacional a PL n° 9.444/17 que regulamentará sua prática no Judiciário e a PL n° 4.887/20 que regulamentará a profissão de Constelador (DE PAULA, 2021, p. 21).

Na saúde, a Constelação foi reconhecida como Prática Integrativa e Complementar no Sistema Único de Saúde (SUS) através da Portaria GM/MS n° 971, de 03/05/2006. Na educação, tramita na Câmara Legislativa do Distrito Federal o Projeto de Lei n° 452/19 para

regulamentar a prática e utilização da Constelação Sistêmica no seu Sistema de Ensino. São estes alguns exemplos dos impactos da Constelação Sistêmica e Familiar no que diz respeito aos diplomas legais, que reclamam sua regulamentação para trazer segurança jurídica a todos os envolvidos (DE PAULA, 2012, p. 21).

Bert Hellinger compartilha que a constelação familiar se caracteriza como um método sistêmico. Isso significa, antes de tudo, que o terapeuta vê no cliente, desde o início, os sistemas familiares e a comunidade de destino que ele está vinculado. O terapeuta percebe o cliente em seu campo anímico; portanto, vê nele mais do que a sua realidade individual. Ele se abre não só ao cliente, mas também a seus pais e à comunidade de destino que lhe é imposta pelo amor de vínculo (HELLINGER, 2007, p.115).

Para a pesquisadora Vanessa Emanuela Marques de Paula, pode ser definida como um método terapêutico breve e eficaz na pacificação de conflitos relacionais, baseado na fenomenologia e na teoria dos campos mórficos, fundamentada nas Ordens do Amor que são o Pertencimento, a Hierarquia e a Compensação. A Constelação olha para a história familiar através da representação, como no psicodrama, amplia a consciência e identifica a origem dos conflitos tornando clara uma solução pacífica e definitiva ao colocar em ordem aquilo que estava em desarmonia no sistema (DE PAULA, 2021, p. 20)

Para Ana Lúcia Braga, a Constelação Sistêmica Familiar é uma transformadora e polêmica abordagem terapêutica da modernidade. Seus paradigmas são sustentados por teorias científicas de vanguarda, tais como o modelo dos Campos Morfogênicos²⁸ de Rupert Sheldrake, e a abordagem Sistêmico-fenomenológica de Bert Hellinger. Amplamente única e singular, “essa técnica é capaz de identificar pontos de tensão psicológica ou emocional que condicionam comportamentos humanos e nem sempre revelam suas origens tais como emaranhados e desordens no sistema tratado” (BRAGA, 2018, p. 19).

Em assim sendo, Jakob Robert Schneider compartilha que, a Constelação Sistêmica Familiar pode ser caracterizada como um método profissionalmente orientado, visando a superação de crises pessoais e familiares na vida. A presença de uma técnica certifica prioridade ao método com que tentamos algo benéfico, sobre o que realmente é útil e faz

²⁸ Rupert Sheldrake, biólogo, bioquímico, escritor inglês, em seu livro: Uma Nova Ciência da Vida, 1981. Explica que os campos mórficos conferem uma estrutura e um padrão aos processos casuais e indeterminados nos sistemas que presidem. Através de fatores de atração, eles orientam os sistemas para metas futuras. Tem uma história e contém em razão dos processos de ressonância mórfica, uma memória imanente que abrange espaço e tempo e atua sobre o presente a partir do passado. Nos sistemas organizados por tais campos, todas as partes interagem através do campo do sistema. As atividades do espírito são intimamente associadas à atividade cerebral, porém pela atenção e pela intenção a superam de muito. Fonte: (Schneider, 2007, p.186).

sentido para nós. Entretanto, no domínio da alma, o que está em primeiro plano é o sentido individual e o sentido social, portanto o método é menos importante do que o seu resultado.

Nas constelações familiares, praticadas em grupo ou na terapia individual, diversos elementos da psicoterapia se desenvolvem e convergem num instrumental representativo, capaz de trazer à luz os processos anímicos, vivenciá-los ao núcleo essencial que permite soluções. Ao mesmo tempo, esse instrumental leva a profundas experiências e descobertas humanas, que apontam para amplos domínios coletivos e espirituais, ultrapassando as fronteiras, por vezes estreitas, da psicoterapia. A solução de problemas psíquicos associa-se à descoberta das ligações da alma, em conexão com as ocorrências e os destinos familiares e com os grupos e os contextos maiores que os abrangem (SCHNEIDER, 2007, p.17).

Bert Hellinger explica esse aspecto da “alma” ultrapassam os limites da família e do grupo familiar, inclusive interage com outros grupos, com a natureza e o mundo como um todo, desvinculada do tempo e do espaço, “onde todos os contrários se ligam e conseqüentemente se anulam, inclusive as oposições entre o bom e o mau, o antes e depois, a vida e a morte” (HELLINGER, 2007, p.150). Denominando-a a “grande alma”, nesse sentido a separação está abolida, assim como o “certo” e o “errado”. Assim, a “grande alma” é experimentada como uma força que nos toma a seu serviço para algo que está além de nós. “Ela nos carrega e nos guia quando conseguimos algo novo, grande e duradouro, como se não fossemos nós que atuássemos, mas ela em nós” (HELLINGER, 2007, p.151). Isto é, a grande alma que é a totalidade da existência individual, coletiva e cósmica, que nos vivifica, sustenta, une e nós dirige.

Durante seu trabalho na África do Sul, Hellinger foi confrontado com uma pergunta feita por um facilitador de dinâmica de grupo: “Se você fosse obrigado a sacrificar um dos dois, qual você sacrificaria: seus valores ou as pessoas?” (SCHNEIDER, 2007, p. 92). Desse momento em diante ele percebeu como muitas vezes colocamos as ideias acima das próprias pessoas, e começou a sua investigação sobre a questão da consciência leve ou consciência pesada.

A esse respeito, Hellinger comenta que, aquilo que geralmente chamamos de consciência é um sentido interno, semelhante ao nosso sentido de equilíbrio. Ao estarmos em um grupo percebemos como devemos nos comportar para poder pertencer a ele, e o que precisamos evitar para não comprometer essa vinculação. Assim, conclui que, “temos boa consciência quando preenchemos as condições impostas pelo grupo para pertencermos a ele. E temos má consciência quando nos afastamos dessas condições” (SCHNEIDER, 2007, p.76).

Hellinger, percebeu que quando sentimos consciência leve isso não é garantia alguma de que estamos fazendo algo “certo” ou “bom”, mas apenas estamos seguindo algumas leis

fundamentais, atávicas, que foram e continuam sendo importantes para o funcionamento dos grupos humanos e sua sobrevivência. Assim:

Para pertencer a uma família de ladrões é preciso fazer coisas diferentes do que para pertencer a uma família de tradição cristã. Nos filhos de uma família e de outra, a boa e a má consciência estão associadas a comportamentos totalmente distintos. Assim, muitos consideram moral o que vale na própria família, e imoral o que nela não vale. Por conseguinte, o conteúdo da moralidade é totalmente determinado pelo sistema. (HELLINGER, 2007, p.106).

Isto é, a consciência é entendida como um órgão da psique que vela pelo equilíbrio nas relações. Por mais que sejamos impelidos por nosso código genético, somos sempre vinculados a relações num campo social onde nos comportamos. A consciência tem a capacidade de avaliar moralmente o próprio comportamento. Portanto, podemos entender que quando encaramos o comportamento das pessoas, podemos ver que muitas vezes fazemos ações más com a melhor consciência e somos impelidos, pela má consciência, de fazer boas ações.

Com esta percepção no processo terapêutico, Hellinger começou a descrever a consciência de uma nova maneira. Se a consciência me diz apenas o que preciso fazer para poder pertencer a um grupo e o que preciso evitar, para não ser punido ou excluído. “O comportamento correto é, portanto, avaliado pela consciência apenas em função da necessidade e das possibilidades de se pertencer ao respectivo grupo” (SCHNEIDER, 2007, p.50).

É importante destacar a necessidade de dar ênfase à compreensão de que os três níveis de consciência ou “Ordens do Amor”, assim denominadas por Hellinger, que se encontram em cada uma das três espécies de consciência: na consciência pessoal, na consciência coletiva ou grupal e na consciência universal. O autor ainda acrescenta: “O que diferencia as consciências é exatamente o alcance e o movimento do amor e as leis que a abrangem” (SCHNEIDER, 2007, p.92).

Os três níveis de consciência denominado por ele as “Ordens do Amor”, denominado por ele as “Ordens do Amor” são: 1. Direito ao pertencimento (necessidade de pertencer ao grupo ou clã); 2. A ordem do equilíbrio (a necessidade de equilíbrio entre o dar e o receber nos relacionamentos e a 3. Respeito a hierarquia (a necessidade de hierarquia dentro do grupo ou clã). “As ordens do amor são forças dinâmicas e articuladas que atuam em nossas famílias ou relacionamentos” (HELLINGER, 2007, p.28). Percebemos a desordem dessas forças sob a

forma de sofrimento e doença. Em contrapartida, percebemos seu fluxo harmonioso como uma sensação de estar bem no mundo.

A constelação familiar é caracterizada como um método sistêmico fenomenológico. Isto é, ela “[...] é um caminho onde se preserva a maior isenção possível com respeito ao saber anterior, um método destituído de intenções, aberto a uma realidade que se revela por si mesma” (SCHNEIDER, 2007, p.112). Significa, antes de tudo, que o terapeuta vê no cliente, desde o início, o sistema familiar e a comunidade de destino à que ele está vinculado. O terapeuta percebe o cliente em seu campo anímico; portanto, vê nele mais do que a sua realidade individual. Ele se abre não só ao cliente, mas também aos seus pais e a comunidade de destino que lhe é imposta pelo amor de vínculo (HELLINGER, 2007).

O amor que conhece e respeita essas necessidades trás para nós e para nossos familiares, efeitos benéficos e curativos. “Seu conhecimento é necessário para que sejamos bem-sucedidos nesse amor. O amor cego e inconsciente, que desconhece essas ordens, frequentemente nos desencaminha. Mas o amor que as conhece e respeita realiza o que almejamos, produzindo em nós e ao nosso redor efeitos benéficos e curativos” (HELLINGER, 2007, p.9).

Hellinger (2013) compartilha que o principal fundamento da Constelação Familiar é a visão de que o amor é a base principal do funcionamento de uma família. Ao configurar uma constelação familiar, os participantes se servem como representantes dos membros de uma família, expressam os sentimentos e sensações que refletem autenticamente a quem eles representam. Expressam assim, as complexas forças conflitivas que atuam nos sistemas humanos, bem como um caminho de solução que parecia inacessível ou inimaginável. Ajudando a fechar as pendências familiares, deixando cada pessoa com a sua própria responsabilidade e seu lugar de dignidade na família. Desta forma, se restabelece as “Ordens do Amor” e se rompe com a cadeia de destinos trágicos.

Finalmente Schneider (2007) aclara que existem muitas indicações que os mortos atuam sobre os vivos, ou de um modo maléfico, se são excluídos ou temidos, ou de modo benéfico, se são chorados, honrados e depois deixados em paz. Em assim sendo, a abordagem sistêmica, utilizando-se de uma metodologia fenomenológica, a Constelação Familiar traz à luz a dinâmica oculta dos relacionamentos familiares, restaurando a ordem natural e os vínculos de forma que cada pessoa possa encontrar o seu lugar no sistema.

De uma forma totalmente nova e singular, Schneider (2007) diz que essa técnica é capaz de identificar pontos de tensão psicológica ou emocional que condicionam comportamentos humanos e que nem sempre revelam suas origens, tais como:

emaranhamentos e desordens na hierarquia familiar ou organizacional, sentimentos ou codependências e relacionamentos destrutivos ou comprometidos. A realidade profundamente comovente deste trabalho pode ser apreendida, apenas, através da própria participação em uma constelação familiar.

3.2 A experiência com os jovens da *Casa Escuela Santiago UNO*

O Pensamento Sistêmico foi reformulado ao longo dos anos, tendo sua base epistemológica modificada. Apresento os aspectos históricos e epistemológicos que constituem o PS, entendendo-se que esta compreensão teórica é fundamental para a prática dos terapeutas sistêmicos nos mais diversos contextos. Reforçam-se as ideias de que pensar sistemicamente implica reconhecer o sujeito em seu contexto, de que os fatos não são previsíveis e de que o terapeuta/pesquisador faz parte do sistema no qual intervém/estuda. Assim, ao fazer uso do pensamento sistêmico, o profissional amplia seu olhar sobre a situação, questiona a problemática apresentada, e trabalha com as pessoas envolvidas de forma mais funcional de relacionamento.

Imagem 3: 1ª Reunião de apresentação dos trabalhos de Campo na *Casa Escuela Santiago Uno*.



Fonte: imagem retirada do site da *Casa Escuela Santiago Uno*, antes de iniciarmos o projeto: https://us04web.zoom.us/j/71605654090?pwd=5LWcmoU8Mu-5ZaGoF_XLgTNIDkxMFd.1

O caminho da vida é sempre único e especial, e todos somos convidados a atravessar o caminho da humanidade, cumprindo seu destino, sim o sim, de forma individual. Cada ser humano aprende a responder, à sua maneira, as chamadas que o destino lhe fez, comprometendo-se e se responsabilizando, querendo ou não.

Nesse contexto, compartilharemos uma mensagem de Roberto Crema, por traduzir exatamente a nossa crença e a nossa proposta:

Eu não sou eu...em resumo, eis a essência de minha mensagem. Há um líder de todos os líderes, o Grande Guru, que é a Grande Vida, a realidade essencial. Quando você se deixa guiar por essa Chama do Mistério, é quando você se faz um líder em sua plenitude. Quando o Espírito lidera a consciência, a consciência lidera a alma e a alma lidera o corpo, estamos reparando a queda e reerguendo os fundamentos do Reino da Excelência Humana. Então, você poderá assumir a autoria de seus passos e não será mais uma folha levada ao vento. Será o sujeito da própria existência. (CREMA, 2010 p. 56).

A essência de que trata o autor é sobre a essência da qualidade da alma, da mente, das emoções, dos nossos afetos e relacionamentos, da nossa morada de memórias, trata-se de conquistar qualidade na dimensão consciencial, silenciosa e arquetípica. Crema ainda discorre: “o verdadeiro líder não é quem ordena, é quem serve” e complementa: “Espírito é Amor, Amor em movimento, serviço e ação” (CREMA, 2010, p. 57).

Crema (2010, p. 65) comenta que é urgente: “Religar conhecimento ao amor é o mais intrigante desafio do momento. É esta mega virtude que precisa orientar nossa tecnociência” é preciso refletir a nossa história e assim a nossa ação: “sem amor não é possível reinventar e reencantar nenhum mundo, nenhuma sala de aula” (CREMA, 2010, p. 65).

3.2.1 O Proyecto socioeducativo: Nuevos Pasos. Perfil e objetivos.

Nessa perspectiva, buscamos, na aplicação do Projeto “*Proyecto Socioeducativo: Nuevos Pasos.*” pesquisar reflexões, analisar, avaliar e recuperar um modelo baseado nas Constelações Sistêmicas Familiares²⁹ com intervenções sistêmicas, dentro da família, no processo educativo, mostrar aspectos que são ativados quando o aluno interage com o processo de autoconhecimento, produzindo sentido na busca pela mudança. Assim,

²⁹ Na década de 1980, Bert Hellinger, desenvolveu abordagem sistêmica, utilizando-se de uma metodologia fenomenológica, a constelação Sistêmica Familiar é uma técnica psicoterápica que nos permite acessar algo que está presente no sistema familiar e que muitas vezes não é compreendido, nem percebido sem observar o todo, no conjunto histórico social do sujeito, ou seja, identifica e trabalha os emaranhamentos sistêmicos. As questões sistêmicas envolvem aspectos concretos da vida do sistema, em geral fatos dramáticos, que causaram desordens, desequilíbrios e que "pedem" reparação. Estas ações, estão ligadas à consciência maior, que é a consciência coletiva e são denominadas “As Ordens do Amor” amparadas em três pilares: “O direito a pertencer”, “A Ordem Entre o Dar e Receber” e a “Ordem da Hierarquia” (Franke, 2011, p.8).

consolidamos valores, compreendemos o passado, o presente e criamos condições para transformar a realidade que nos cerca e o nosso futuro.

O objetivo dessa proposta foi analisar, por meio da aplicação de atividades socioeducativas, à luz da intervenção sistêmica familiar, o estímulo ao desenvolvimento e valorização de habilidades e valores pessoais do jovem, procurando resgatar sua autoestima, por meio do autoconhecimento. Alinhado ao objetivo geral desta investigação, transversalmente com o “*Proyecto Socioeducativo: Nuevos Pasos.*” aplicamos e observamos como ocorre a utilização das teorias, estratégias e ferramentas da Teoria Sistêmica Familiar para a construção de valores na ação educativa de um grupo heterogêneo de adolescentes, de 12 a 18 anos de idade, de ambos os gêneros, residentes na *Casa Escuela Santiago*, na cidade de Salamanca, Espanha e a contribuição destas ferramentas para processo de desenvolvimento e da aprendizagem.

A ciência e a tecnologia evoluíram muito e, com isso, mudaram também os costumes e os estilos de vida. Mas a qualidade do relacionamento e da comunicação ainda depende do velho e sólido desenvolvimento do caráter humano, da nobreza dos princípios e da amplitude e qualidade do nosso sistema de crenças. Verificam-se a necessidade e a urgência de uma educação fundamentada em valores humanos a sensibilizar os educadores a analisar propostas, com intenção de desvelar uma educação mais valiosa, mais significativa e mais encantadora (LIMA, 2008).

A escolha do tema desta pesquisa – Que contribuição a Intervenção Sistêmica Fenomenológica Familiar apresenta ao processo de Aprendizagem Socioeducativo em jovens em estado de vulnerabilidade –, é o resultado de um conjunto de pesquisas e reflexões pessoais e profissionais recolhidas ao longo dos anos, primeiro como mãe, logo como educadora no desenvolvimento de atividades práticas, no ensino, na pesquisa e em cargos de gestão na *Universidad de Salamanca (España)* e em Campo Grande – MS (Brasil).

Durante este período, observou-se que a educação e o ato de educar são pontos divergentes, sendo que a educação sofre pressão para se tornar um instrumento de aprendizagem para a vida, e ainda de se estabelecer como um instrumento afirmativo de inclusão social. Esta perspectiva é paradoxal quando se percebe que o ato de educar não consegue mais desempenhar suas funções justamente por causa das atribuições a ela dadas pela família e sociedade (LIMA, 2008).

Estamos vivenciando mudanças importantes dentro dos contextos das instituições família, escola e sociedade. Esta situação interfere diretamente na identidade do adolescente, em como eles se reconhecem e como isto reflete em seu processo educativo, na inserção

social e de trabalho. Erikson (1950) também atribuiu muita importância à etapa da adolescência, considerando-a um período fundamental no desenvolvimento do “eu”, uma vez que as mudanças físicas, psíquicas e sociais próprias desta fase contribuirão para a consolidação da personalidade adulta.

Adolescência, período da vida humana entre a puberdade e a adultez, vem do latim *adolescentia*, *adolescere*. Normalmente é associada à puberdade, palavra derivada do latim *pubertas-atris*, atribui-se a um conjunto de transformações fisiológicas ligadas à maturação sexual, que traduzem a passagem progressiva da infância à adolescência. “Esta perspectiva prioriza o aspecto fisiológico, quando consideramos que ele não é suficiente para se pensar o que seja a adolescência” (FROTA, 2007, p.152).

Refletindo acerca do conceito da adolescência, voltemo-nos à história, procurando elementos que nos ajudem a refletir sobre esta temática. Dadas aos esclarecimentos na perspectiva do desenvolvimento humano o caráter moderno da infância bem como da adolescência também nasceu sob o signo da Modernidade, a partir do século XX. Quanto a isso, as autoras expressam:

A adolescência não é uma categoria física ou biologicamente claramente definida – é uma construção social. Nas culturas tradicionais e pré-industriais, as crianças em geral entravam no mundo do adulto quando amadureciam fisicamente ou quando iniciavam um aprendizado profissional. No mundo ocidental, a adolescência foi reconhecida como um período único de desenvolvimento no ciclo de vida no século XX (PAPALIA E MARTORELL, 2022, p. 1260).

A adolescência é definida como um período biopsicossocial que compreende, segundo a Organização Mundial de Saúde - OMS (1965), a segunda década da vida, ou seja, dos 10 aos 20 anos. Esse também é o critério adotado pelo Ministério da Saúde do Brasil (2007a) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2007b). Para o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, o período vai dos 12 aos 18 anos (2007c). Papalia et al. (2022) definem adolescência aproximadamente como o período que compreende as idades entre 11 e 19 ou 20 anos.

De modo geral, o perfil psicológico do adolescente é, muitas vezes, instável, pois durante esta fase estruturam-se as estratégias que fazem possível ao indivíduo ir traçando uma personalidade amadurecida, mesmo em situações de extrema dificuldade. O desenvolvimento da personalidade depende de muitos fatores, como os hereditários, as experiências na etapa infantil e as condições sociais, familiares e ambientais em que o adolescente se desenvolve. A adolescência caracteriza-se por um conflito específico do sujeito consigo mesmo e com seu

meio. Assim, o período da adolescência é determinante para o desenvolvimento da personalidade, conforme Erikson explica:

A formação da identidade pessoal é a tarefa principal que os adolescentes devem realizar. Nesta etapa ocorre uma crise de identidade decorrente do paulatino abandono da infância e de todas as mudanças que se experimentam na puberdade. Para este autor, tais momentos de busca e dúvidas representam um tempo que a sociedade concede ao indivíduo (mora social) e durante o qual o adolescente tenta encontrar seu lugar nela (ERIKSON, 1950, p.56).

Nenhuma das teorias existentes oferece uma explicação final e completa sobre o desenvolvimento na adolescência, muito embora possamos encontrar contribuições que nos ajudam a compreendê-la melhor. Entendendo que esta transição se inicia, fundamentalmente, na raiz das mudanças biológicas que ocorrem no organismo e que estão estreitamente relacionadas com mudanças psicológicas e contextuais que o adolescente vivencia. Desta forma, não se pode entender bem essa transição sem analisar as complexas interações entre os níveis biológico, psicológico e cultural (XAVIER E NUNES, 2015, p.52).

Há um trecho de uma música do cantor Nando Reis “Não Vou Me Adaptar”, que retrata bem esse conflito do jovem que lida com as transformações do corpo, das novas exigências sociais, ou seja, das transformações físicas que vai percebendo em si mesmo, da perda do seu lugar de criança na família, que não se sente mais compreendido e fala uma linguagem diferente dos demais (XAVIER E NUNES, 2015), conforme abaixo:

Eu não caibo mais na roupa que eu cabia, eu não encho mais a casa de alegria, os anos se passaram enquanto eu dormia, será que eu falei o que não devia, será que eu falei o que ninguém ouvia, não vou me adaptar, me adaptar... Eu não tenho mais a cara que eu tinha, No espelho essa cara já não é minha. Mas é que quando eu me toquei, achei tão estranho, A minha barba estava desse tamanho.

Desta forma, as histórias particulares de vida e a problemática pelas quais passam os jovens em situação de risco social explicam o seu estado atual e como acabam por alimentar uma personalidade que apresenta aspectos de uma afetividade deteriorada pelo desamparo, que se somam aos seus anos de vida um número suficiente de déficits e fracassos que predizem que estes jovens se encontram no limite de incorporarem-se na idade adulta pela porta da marginalização e da exclusão.

Contudo, a família e a escola se convertem no mais importante contexto educativo e socializador na primeira infância, e são justamente nestes espaços que se iniciam os primeiros desencontros, será onde se geram as respostas defensivas ou de exclusão, provocando uma perda sensível na autoestima da criança, aumentando o sentimento de fracasso, diminuindo

cada vez mais o seu interesse em busca da aprendizagem. A ausência de afetividade e de cuidados primários geram, nestes casos, um espaço diferenciado onde as emoções e a sua interação jogam um papel primordial, ficando a necessidade da aprendizagem para um segundo plano (OLIVEIRA, 2018, p. 93).

Vygotsky compartilha, juntamente com os teóricos Jean Piaget e Henry Wallon, a ideia de que a emoção e a razão estão intrinsecamente ligadas. Para Vygotsky (2000, p.34) “[...] só é possível ter uma compreensão completa do pensamento humano, quando se compreende sua base afetiva [...]”, ou seja, as razões que impulsionam os pensamentos encontram suas origens nas emoções que as constroem (OLIVEIRA, 2018, p. 97).

Assim mesmo, a estrutura familiar tem um papel preponderante no processo de inserção social dos jovens, entretanto, o suporte e a ajuda que a família possa dar a esses jovens dependerá de diversas variáveis, entre elas a sua situação socioeconômica e da sua dinâmica de funcionamento interno. Por outro lado, as famílias mais desfavorecidas, afetadas por graves conflitos ou no caso de a estrutura familiar estar ferida, seus adolescentes encontraram, precocemente, um sentimento de ausência de futuro, socializando-se na exclusão (GUEDES, 2012). Isto aumenta o conflito geracional, ao renegar o modelo parental e o ambiente escolar fica comprometido como elemento de autoafirmação, gerando desmotivação oriunda de uma aprendizagem deficitária, características que farão com que esses adolescentes se transformem em pessoas instáveis, que sem a devida atenção e cuidados ficarão à mercê da sorte.

A pedagogia sistêmica, traz a possibilidade de criarmos, a partir da escola, um ambiente de inclusão, onde todos possam assumir os seus papéis, levando em conta os sistemas familiares, educativos e institucionais. Compreender esses princípios permite que educadores e alunos se percebam como parte de uma estrutura inter-relacionada onde fazemos parte da vida uns dos outros. Toda a diferença consiste em educar no amor, onde a firmeza e a sensibilidade permitem que haja ordem e, através dela, o amor pode fluir. O amor dos pais fluindo nos filhos é a força da educação (GUEDES, 2012, p. 22).

Para Marianne Franke, a educação em contato com o nível biográfico-construtivista e sistêmico-fenomenológico da realidade, propõe que o aluno descreva os seus sintomas no nível do “eu”, conforme a sua vivência biográfica. “Ele sofreu injúrias, influências, aprendeu padrões de comportamento e procura se libertar de seus sintomas com disciplina, força de vontade, realizando suas esperanças, ideias e desejos em outrem ou em si mesmo” (FRANKE, 2012, p. 27).

3.2.2 As intervenções sistêmicas aplicadas na *Casa Escuela Santiago Uno*, pilares científicos e os procedimentos metodológicos.

Neste sentido, as intervenções sistêmicas, por meio das constelações possibilitam olhar para essas dinâmicas do sistema familiar, os “emaranhamentos sistêmicos” (Bert Hellinger)³⁰ ou dos denominados “vínculos invisíveis” (Boszormenyi-Nagy), que atuam além de um nível biográfico. Há uma dimensão mais abrangente e, na maioria das vezes, não é percebida. No caso dos jovens, poderíamos dizer que atua inconscientemente, ainda que conscientemente eles sintam que algo não está bem. Estes níveis são denominados de “níveis de ordem arcaicos” (HELLINGER, 2007, p.8)

Bert Hellinger descobriu que por amor, lealdade e fidelidade à família, quando algum ancestral deixa situações por resolver, pessoas de gerações seguintes trarão o sentimento e o comportamento, a ação para a resolução dessas situações, "emaranhando-se" e permanecendo, assim, prisioneiros a fatos e eventos pelos quais não são responsáveis e dos quais sequer têm conhecimento. Esta é a herança afetiva, uma transmissão transgeracional de problemas familiares, que acaba criando uma sequência de destinos trágicos (HELLINGER, 2007, p.34).

Nesta perspectiva educativa, através da constelação familiar é possível acessar essa ordem arcaica, por meio das percepções e afirmações dos representantes. Essas afirmações não surgem do nível biográfico do aluno, e sim do nível fenomenológico³¹. A qualidade fenomenológica que emerge através dos movimentos do grupo, das dinâmicas e afirmações “neutras” dos representantes são respostas fundamentais para o desenvolvimento ou ressignificação da história pessoal de cada um.

Desta forma, as constelações sistêmicas familiares utilizadas como intervenção educativa buscando o autoconhecimento e autorreconhecimento podem ser um elemento crucial para o desenvolvimento do jovem adolescente, possibilitando o acesso à sua vida, conseguindo ressignificar a sua identidade, colocar nome e sobrenome em suas ilusões, identificar esperanças, assumir as suas próprias conquistas e enfrentar os seus desafios e as dificuldades de seu desenvolvimento com integridade (GUEDES, 2012).

³⁰ Se pesquisarmos no Google o significado da palavra emaranhamento, encontraremos definições como: embaraçar, enredar, confundir-se, complicar-se, envolver-se em embaraços. Para Bert Hellinger (2007) este tema ganha uma especial relevância quando aplicado às relações familiares. Explorando o conceito, resumidamente, este autor diz que, o emaranhamento familiar são as ligações negativas com situações da nossa linhagem.

³¹ O Dicionário de Filosofia (1970) conceitua a Fenomenologia sendo a descrição daquilo que aparece ou a ciência que tem como objetivo ou projeto essa descrição. Portanto, o que a Fenomenologia mostra é aquilo que, acima de tudo e na maior parte dos casos, não se manifesta, o que está escondido, mas que é capaz de expressar o sentido e o fundamento daquilo que, acima de tudo, e na maior parte dos casos, se manifesta. Nesse sentido, a Fenomenologia é a única ontologia possível (ABBAGNANO, 1970, p. 439).

Investigar e refletir sobre a prática da constelação sistêmica fenomenológica familiar para poder ressignificar a configuração da realidade de adolescentes com o objetivo de melhorá-la, priorizando a perspectiva socioeducativa com a participação e interação constante com os membros do grupo e com a realidade investigada, foi nossa proposta com a aplicação dessa ação na Casa *Escuela*.

É um encontro no qual as pessoas envolvidas participam desse processo, causando uma interação constante que gera mediação, cooperação e inclusão. É necessário entender o jovem adolescente não como um problema quando, na realidade, é um coletivo que representa nossa esperança de construir um futuro melhor.

Os procedimentos metodológicos para a aplicação do projeto com os quais trabalhamos nas sessões com os adolescentes seguiram o modelo de Bar-On (1997), que faz uma conceituação multifatorial da inteligência emocional, definindo-a em resumo como “um conjunto de capacidades, competências e habilidades não cognitivas que influenciam a habilidade própria de ter sucesso ao fazer frente às demandas e pressões do meio circundante” (MAYER et al. 2001, p.23).

Estes fatores hão de constituir o eixo central, que foi utilizado para construção do *Proyecto Socioeducativo: Nuevos Pasos.*, e estão definidos na tabela a seguir:

Tabela 2: Modelo multifatorial da inteligência emocional.

Componente Fatorial	Variáveis	
1. Intrapessoais	Autoconceito	Respeitar-se e estar ciente de si mesmo.
	Autoconsciência	Conhecer os próprios sentimentos e a origem deles.
	Assertividade	Expressar-se abertamente e defender os direitos pessoais sem agressividade nem passividade.
	Independência	Controlar os próprios pensamentos e ações.
	Autoatualização	Atingirmos a nossa potencialidade comprometendo-nos com objetivos e metas ao longo da vida.
	2. Interpessoais	Empatia

<i>3.Adaptabilidade</i>	Responsabilidade social	Mostrar-se como um membro construtivo do grupo social.
	Relações interpessoais	Habilidade de estabelecer e manter relações emocionais caracterizadas por dar e receber afeto, estabelecer relações amistosas.
	Teste de realidade	Buscar uma evidência objetiva para confirmar nossos sentimentos.
	Flexibilidade	Adequar-se às mudanças das condições do meio, adaptando os comportamentos.
	Solução de problemas	Habilidade consistente em quatro partes: - Estar ciente do problema e sentir-se seguro e motivado diante dele; - Definir e formular o problema claramente (colher informação relevante); - Gerar tantas soluções quantas forem possíveis; - Tomar uma decisão quanto à solução a se usar, ponderando prós e contras de cada uma delas.
<i>4.Administração do estresse.</i>	Tolerância ao estresse	Capacidade de escolher diversos cursos de ação para enfrentar o estresse, ser otimista para resolver um problema e perceber o controle sobre as situações.
	Controle de impulsos	Habilidade de resistir a um impulso ou retardá-lo, controlando as emoções de modo a atingir um objetivo posterior ou mais interessante.
<i>5.Estado de ânimo e motivação.</i>	Otimismo	Atitude positiva diante das adversidades.
	Felicidade	Habilidade de desfrutar e estar satisfeito com a vida, desfrutar de si próprio e de outros, bem como capacidade de se divertir e exprimir sentimentos positivos.

Fonte: Salom, Moreno e Blázquez, 2018.

A aplicação do *Proyecto Socioeducativo: Nuevos Pasos*, conforme apresentado e aprovado, em 16 de maio de 2019, foi dividido em quatro módulos com encontros de aproximadamente uma hora, uma vez por semana, durante dois meses, inicialmente perfazendo oito encontros.

Tabela 3: Programa do *Proyecto Socioeducativo: Nuevos Pasos* aplicado na *Casa Escuela Santiago Uno*.

MODULOS/DATAS		CONTEÚDOS
<i>1º Modulo</i>	<i>(a)</i>	- Em círculo, trabalhamos a acolhida. Apresentamos os pilares da sistêmica e utilizamos diversas dinâmicas visando à perspectiva da intraculturalidade, por meio do autoconceito, entendendo a autoconsciência e a importância das emoções.
<i>16/06/2019</i>		
<i>1º Modulo</i>	<i>(b)</i>	- Procuramos por meio de vídeos e dinâmicas entender “quem eu sou?” e qual é o meu sonho, buscando a autoatualização. Trabalhamos a assertividade por meio da linguagem não verbal. Movimentos de independência e autonomia, para poder pertencer.
<i>21/05/2019</i>		
<i>2º Modulo</i>	<i>(a)</i>	- Na roda, fizemos a acolhida, integramos música e movimento e trabalhamos conceitos da interculturalidade. Utilizamos o jogo teatral, reconhecendo as emoções, os lugares de pertencimento experimentando o lugar do outro. Também utilizamos o jogo das máscaras para compreender o “dar e o receber”.
<i>28/05/2019</i>		
<i>2º Modulo</i>	<i>(b)</i>	- Demos as boas-vindas e realizamos a conversa na roda, logo fizemos um teste de personalidade para compreender algumas características da nossa comunicação e como funcionamos emocionalmente. Apresentamos um vídeo trabalhando a flexibilidade e como podemos olhar para os conflitos a partir dessa visão.
<i>30/05/2019</i>		
<i>3º Modulo</i>	<i>(a)</i>	- Em roda, dando as boas-vindas, trocamos as experiências vividas – provocando conflitos por meio de narrativas. Trabalhamos conceitos por meio do teatro com conceitos de Daniel Kahneman (2012) e apresentamos o sistema de resposta rápida e devagar e como automatizamos as rotas de pensamento, buscando entender a necessidade de administrar estresse e a tolerância nas relações intra e interpessoais.
<i>04/06/2019</i>		
<i>3º Modulo</i>	<i>(b)</i>	- Na roda, após a acolhida, discutimos como os aprendizados vêm refletindo na prática do dia a dia. Trabalhamos o teatro da família (genograma), vimos como aprendemos e repetimos aquilo que
<i>11/06/2019</i>		

			julgamos mal, necessitando acolher o que recebemos para poder ressignificar as emoções e poder fazer de maneira diferente.
4º	Modulo	(a)	-
18/06/2019			Em roda, após as boas-vindas, discutimos a evolução das práticas e os sentimentos que foram surgindo. Realizamos a dinâmica do perdão e auto perdão. Fizemos uma dança da gratidão.
4º	Modulo	(b)	-
26/06/2019			Em roda, fomos trabalhando os sonhos e como uma atitude positiva muda o olhar. Trabalhamos o conceito felicidade e como podemos, por meio das emoções, encontrar ou não a motivação para desfrutar de si próprio e dos outros, compreendo e respeitando a hierarquia.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa, 2019.

A *Casa Escuela Santiago* delegou a um coordenador do período vespertino a organização dos encontros. O projeto foi divulgado na escola como um *workshop*, do qual os alunos participariam por livre escolha, desde que no horário das 15h às 16h não tivessem outras atividades obrigatórias do currículo escolar. Como eu já estava há dias fazendo o levantamento dos dados na secretaria e os alunos já sabiam da pesquisa e das oficinas, havia muitos murmúrios e muita curiosidade a respeito do que iria acontecer, então foi muito fácil, no primeiro dia, conseguir a presença de muitos deles, havendo uma participação de 43 alunos.

Já no segundo encontro, e como não se tratava de uma atividade obrigatória, participaram 28 alunos e muitos deles já não eram os mesmos da primeira vez. Diferentemente da Casa Samuel, onde esta era uma atividade obrigatória, tivemos que criar estratégias originais para poder atrair os jovens. Testamos utilizar a música e a roda, sem muitos conceitos, apenas trocar histórias, movimentos e a escuta amorosa. Assim, no terceiro encontro mantínhamos um grupo de 31 alunos. Eles mesmos iam convidando e motivando os outros a participarem, dizendo que era um momento de dança, de alegria e descontração. Relatavam que era relaxante contar histórias e que, ao dançar, sentiam-se mais leves.

Foi assim que decidimos iniciar todos os encontros, em círculo, pois nesse lugar pudemos compartilhar histórias, emoções, alegrias e tristezas. Com a sequência dos encontros, começamos a revelar segredos e sonhos, por meio das diversas narrativas. Lentamente integramos ao círculo movimentos e música, e foi na roda, por meio dos movimentos, que respeitamos as diferenças, incentivamos a amorosidade e respeito entre as pessoas. Dançando em círculo, relaxamos e nos divertimos e, dançando, nos deparamos com a nossas limitações e com as nossas possibilidades, refletimos como nos relacionamos conosco e com as pessoas, com a natureza e com o mundo. Assim, nós nos abrimos para novas formas de interação, isso

ajuda a tornar mais leve o dia a dia de todos: são exercícios para o corpo e para a alma. No movimento, no julgamento, na dúvida do que é certo ou errado, apenas refletimos sobre o que não gostaríamos que fizessem com a gente.

Nesse exercício, rompemos com os silêncios e os preconceitos e nós abrimos para uma melhor compreensão de nós mesmos, facilitando a aprendizagem, que era apresentada por meio de um arquivo de PowerPoint com as atividades propostas. No entanto, a maneira mais efetiva de aprendizado se deu interagindo e incluindo a nossa origem, oportunizando entrar em contato com a nossa ancestralidade, de onde viemos, o porquê e como podemos aceitar, respeitar e liberar a repetição de padrões e perceber novas possibilidades de estar e seguir na vida. Finalizamos as atividades com 34 adolescentes, em roda, com a sensação de que muito, ainda, poderia ser feito.

3.2.3 As entrevistas e a coleta de dados.

A legislação espanhola não permite entrevistar e nem divulgar dados de alunos menores de idade, desta forma, para a elaboração dos resultados, em um primeiro momento, buscamos realizar as entrevistas, com os professores, logo depois com a psicóloga, com a coordenadora educativa, com o diretor da escola, bem como também ouvimos as vozes dos funcionários da escola.

Para a coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada, organizada a partir de perguntas abertas e fechadas, com um roteiro simples utilizado de guia. Selecionamos também a modalidade de entrevista “história de vida”, com os seus devidos anexos: em especial o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Também utilizamos o gravador de áudio para registrar as vozes, bem como a câmera fotográfica para armazenar as diversas imagens dos espaços educativos.

A partir de toda construção dessa proposta, estudo e pesquisa, nove perguntas foram feitas aos sujeitos participantes, todos profissionais da Casa *Escuela*, em diversas frentes de trabalho, entre eles, 1 cozinheira, 1 diretor, 1 coordenadora, 2 psicólogas, e 6 professores e educadores. Com todos foi realizada a entrevista a partir de 9 questões abertas. Todos esses registros constam nos apêndices, e aqui trabalhei a partir da redução da pesquisa, buscando a essência do fenômeno. Assim, das 9 questões, foi selecionada 1 questão, a que possibilita emergir a compreensão da essência do fenômeno, para a análise necessária à pesquisa. Segue abaixo a questão e a fala dos 11 sujeitos. As falas relatam os desafios, os pré-conceitos enfrentados que apresento aqui, mas foram retiradas das falas do sujeito, as transformações e

o papel da Casa *Escuela* na vida desses jovens, busquei retirar a essência que transforma essas vidas, acolhe, educa e ama.

Tabela 4: Falas dos participantes da pesquisa.

Qual é o significado da Casa Escola para a comunidade, para os professores, para as famílias e para os alunos?

Sujeito 1

- Para a sociedade, pode ser um último recurso e com o último quero dizer a última chance que as crianças que estão tendo problemas de comportamento podem ter, pode ser o último, dependendo de outras perspectivas, um lugar onde esses garotos que não funcionam em outros lugares, uma solução ou um lugar onde apenas são recolhidos. Para a sociedade, é claro, às vezes é difícil, porque eles não vêm de dentro, porque se vê o que se vê. Então, para a sociedade podem ser duas coisas, ou seja, algo onde eles não encaixam, porque eles aqui eles se encaixam sim e também pode ser uma oportunidade, um lugar para brilhar, porque eles também são conhecidos pela escola de circo ou eu gostaria de pensar que eles são conhecidos por tudo isso, pelo qual eles lutam para se firmar na sociedade através do circo através de seus estudos. Bem, talvez eles precisem de mais oportunidades do que outras crianças, então a sociedade pode entender e muitas vezes pode não, vai depender do nível de sensibilidade e do julgamento pela falta de conhecimento e de entrega, depende.

US (Unidades de Significado)

US1 pode ser o último recurso de solução;

US2 aqui eles se encaixam;

US3 uma oportunidade;

UD4 um lugar para brilhar;

DA (Discurso Articulado)

A Casa pode ser o último recurso de solução, aqui eles se encaixam, tem uma oportunidade para brilhar.

Sujeito 2

Para a sociedade é também uma oportunidade, quero acreditar que para a sociedade é uma oportunidade pois tudo que fazemos aqui está sendo inovador, positivo, transformador, somos um modelo de escola de educação formal e não formal e recebemos vários prêmios como escola modelo em educação inovadora, recebendo um reconhecimento a nível nacional. Então, para a sociedade gera uma repercussão bastante positiva pelo nosso trabalho. No entanto, para o bairro, no dia a dia, somos um incômodo enorme, real. Então, nos deparamos que para a sociedade somos um modelo, mas para o bairro, a comunidade, os vizinhos, não somos uma oportunidade, mas bem somos um incômodo. Mas também é verdade que a perspectiva muda totalmente quando os menores que chegam já não são mais os filhos de famílias totalmente desestruturadas, que seu pai acaba de sair da prisão e sua mãe é prostituta. A visão, a proteção muda quando esses filhos são filhos de fiscais, advogados, psicólogos, psiquiatras, de prestígio e que evidentemente pois enfrentam uma série de conflitos familiares dos quais não podem dar apoio e acionam a casa e, a casa é necessária para eles, então a perspectiva, por interesses pessoais, muda.

Com o passar dos anos foi mudando muito. Quando eu comecei nesta casa no ano de 2000, atendíamos principalmente a jovens do interior, que vinha da zona rural, com uma espécie de bolsas de estudo, moravam aqui e concluíam estudos ensino médio e ou superior com a ideia de formar-se para voltar a zona rural para realizar trabalhos agrícolas.

Naquele período tínhamos de 2 a 3 jovens que tinham medidas protetivas. 19 anos depois cuidamos de 120 jovens aproximadamente com perfis diferentes. Assim que a sociedade foi mudando e nós fomos nos atualizando em função das necessidades da própria sociedade, então creio que somos necessários (quem dera não fossemos).

- Para todos nós como professores, educadores...trabalhamos todos em conjunto, algumas vezes, dependendo do caso, não é fácil, mas trabalhamos juntos tentando tirar as coisas positivas que o aluno traz consigo. Acreditamos muito no nosso trabalho e procuramos fazer com que eles acreditem neles, então, sim o sim estamos lutando de várias formas para que possam dar o melhor deles e de nós também e eles acabam entendendo e acreditando que de fato eles tem e acabam sendo e fazendo o seu

melhor.

- Para as famílias: o perfil de família foi mudando radicalmente, as famílias hoje têm um nível cultural, tem um nível universitário, desenvolvem suas atividades profissionais em diferentes âmbitos, são pessoas com êxito profissional, tem uma situação econômica sustentável, mesmo assim enfrenta conflitos familiares. Entretanto a um ponto em comum, a maior parte das crianças que estão em Santiago 1 são crianças que são adotadas e acredito que isso não é casual e as famílias das quais trabalhamos aqui, são famílias adotantes. Com o decorrer dos anos a um transtorno do apego e na fase da adolescência se apresenta esse transtorno do apego real e acabam tendo problemas com o convívio familiar. Então, para as famílias estamos sendo como a última alternativa, somos um recurso, somos um apoio, somos uma esperança.

- Os alunos quando chegam aqui, no início, é bastante desafiante, com o tempo eles entendem que é um lugar seguro, que oferece oportunidade, afeto, disciplina, um lugar que não permite frustrar-se, consumir álcool, drogas.

US

US1 tentamos tirar as coisas positivas que o aluno traz consigo;

US2 procuramos fazer com que eles acreditem neles;

US3 lutamos para que eles possam dar o melhor deles;

US4 eles acabam acreditando neles, dando e fazendo o seu melhor;

US5 somos a última alternativa;

US6 eles entendem que aqui é um lugar seguro;

US7 oferece oportunidade, afeto e disciplina.

DA

Na Casa tentamos tirar as coisas positivas do aluno, fazendo com que acreditem neles, deem o melhor de si, eles acreditam e dão. Somos a última alternativa, e eles entendem que é um lugar seguro que oferece oportunidade, afeto, disciplina.

Sujeito 3

-Para a sociedade, quando ninguém os conhece, pois os discriminam, os ignoram.

-Para os professores, educadores e todos nós, pois é uma oportunidade de aprender com eles e mudar os sentimentos.

-Para as famílias, pois nem todas reconhecem o trabalho, mas para as que sim, creio que seja um alívio, um descanso. É muito pesado, e eles não tem preparo, você pode ver que muitos acabam sendo abandonados.

-Para eles, falo para alguns depois que se acostumam acabam gostando de aqui mais que de suas casas, não querem ir nem nas férias. As vezes vira um problema.

US

US1 Não querem ir embora nem nas férias.

DA

Os jovens gostam da casa, não querem ir embora nem nas férias.

Sujeito 4

São meninos muito diferentes, cada um é diferente com situações também muito diferentes do outro. À primeira vista, você vê todos iguais e não julgas, primeiro você precisa conhecê-los e à medida que você conhece cada um, você ajuda com atenção e carinho. As vezes fazendo uma comida preferida e as vezes só servindo e dando atenção a mais.

US

US1 Atenção e carinho

US2 Alimento

DA

A Casa *Escuela* dá atenção, carinho e alimento.

Sujeito 5

- Creio que socialmente há uma imagem assim meio estigmatizada por trabalharmos com jovens

delinquentes, que tem problemas com drogas, causamos rejeição, mas quando algumas pessoas nos conhecem, isso melhora. Quando, algumas vezes vem pessoas para nos conhecer de perto, então eles se surpreendem com todas as coisas que fazemos e como tratamos a educação.

- Para os educadores e professores, a princípio temos que separar, uma coisa são os professores externos que, quando sabem que vão receber um aluno nosso, eles sentem temor pois eles não estão preparados e, outra são os professores da casa que já sabem e conhecem e estão mais preparados e mais comprometidos.

- Para as famílias, dependendo da situação do aluno, em alguns momentos é uma ameaça porque a justiça determinou que eles estejam aqui, até que eles se dão conta que trabalhamos todos com um mesmo objetivo e para outras famílias é como um suspiro, como um lugar menos ruim onde podem estar os seus filhos, outras famílias valorizam como uma oportunidade, para fazer algo diferente.

- Para os alunos é um lugar para poder morar, aprender, sentir e estar sempre acompanhados quando precisam e um lugar que se lhes permitem equivocar-se, eles sabem que podem equivocar-se uma, dois, três, quatro vezes, eles sempre têm uma nova oportunidade. Eles sempre dizem que é uma casa de muitas oportunidades, escutamos muito eles falarem isso. Eles vêm com muito medo, com raiva, como se fosse uma punição e na verdade, as vezes é assim, vem para cá para cumprir uma sentença.

US

US1 lugar para morar;

US2 lugar para sentir;

US3 lugar para aprender;

US4 lugar para estar sempre acompanhado;

US5 lugar que permite que se equivoquem, pois sempre terão uma nova oportunidade;

US6 é uma casa de muitas oportunidades.

DA

A Casa é um lugar para morar, sentir, aprender, estar acompanhado, onde podem errar, pois terão sempre uma oportunidade. É uma Casa de oportunidades.

Sujeito 6

- A casa é uma grande desconhecida, que tem jovens com problemas, a sociedade, a maioria das pessoas veem a casa como uma ameaça e que tem jovens com problemas até o momento que nos conhecem, mas nem sempre isso acontece.

- Os professores, pois muitos já foram até alunos, são todos muito bem-preparados e até porque já tiveram uma história difícil, então eles ensinam mais pelo exemplo. São muito poucos as professoras que não têm dedicação plena aqui. Além do mais, para a maioria é uma grande oportunidade, tanto pessoal como profissional.

-As famílias pedem sempre respostas, são muito exigentes com a gente e por outro lado também nos vendemos como profissionais de algo que precisa dar resposta positiva. Temos que realizar muitas intervenções, dar muitas explicações. No início há uma rejeição, mas há muitos esforços por parte da casa, dos educadores para que esse preconceito se desfaça e se possa construir uma aliança entre as famílias e a escola, para poder fazer sentido a intervenção tal como a entendemos, muito embora as vezes temos que impor limites a família, sem que represente um conflito para que se possa trabalhar com os filhos e normalmente isso dá muitos bons resultados.

- Os alunos se sentem como castigados, não vêm com a alegria, mas ao longo do tempo já não querem mais sair. Mas eles geralmente dizem: vocês me tiraram de minha casa e dizem com raiva.

US

US1 com o tempo não querem mais sair.

DA

Com o tempo eles já não querem mais sair da Casa.

Sujeito 7

Pois depende, quero dizer para os vizinhos hipócritas, pois é uma péssima imagem para a cidade de Salamanca, para os turistas, somos um ninho de ratos, delinquentes, pois depende, pois a imagem de muitos vizinhos é um olhar preconceituoso e de muitos julgamentos. Há uns tempos atrás, perguntaram por que não se fazia aqui um seminário para padres em vez de um lugar para mouros, emigrantes, pobres, delinquentes... Já para as pessoas mais esclarecidas, significa uma casa única. A nível de pedagogia miliniana somos uma referência a nível internacional. Para os escolapios somos, evidentemente a sua bandeira de educação não formal e de inovação. Para a prefeitura somos um centro barato que oferece muitas coisas, muitas atividades para os jovens. Agora a imagem daqueles que nos leem, das famílias, dos alunos, dos ex-alunos, pois as entrevistas que fizeram e fazem são muitos positivas. Temos uma memória de excelência, com muito reconhecimento com o trabalho que se está

fazendo. Muitas pessoas vêm para trabalhar de voluntários, temos um sistema que nos permite ter uma escola *viajera*, e viajamos por Europa, de ônibus, também temos um programa “enchendo escolas” recuperando 10 escolas em Marrocos com os próprios alunos da Casa. Quer dizer os alunos infratores passam de infratores para missionários. Nos dedicamos muito a esta casa, eu e a maioria dos profissionais que aqui estamos, tipo ganhamos um salário para um período, mas trabalhamos 3 períodos e vivemos bem assim. Temos nossas crenças, nossa fé que nos permite fazer assim.

-Quando temos uma história de vida com eles, em vez de ser mais efetivos, somos mais afetivos. Os alunos que fracassam em outros lugares, aqui funcionam, a diferença é que aqui temos um leque enorme de estudos em educação formal e informal. Somos um projeto vivo eco social com centro de Milani (com 600 alunos de externo) Aqui oferecemos para os jovens um projeto de vida, para depois poder integrá-los na sociedade, aqui 20% desses alunos virão professores ou educadores nossos.

- Para as famílias também dependem muito, depende de cada caso. Mas as famílias, pelo menos aqui, são famílias que negligenciam muito seus filhos, o abandono é muito grande, então acabamos sendo um alívio. Um alívio desde que não aconteça nada com eles, porque se acontece qualquer coisa com seus filhos, (eles não cuidam, mas transferem as suas responsabilidades) nos criam problemas até de justiça.

US

US1 temos uma memória de excelência;

US2 temos um reconhecimento de todo o trabalho que está sendo feito;

US3 os alunos passam de infratores para missionários;

US4 os alunos que fracassam em outros lugares, aqui funcionam;

US5 aqui temos um leque de estudos de educação formal e informal;

US6 somos um projeto vivo eco social;

US7 oferecemos para os jovens um projeto de vida; US8 integramos na sociedade;

US9 20% dos alunos viram professores e educadores nossos.

DA

A Casa tem uma memória de excelência e reconhecimento, os alunos passam de infratores para missionários, os que fracassam em outros lugares, aqui funcionam, temos um leque de estudos em educação formal e informal, somos um projeto eco social, e oferecemos um projeto de vida para integrá-los à sociedade, e 20% deles viram nossos professores e educadores.

Sujeito 8

-Para a sociedade rejeição total, é muito difícil ainda para eles olharem para nós como pessoas de bem também.

- Para alguns professores um recomeço, uma oportunidade, um certificado de que você é digno, para outros um trabalho normal, para outros uma dedicação amorosa a tempo completo.

-Para outros uma última oportunidade, para outros nem se dão conta. Questões de família aqui são muitos delicadas, acho que não só aqui.

-A casa escola para os alunos depende dos alunos, para alguns é uma casa família, para outros é uma apenas uma passagem, um mal menor que tem que passar para conseguir algum título ou benéfico, para outros é uma revolução, para outros uma escola normal para conseguir seus diplomas.

US

US1 para alguns, a última oportunidade;

US2 para alguns é uma casa família;

US3 para alguns é apenas uma passagem;

US4 para alguns é uma revolução;

US5 para alguns uma casa normal para conseguir seus diplomas.

DA

A Casa *Escuela* para alguns é a última oportunidade, é uma casa família, uma revolução, para alguns é apenas uma passagem para conseguirem seus diplomas.

Sujeito 9

-A sociedade definitivamente nos rejeita muito. Não querem saber, não querem conhecer. É lamentável. A casa é muito pouco reconhecida, inclusive as empresas, algumas instituições públicas, porque o que a casa faz é algo global.

- Para eles, os alunos, eu creio que para a maioria fica uma marca, tanto positiva como negativa, querem logo atingir a maior idade, por causa da fase, de querer ser livres, acho que é essa a sensação que eles têm. No entanto, muitos deles quando vão embora, sempre vem nos visitar, você percebe que de alguma forma eles se vinculam e também fazem questão de manter, como se fosse uma família, na verdade fica esse vínculo de família com a escola. Creio que a escola deixa uma marca muito grande.

- Pois para os professores, é um trabalho enorme que você precisa ter muita dedicação e desenvolver muita afetividade. A casa, você tem que viver para saber, pois não te das contas que com o tempo você é engolida por ela e você vive para ela. E isso é muito bom!

-Para as famílias que abandonam é um conforto, para as outras um sofrimento, porque nenhuma mãe quer ver o filho nessa situação, mas quando eles vêm como os filhos estão ficando bem, elas te tornam aliados.

US

US1 muitos quando vão embora, voltam para nos visitar;

US2 Muitos deles se vinculam e fazem questão de manter como uma família;

US3 fica esse vínculo de família com a escola;

US4 creio que a escola deixa uma marca muito grande;

US 5 desenvolver a afetividade.

DA

Muitos quando vão embora da Casa, voltam para visitar, se vinculam como família, a escola deixa uma marca muito grande.

Sujeito 10

- A sociedade definitivamente os exclui, são excluídos em todos os sentidos, foram expulsos e lhes dizem que não valem nada e o fato de estarem nesta casa, pois são mais excluídos.

- Os professores tentamos demonstrar-lhes que isso não é verdade, trabalhamos muito a autoestima e que sim, que para nós eles valem muito. A casa é um grande apoio para nós e eles.

- Como um alívio, como uma forma de transferir a responsabilidade e isso quando ainda tem algum sentimento.

- Um lugar que recebem um mínimo de afetividade, de conforto. Uma casa de oportunidades

US

US1 a casa é um grande apoio para eles;

US2 trabalhamos a autoestima;

US3 para nós eles valem muito;

US4 recebem afetividade e conforto;

US5 uma casa de oportunidades.

DA

A Casa é um grande apoio para eles, trabalha a autoestima, afetividade e oferece conforto. É uma Casa de oportunidades.

Sujeito 11

- Também é uma oportunidade para os professores, me abriram as portas em um momento de muitas dificuldades.

US

US1 também é uma oportunidade para os professores.

DA

A Casa é uma oportunidade também para os professores.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa, 2022.

A partir dessas falas dos sujeitos e retirada das Unidades de Significados como redução para análise dos dados, foi realizado o Discurso Articulado, que retira a essência da

fala do sujeito, voltada ao objeto desse estudo, elabora em Unidades de Significados para a elaboração do Discurso Articulado, que é a redução da fala, de maneira criteriosa, sem alterar a informação apresentada pelos entrevistados.

O próximo passo, é encontrar as asserções que são pontos em comum nas falas dos entrevistados, que está apresentada na próxima tabela, o que chamamos de convergências, onde as falas comungam, ou se encontram.

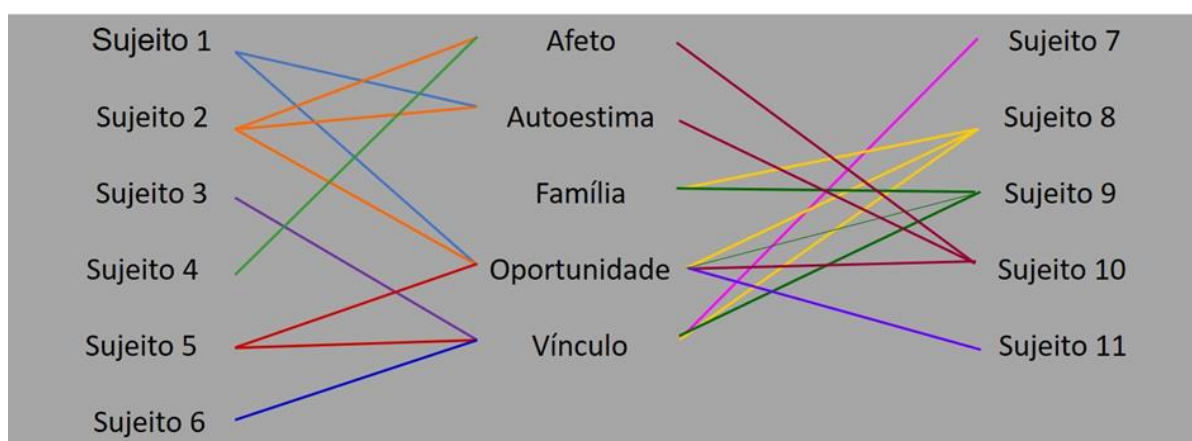
Tabela 5: Asserções das falas dos participantes.

Sujeitos Participantes	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11
A Casa é uma oportunidade	X	X			X			X	X	X	X
A Casa oferece afeto		X		X						X	
A Casa trabalha a autoestima	X	X								X	
A Casa estabelece um vínculo			X		X	X	X	X	X		
A Casa é uma família								X	X		

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa, 2022.

Abaixo uma nova redução e convergência das mesmas.

Quadro 1: Convergências das Categorias Abertas.



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa, 2022.

Embora o olhar tenha se direcionado às contribuições da *Casa Escuela* aos seus alunos, não se pode deixar de olhar para os relatos em relação ao que a casa representa também para a comunidade, para as famílias e para os professores/educadores como foi exposto na pergunta. Foi possível observar que, enquanto para alguns professores/educadores a casa pode representar apenas mais um ambiente de trabalho, para a maioria deles foi considerado como uma Casa de oportunidades, de dedicação e muito aprendizado. Já para a comunidade, a Casa não é vista por todos, sendo invisível ao seu papel social, uma vez que enfrenta junto aos vizinhos, atitudes de preconceito e desprezo.

Para as famílias, o que se observa, a partir das falas dos participantes, é que a casa representa um alívio para algumas, uma vez que, a escola, assume a responsabilidade junto aos seus filhos.

A Casa *Escuela*, apesar desses desafios junto à comunidade, foi e está sendo sempre premiada e reconhecida por seu trabalho de excelência, como já mencionado anteriormente.

Em relação ao objeto de estudo dessa pesquisa, as categorias abertas que são reveladas a partir das falas dos participantes da pesquisa, referente ao papel e contribuição da Casa *Escuela* e, também a partir dos trabalhos de intervenções sistêmicas, são que, a Casa é para esses alunos, uma família, lugar de afeto, de vínculos, de autoestima e de oportunidades, entre outras coisas que sentem e recebem lá como revelado nas falas, como alimento, possibilidade de errar várias vezes até conseguir, sendo uma Casa de primeiras, de segundas, de terceiras de todas as necessárias oportunidades, até que consigam sim ou sim, compreender e construir seu projeto de vida, que é sua reintegração à comunidade, para poder trabalhar, ter o sustento, construir uma família. Isto é, voltar para casa, para o começo...é o ciclo da vida que, por sua própria natureza, se repete.

Destarte, elaborei uma imagem que pudesse representara conexão entre essas categorias abertas, uma vez que uma leva à outra, ou a ausência de um, é também a ausência de outra, compreendendo que tudo está interligado, fazendo valer o conceito da retroalimentação, do que compreendo ter sido a falta desses aspectos dentro de cada contexto individual determinaram, em um dado momento, o caminho de vulnerabilidade.

Imagem 4: Ciclo das Categorias Abertas – Ciclo da Vida.



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa, 2022.

A imagem acima exibida, expressa a representação da Casa *Escuela* para os alunos, onde visivelmente, buscam o sentido de família, que também está demonstrado como sinônimo de afeto, de vínculo, autoestima e oportunidade, um diretamente interligado ao outro.

Então, podemos dizer que até aqui, fazendo caminhos, ao caminhar, cada passo nos possibilitou o amadurecimento dos conceitos e que, com o encontro das falas dos sujeitos, nos propusemos a refletir: as intervenções sistêmicas em conexão com a família, a afetividade, o vínculo, a autoestima e as oportunidades. Agora, o nosso desafio é encontrar um ponto de convergência nesses caminhos, que possam nos levar um pouco mais longe, olhar sistemicamente, pois a pesquisa sob esse olhar é como ter uma série de lentes que você pode colocar na sua câmera e alterar a perspectiva do problema visto.

3.2.4 Discussão e análise dos dados.

Como Guimaraes Rosa (2006): “digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispôs para a gente é no meio da travessia”. Esta é a lição mais extraordinária que carregamos

em nossa bagagem ao chegarmos até aqui, de que é no caminho da pesquisa, da vida que, todos os envolvidos vamos e vão se (trans)formando. E se é no caminho que o significado da vida humana se (re)faz, seria incoerente de nossa parte trazer respostas definitivas ou verdades absolutas sobre os temas que nos propusemos a refletir e que apresentamos nos capítulos anteriores, já que eles tratam dos sujeitos em movimento, em um constante (des) (re) construir-se.

Após, momento das reflexões, nossa trajetória nos leva a apresentar, dialogando com os sujeitos e os autores, o olhar para a família por ser um pilar fundamental para as propostas de intervenção sistêmica no processo da aprendizagem, um segundo olhar para o contexto familiar, que implica em entender a família como um sistema complexo, composto por vários subsistemas que se influenciam mutuamente.

Trazemos para esta análise os conceitos e algumas considerações pertinentes as categorias abertas, família, afeto, autoestima, vínculos e oportunidades. Para tanto, ao buscarmos o conceito da categoria Família, o dicionário apresenta:

Familia, grupo de pessoas que partilha ou que já partilhou a mesma casa, normalmente estas pessoas possuem relações entre si de parentesco, de ancestralidade ou de afetividade; Pessoas cujas relações foram estabelecidas pelo casamento, por filiação ou pelo processo de adoção; Grupo de pessoas que compartilham os mesmos antepassados; estirpe, linhagem, geração. [Figurado] Grupo de indivíduos ligados por hábitos, costumes, comportamentos ou interesses oriundos de um mesmo local (<https://www.dicio.com.br/familia/>).

O conceito de família, não é simples e, se perde no tempo por ser impossível definir. No entanto, as diferentes perspectivas teóricas acerca do desenvolvimento humano apontam para a influência do contexto no desenvolvimento do indivíduo. No âmbito das ciências sociais, a família vem sendo amplamente estudada ao longo das últimas décadas, por considerar o primeiro e mais importante contexto interpessoal para o desenvolvimento humano (LEUSIN, PETRUCCI E BORSA, 2019).

Diversos estudos relatam as rápidas mudanças da configuração e funcionamento da família nas últimas décadas, provocando importantes alterações dos padrões de funcionamento entre os seus membros. Com o distanciamento do modelo nuclear/original, cada vez mais fazem parte da nossa realidade, diferentes arranjos familiares num mesmo contexto, o que tem alterado, paulatinamente, o conceito de família e instigando um processo de assimilação e construção de novos valores (MARTINS e SZYMANSKI, 2004).

Nessa perspectiva, Leusin et al, (2019) estudos sobre o contexto familiar são complexos, dadas as diferentes configurações estruturais e relacionais da conformação

familiar. Assim, Os modelos teóricos sistêmicos, têm sido vastamente utilizados para explicar a interação do sujeito com o contexto. Nela, o desenvolvimento humano é compreendido como o resultado da interação de diferentes fatores individuais e contextuais, sendo os processos proximais considerados como importantes motores do desenvolvimento. “Esses processos referem-se às atividades cotidianas da pessoa em interação com outros indivíduos, objetos e símbolos do seu ambiente externo imediato, ou seja, do seu microssistema” (BRONFENBRENNER & EVANS, 2000, p. 121).

Cada contexto em que o sujeito está inserido apresenta características importantes, impactando no desenvolvimento e, sobretudo, nas manifestações emocionais e comportamentais. A família é considerada o primeiro contexto de interação da criança, uma importante fonte de segurança e apoio para o desenvolvimento saudável da criança. Porém, muitas vezes os processos proximais que acontecem nesse sistema podem ser disfuncionais devido aos eventos de vida estressantes, podendo atuar como fator de risco ou de proteção.

Entretanto, é importante ressaltar que uma família facilitadora do crescimento emocional, da afetividade, da construção de vínculos, de bem-estar, não é aquela com ausência de conflitos, mas aquela que encontra alternativas para a solução dos seus problemas e conseguir conter os efeitos destrutivos destes (BOWLBY, 2015).

Constata-se que os aspectos relacionados ao bem-estar psicológico do adolescente sofrem invariavelmente, e de forma preponderante, influências das diversas situações que o indivíduo vivencia a/na sua família. Nesse contexto “é influenciado e influencia múltiplos elementos que fazem parte de um todo social. Os fenômenos que ocorrem em ambientes de vida real estão sempre sujeitos a variadas formas de influências e podem variar ao longo do tempo e do espaço” (BRONFENBRENNER, 1996, p.48).

Sabemos, conforme apresentado no *Gráfico 3 - Configuração Parental*, que 99 das crianças e adolescentes que chegaram a *Casa Escola Santiago* no curso (2018/2019) derivam das mais diversas configurações familiares, sendo: 32 adotados e, em alguns casos, foram devolvidos; 12 de lares onde moravam com os pais; 04 viviam com o pai; 47 moravam com a mãe e 04 moravam com parentes próximos.

Somamos as falas dos entrevistados, por exemplo, o relato do sujeito 7: “[...] as famílias, pelo menos aqui, são famílias que negligenciam muito seus filhos, o abandono é muito grande, então acabamos sendo um alívio [...]”; já o sujeito 8: Questões de família aqui são muitos delicadas, acho que não só aqui; ainda, no relato do sujeito 9: “Para as famílias que abandonam é um conforto [...]. Entendendo que, “as relações familiares nem sempre foram pautadas pelos laços afetivos (DÍAZ E PINTO, 2017, p.3).

Além disso, Bowlby (2015), relata das evidências de que as crianças se apegam a figuras abusivas sugerem que o sistema do comportamento de apego não seja conduzido apenas por simples associações de prazer. Ou seja, as crianças intencionam e buscam o desenvolvimento do apego tanto quando seus cuidadores respondem às suas necessidades fisiológicas ou não. O objetivo é a manutenção de uma homeostase relacional com a figura de apego para a regulação das emoções. Isto é, “as raízes de nossa vida emocional mergulham na infância” (BOWLBY, 2015, p.14), na infância dos pais também.

Conforme Mary Ainsworth (1967) expõe, se o apego se manifesta por meio de padrões de conduta, se o apego é interno, ele também tem aspectos de sentimento, de memórias, de desejos, de expectativas e de intenções que, servem como um filtro de aprendizagem e interpretação da experiência interpessoal, moldando o comportamento, reforçando como os tipos de apego podem ser passados de forma transgeracional e como os modelos operantes internos dos pais são importantes nessa transmissão.

Portanto, a maneira como interagimos com os nossos pais (cuidadores) quando crianças ajuda a determinar nossas relações interpessoais como adultos, influenciando fortemente o modo como nos relacionamos com outras pessoas, nos mais diversos contextos, como na saúde, aprendizagem, autoestima, estabelecimento de vínculos, afetividade etc. Díaz e Pinto (2017, p. 48) comenta que “a consagração do afeto”, “que une e enlaça duas pessoas”, tornou-se “direito fundamental” das famílias. E é sobre o afeto (a afetividade) e sua importância para que a função social da família seja um instrumento prático e eficiente, sobre o qual vamos descrever, ainda que brevemente.

Para a categoria Afeto, utilizamos o dicionário de Filosofia de Abbagnano, pois ao entrar no campo dos afetos, observa-se que o termo “afetivo” é frequentemente explicado no sentido filosófico, por abraçar todos os estados e condições no campo das emoções e dos afetos, assim:

[...] conjunto de atos ou atitudes como a bondade, a benevolência, a inclinação, a devoção, a proteção, o apego, a gratidão, a ternura etc., que, no seu todo, podem ser caracterizados como a situação em que uma pessoa ‘preocupa-se com’ ou ‘cuida de’ outra pessoa ou em que esta responde, positivamente, aos cuidados ou à preocupação de que foi objeto. O que comumente se chama de ‘necessidade de afeto’ é a necessidade de ser compreendido, assistido, ajudado nas dificuldades, seguido com olhar benévolo e confiante. Nesse, o afeto não é senão uma das formas do amor” (ABBAGNANO, 2007, p. 21).

O tema da afetividade encontra respaldo teórico importante no projeto teórico de Wallon da psicogênese, em que a dimensão emoção/afetividade ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento. Assinala a importância de

não dissociar os campos funcionais: movimento, afetividade e a inteligência e para o fato de a pessoa se constituir em conexão com a cultura, com as relações que estabelece com o meio.

Afirma que a criança é um ser social que nasce e depende inteiramente para a satisfação de suas inquietudes motoras e suas necessidades: “a criança não pode orientar-se senão para o meio humano e técnico do qual dependem a todo instante sua subsistência e sua existência” (WALLON, 2007, p. 119).

A marca psíquica do comportamento, neste período, é a de uma fusão com o ambiente humano do qual a criança depende então totalmente, por ser incapaz de prover sozinha as suas necessidades mais elementares. Com esta condição fundamental de sua sobrevivência vem a calhar o desenvolvimento rápido e completo de seus automatismos emocionais. [...] Este início do ser humano pelo estágio afetivo ou emocional, que aliás corresponde tão bem à imperícia total e prolongada de sua infância, orienta suas primeiras intuições para os outros e coloca em primeiro plano nele a sociabilidade (WALLON, 2007, p. 120).

Acrescenta Wallon (2007, p. 121) que, tanto as influências do meio como o processo de maturação são os responsáveis pela evolução psíquica da criança, sendo os três primeiros anos de vida fundamentais os aspectos emocionais intermediando as relações do bebê com o mundo e que o ato mental se projeta por meio do ato motor. “refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”, sendo as emoções a exteriorização da afetividade, ou seja, sua expressão corporal.

Em tão alto grau, os sistemas piagetianos e vigotskianos também entendem sobre o papel da afetividade na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo da criança, que não se dissocia de outras funções humanas, vinculadas aos aspectos históricos, culturais, sociais, biológicos e cognitivos para o desenvolvimento da autoestima e do autoconhecimento na formação psicossocial.

Para Jean Piaget, a afetividade e inteligência são inseparáveis, pois não há conduta sem estrutura cognitiva e também não há conduta sem uma energia que a move [...] evoluem juntas [...] a cada estágio do desenvolvimento, observam transformações coerentes de ambas (PIAGET, 1978, p.66), Igualmente, para Levy Vygotsky, o desenvolvimento do ser humano deve ser estudado não apenas o lado afetivo e cognitivo, pois cada criança traz na sua bagagem a genética.

Estes autores atribuem à afetividade grande importância no desenvolvimento da criança. Para eles o meio em que a criança está inserida, tem grande influência nos estímulos, na qual a criança precisa para querer aprender. Todo esse conhecimento possibilita aos

educadores como trabalhar com os conflitos afetivos dos alunos bem como, o seu fundamental papel nesse processo que envolve a relação de ensino x aprendizagem.

O educador e a escola, ao entender a influência do ambiente, na visão sistêmica, no desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança, permite-se um novo posicionamento. Possibilitando aos alunos seguir nas suas vivências sociais, cada criança conquista novos comportamentos, valores e histórias de vida, cada criança constrói sua “bagagem” por meio do movimento da ressignificação afetiva. Assim, trazemos a fala das pesquisadoras Gomes e Mello (2010), do afeto no ato de educar,

Afeto diz respeito àquilo que afeta, o que mobiliza, por isso reporta a sensibilidade, sensações. Podemos ainda referir afeto como ser tomado por atravessado, perpassado, quer dizer: afetado. Este atravessar, perpassar é o que propriamente dá o caráter de afecção. Quando o sujeito experiencia uma afecção, essa vivência provocam nele uma alteração da sua potência de pensar, sentir e agir (GOMES E MELLO, 2010, p. 684).

John Bowlby enfatiza a importância da afetividade e os vínculos para a vida do ser humano, na família, na escola e na sociedade, afirmando que “a manutenção inalterada de um vínculo afetivo é sentida como uma fonte de segurança, e a renovação de um vínculo, como uma fonte de júbilo” (BOWLBY, 2015, p.86).

Muitas das alegrias e pesares na vida das pessoas são causadas pelas interações com outras pessoas. Ao longo da vida, os indivíduos formam e rompem laços afetivos com diferentes padrões vinculares. Neste sentido, as primeiras vinculações na vida de uma pessoa são apontadas, em vários estudos, como cruciais para a definição dos tipos de padrão de vinculação que serão edificados em seu desenvolvimento (BOWLBY, 2002).

Ao resgatar o significado da categoria Vínculo, buscamos no dicionário infopédia da Língua Portuguesa e encontramos:

A etimologia: *vín.cu.lo vīkulu* (do latim) - nome masculino - 1. tudo o que serve para prender ou atar; atilho; laço; nó; vencilho; 2. ligação entre pessoas estabelecida por lei, como é o caso da filiação, do casamento, dos contratos laborais etc.; 3. ligação moral ou afetiva; relação; liame; 4. grupo de bens inalienáveis que se transmitem sem serem divididos; morgadio (<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/vinculo>).

Bowlby (2002), Winnicott (2001) e Ainsworth (1967) entre outros pesquisadores, evidenciam a importância dos vínculos na construção psíquica e social do ser humano. Para esses autores, o vínculo acontece mediante a troca afetiva e a sensibilidade materna para responder aos sinais e comunicações da criança.

Como já relatado, Bowlby (2002) enfatiza que a reprodução do padrão nas interações iniciais entre a mãe (cuidador substituto), e a criança se construirá um modelo interno com o

qual a criança irá estabelecer suas futuras relações, o qual denomina de apego seguro. No entanto, a capacidade de estabelecimento de vínculos pode ser diminuída devido a fatores externos como as experiências de abandono, violência e maus tratos vivenciados pelas crianças e adolescentes.

Winnicott (2001) enfatizou a dependência da criança em relação a sua mãe (cuidador substituto), marcando uma fase de experiências fundamentais para a elaboração dos estados emocionais dela e para a construção dos vínculos afetivos que, irão influenciar a constituição da personalidade da criança.

Ainsworth (1967), os trabalhos desta pesquisadora passaram a considerar as condutas relacionadas ao apego (vínculos) como um fenômeno que estaria simbolizando algo mais profundo, por meio padrões de conduta (específicos) que em si não constituem o apego. Pois o apego é interno imbuído de sentimentos, memórias, desejos, expectativas e de intenções. Que servem como um filtro para a recepção e a interpretação da experiência interpessoal, promovendo um comportamento. Enfatiza que essa informação pode ser passada de forma transgeracional através dos modelos operantes internos dos pais são importantes nessa transmissão.

Bee (1997) em estudos na área de desenvolvimento infantil, afirma que vinculações familiares seguras na infância proporcionam uma avaliação mais positiva de si mesmo e ao longo do ciclo vital, na fase da adolescência uma autoestima mais confiante e estável estaria relacionada aos vínculos afetivos. Assim, o vínculo seguro ou vínculo afetivo satisfatório seria aquele que produz na criança um ego fortalecido devido ao apoio do ego da mãe. Esta criança, segundo Winnicott (2001), cedo torna-se verdadeiramente ele mesmo ou ela mesma, capaz de expressar e lidar com todos os tipos de sentimento.

Papalia et al. (2022); Bee (1997) e Bowlby (2015), apontam para o perigo do maltrato e a negligência na infância. Crianças que sofreram algum tipo de abuso podem apresentar em seu desenvolvimento psicossocial perturbações como medos, baixa autoestima, transtorno de estresse pós-traumático, hiper vigilância, problemas de relacionamento interpessoal, atenção, concentração, de violência e até delinquência. Infelizmente, “nossa sociedade ainda não encontrou formas de reduzir o abuso” (BEE, 1997, p. 33).

Muitos pesquisadores enfatizam a influência das primeiras experiências no desenvolvimento psicológico “[...] todos os modelos funcionais internos – de apego, de identidade, de gênero, de autoconceito e autoestima – talvez sejam muito mais afetados pelas experiências iniciais do que pelas posteriores, apenas porque o modelo, uma vez formado, afeta e filtra todas as experiências posteriores” (BEE, 1997, p. 34). Dessa forma, fica

evidenciada a importância dos vínculos afetivos para o desenvolvimento psíquico e emocional da criança e adolescentes, principalmente para a construção da autoimagem e autoestima.

Segundo o dicionário Michaelis, buscando o conceito da categoria Autoestima encontramos:

Autoestima (substantivo feminino). Etimologia (origem da palavra autoestima). Auto + estima – conceitua como qualidade de quem se valoriza, está satisfeito com seu modo de ser, com sua forma de pensar ou com sua aparência física, expressando confiança em suas ações e opiniões. <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/autoestima/>

Nós deparamos com várias definições, sob diversas perspectivas, do conceito de autoestima, restamos o artigo das pesquisadoras Thais Sisti de Vincenzo Schultheisz e Maria Rita Aprile em seu artigo “*Autoestima, conceitos correlatos e avaliação*” no intuito de apresentar breves considerações.

Estas pesquisadoras, relatam que os primeiros estudos sobre autoestima foram realizados por William James no ano de 1890 apresentado no “*Principles of Psychology*” mas a partir dos anos 70 – 80 forma-se um consenso em que autoconceito é a percepção que a pessoa tem de si, ao passo que autoestima é a percepção que a pessoa tem do seu próprio valor.

Autoconceito procede de processos cognitivos (mundo interno), do apego seguro, da percepção que a pessoa tem de si mesma. A criança, quando pequena se “suas necessidades são satisfeitas sem que haja por parte dele a percepção do outro. A sensação de conforto e de bem-estar parecem vir dele mesmo, como se fossem sua extensão. Conforme cresce e adquire maturação física e emocional, o mundo exterior vai se tornando distinguível” (SCHULTHEISZ e APRILE, 2013, p.37) E a percepção está sujeita a uma série de fatores externos e internos à própria pessoa. Aquilo que achamos que somos, tanto do ponto de vista físico, social e psicológico.

Vygotsky firma que, todas essas funções começam a se processar quando a criança se relaciona com o mundo externo, isto é, com pessoas ou situações sociais. Com a continuação do contato e com o passar do tempo, esse processo, que era interpessoal, passa a ser internalizado, tornando-se intrapessoal. Mas, este autor recomenda, “elas somente adquirem o caráter de processos internos como resultado de um desenvolvimento prolongado. Sua transferência para dentro está ligada a mudanças nas leis que governam sua atividade; elas são incorporadas em um novo sistema com suas próprias leis (VYGOTSKY, 1998, p. 47).

Para este autor esse processo de internalização é feito com base em um sistema de signos, conforme fomos explicando os laços afetivos e o apego seguro de Bowlby. Assim, todos esses sentimentos de valor que acompanha essa percepção que construímos de nós mesmos, constitui a nossa autoestima. Resumindo, ela é a resposta ao plano afetivo de um processo originado no plano cognitivo. É a avaliação daquilo que sabemos a nosso respeito. Quem sou eu? (MOYSÉS, 2014).

Schultheisz e Aprile (2013, p. 39) explicam que, a definição de autoestima é altamente complexa uma vez que envolve valoração de crenças, percepção do mundo interno e do mundo externo do sujeito. Trata-se de um constructo interno e pessoal fortemente influenciado pelo contexto social e cultural em que se insere o indivíduo, inicialmente dentro da família, a partir dos vínculos construídos por meio da afetividade.

Por fim, buscamos o significado no dicionário on-line de Oportunidade, resultando em:

Oportunidade: substantivo feminino - característica de oportuno, do que ocorre no momento adequado: consegui aquele trabalho porque tive oportunidade. Circunstância favorável para que alguma coisa aconteça; ensejo: estava esperando a melhor oportunidade para lhe dar a notícia. Situação que convém ou é apropriada para; circunstância oportuna. Período; circunstância, conjuntura, situação: naquela oportunidade, ele não conseguia saber o resultado. Tempo que se dispõe; ocasião. Etimologia - A palavra oportunidade deriva do latim "*opportunitas, atis*", com o sentido de situação ou ocasião favorável. (<https://www.dicio.com.br/oportunidade/>).

Para tecer algumas palavras a respeito da categoria aberta: Oportunidade, resgatamos Paulo Freire (1996) que diz: “Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. Para traduzir algumas as falas dos professores, nas entrevistas já descritas.

Na Casa *Escuela* Santiago, por meio destas falas, todos os entrevistados apresentam a casa, como a Casa de Oportunidades. Todos os envolvidos na prática educativa relatam ter como crença principal, a missão de educar. A casa oferece, como já exposto, um leque enorme de atividades e estudos em educação formal e informal. São um projeto vivo eco social, que educam em média 600 alunos, que vem de fora e com os da escola, oferecem cursos técnicos e profissionalizantes, na Casa Milani.

Com a escola *vijera*, no relato do sujeito 7: “os alunos infratores passam de infratores para missionários” se comportam como uma grande família, todos pertencem, valorando as suas capacidades. “Nos dedicamos muito a esta casa, eu e a maioria dos profissionais que aqui

estamos, tipo ganhamos um salário para um período, mas trabalhamos 3 períodos e vivemos bem assim. Temos nossas crenças, nossa fé que nos permite fazer assim” (Sujeito 7).

Enquanto a afetividade, vão por meio das intervenções sistêmicas, metodologia educativa aplicada na casa, por meio do Modelo da Terapia Breve Focada na Solução, principalmente quando todos se reúnem nas Assembleias, ou mesmo nas atividades “Deixe-se Ser Perguntado”. Os professores e educadores relatam que “Quando temos uma história de vida com eles, em vez de ser mais efetivos, somos mais afetivos” (sujeito 7).

“Os alunos que fracassam em outros lugares, aqui funcionam, a diferença é que aqui oferecemos para os jovens um projeto de vida, para depois poder integrá-los na sociedade, aqui 20% desses alunos virão professores ou educadores nossos” (Sujeito 7). Isso significa, que a integração é efetiva e a preocupação é com uma educação que ofereça oportunidades, dentro de uma segunda família.

Lembrando que Bolby (2002, p.14), traz uma contribuição importante, quando diz que “as experiências passadas de uma criança desempenham um papel vital em seu desenvolvimento” ele adverte que deve se garantir que o bebê seja cuidado pela mesma pessoa até o estágio final da infância, porque estes cuidados vão ser determinantes para a felicidade e estabilidade da criança ou sua infelicidade e desajuste na sociedade ou na escola. Pois as “influências mais formativas são aquelas que a criança recebe antes de iniciar a sua escolaridade, e que nessa fase, certas atitudes podem afetar decisivamente todo o seu desenvolvimento subsequente já adquiriram forma” (BOLBY, 2002, p.14).

Teoricamente, todos reconhecem (ou deveriam) a grande importância de uma relação estável e permanente com uma mãe (ou cuidador substituto) amorosa durante toda a infância, e a necessidade de aguardar a maturação antes de arriscar intervenções tais como o desmame, tirar as fraldas etc. e, na verdade, todas as outras etapas na “educação” de uma criança. A maneira como interagimos com os nossos pais quando crianças ajuda a determinar nossas relações interpessoais como adultos, influenciando fortemente o modo como nos relacionamos com outras pessoas (BOLBY, 2002).

Assim, o apego da infância influencia, o nosso comportamento como adulto, em particular nas categorias de autoconfiança, regulação emocional e competência social. Bolby afirma que, “As raízes de nossa vida emocional mergulham na infância” (BOLBY, 2002, p.14) e podemos observar por meio deste estudo, como as experiências de apego na infância são como uma bússola que orienta a vida do ser humano, podemos ver isso nos breves relatos de vida dos moradores da casa Samuel bem como as histórias de vida de crianças e jovens moradores da *Casa Escuela Santiago Uno*.

Contudo, Mary Main e Hesse (1990), pesquisadoras do apego trazem importantes resultados de pesquisas, concluindo que adultos são sim capazes de mudar e de rever seus padrões de apego no decorrer da vida. Podemos passar do apego inseguro para o seguro. Mas como?

A Casa *Escuela* é um modelo, é uma Casa aberta, que tem um estilo educacional que consiste em tirar o melhor que existe de dentro de cada pessoa, os educadores pretendem expandir o que cada um considera positivo sobre si mesmo. Soluções para problemas são buscadas nas assembleias diárias, em que todos participam. Programando atividades para as crianças e os adolescentes, os educadores objetivam, no nível comportamental, que elas adquiram hábitos saudáveis que facilitem a evolução pessoal; no nível cognitivo, tratam de enriquecer as capacidades intelectuais dos jovens por meio do acesso à informação, de viagens, jornais (notícias), de abrirem-se para perguntas e do apoio aos estudos e, no nível emocional, esses profissionais buscam amar as crianças de forma altruísta, para que a tarefa educacional não seja um fardo. Nesse sentido, a eficácia se destina à afetividade, reconstruindo vínculos por meio dos exemplos. Até porque 20% do quadro docente é formado por ex-moradores da casa.

Através da Casa *Escuela* os educadores compartilham com as crianças experiências e conhecimentos a partir de vivências cristãs e estimulando a autoestima delas; participam ao máximo para uma convivência pacífica e fraternal; adotam uma vida saudável e respeitosa com o próprio corpo e com o do outro; mantêm um ambiente familiar afetivo; apoiam os estudos e um exigente hábito de trabalho; promovem alternativas para o tempo livre e uma saudável diversão das crianças; praticam diversas expressões artísticas e de trabalhos manuais; instigam a análise da realidade local, nacional e internacional; motivam os jovens a terem relações pessoais sinceras, tolerantes, desinteressadas e abertas e participam da organização e da solução de problemas em assembleia.

Assim, nada melhor que a voz do próprio sujeito: “[...] Esta casa é um microcosmo onde tudo funciona organicamente, onde tudo é inundado por um aroma de familiaridade e fraternidade, onde qualquer estrutura social e qualquer hierarquia são diluídas para que você de repente perceba que estas fazendo parte de uma grande família” (ECOS DE SANTIAGO, 2018, p. 161).

A cultura familiar pode ser algo difícil de rever e de mudar. Os valores familiares que aprendemos na infância, sejam eles quais forem podem nos afetar tão profundamente que nem sempre conseguimos notar ou entender o grau dessa influência. O respeito e o amor por nossa família, não são apenas sentimentos, mas uma atitude essencial, na maioria dos casos,

inconsciente. “Por isso, nossas opiniões e visões sobre as questões familiares se diferenciam frequentemente de nossas ações, que são guiadas pelo poder dessa postura inconsciente” (FRANKE, 2012, p.20). Isto é, independentemente das nossas mudanças ou não, estamos ligados a uma consciencia coletiva, que Hellinger chama de a “grande alma” e à mercê do destino de nossa família.

Ao realizar intervenções sistêmicas, por meio de exercícios na roda, na contação de histórias, nos teatros espontâneos que possibilitam, com cuidado e muito respeito, olhar para essas dinâmicas do sistema familiar, os “emaranhamentos sistêmicos” ou os denominados “vínculos invisíveis” que atuam além do aparente, o que não é percebido, que atua inconscientemente, ainda que conscientemente eles sintam que algo não está bem. São respostas fundamentais para o desenvolvimento ou ressignificação da história pessoal de cada um, que ao ter significado, conexão, eles se dão conta, que na verdade, por trás dos sintomas “[...] o ódio mante-se reprimido no inconsciente pelo amor” (BOWLBY, 2015, p. 17).

O que Hellinger descobriu que, por amor, lealdade e fidelidade à família, quando algum ancestral deixa situações por resolver, pessoas de gerações seguintes trarão o sentimento e o comportamento, a ação para a resolução dessas situações, "emaranhando-se" e permanecendo, assim, prisioneiros a fatos e eventos pelos quais não são responsáveis e dos quais sequer têm conhecimento. Esta é a herança afetiva, uma transmissão transgeracional de problemas familiares, que acaba criando uma sequência de destinos trágicos (HELLINGER, 2007, p.34).

Nesta perspectiva educativa, através dos movimentos realizados, por meio dos nossos encontros de grupo, das dinâmicas e da contação de histórias, vão vindo respostas fundamentais para o desenvolvimento ou ressignificação da história pessoal de cada um. Portanto a intervenção sistêmica educativa buscando o autoconhecimento e o autorreconhecimento podem ser um elemento crucial para o desenvolvimento do jovem adolescente, porque a partir desses movimentos sistêmicos, fornecem um modelo para a regulação efetiva de seus conflitos. Ao mostrar-lhes que a raiva, a violência, a dor do abandono podem ser dominados por meios pacíficos, o amor, lentamente pode ser restabelecido. Assim, os culpados vão diminuindo, possibilitando o acesso à sua vida, identificar esperanças, assumir as suas próprias conquistas e enfrentar os seus desafios e as dificuldades de seu desenvolvimento com integridade.

Parece muito simples, mas não é! É um caminho, de muita dedicação e que podemos apontar a *Casa Escuela* como um modelo que resgata os jovens com carinho e cuidado, descobrindo seus interesses e principalmente demonstrando confiança e respeito. Conforme os

relatos do seu diretor Jesus Garrote “todos aqui tem potencial, todos merecem uma primeira, segunda, terceira oportunidade... tantas oportunidades precisem”. É respeitá-los para que eles se respeitem, o respeito próprio oferece confiança para assumir riscos e ser independente, sem respeito próprio, você fica no medo. Quando se tem respeito próprio, abre-se para o mundo das oportunidades, a oportunidade de você se transformar naquilo que você nasceu para ser, para seguirem seu próprio caminho. Assim, a insistente pergunta “Quem sou eu?” gradativamente vai se transformando em virtude das diversas experiências vividas que vão se ressignificando para poder chegar a à afirmação “Isso sou eu!”

Refazendo o círculo da vida, pois o sonho por eles relatados é, encontrar a sua autonomia, trabalhar, construir uma família. Daí o entendimento da cultura familiar, pois sabemos que pode ser algo difícil de mudar ou rever. Os valores familiares que aprendemos na infância, se não compreendidos e acolhidos, podem nos afetar tão profundamente, que nem sempre conseguimos notar ou entender o grau dessa influência. Uma criança autônoma e com proposito tem uma influência positiva, sobre a família, a escola e a sociedade. É isso é um forte efeito cascata, que começa dentro de você, daí a importância de entender a família pois é ela a base, o alicerce da criança. O papel fundamental da família é oferecer afeto, estabelecer vínculos, para edificar a autoestima e proporcionar oportunidades.

Hoje, posso entender a circularidade da pesquisa, voltando ao começo... que ao trilhar este caminho do “sair de si” para encontrar-se, foi o caminho da formação, do transformar-se, do voltar para casa... pois: “[...] no adulto está oculta uma criança, uma criança eterna, algo ainda em formação e que jamais estará terminado, algo que precisará de cuidado permanente, de atenção e de educação” (JUNG, 1998, p.175).

Sabemos que o exercício de nosso pensamento afetivo pode ajudar a direcionar o caminho para outros rumos que renovem sempre as expectativas. Fazer uma análise, ainda que breve, ainda que inacabada de pontos convergentes, divergentes e emergentes das origens das tramas, das repetições de padrões das histórias familiares, dos elementos históricos, sociais e culturais que prendemos e apreendemos nas interações com os outros e com o mundo que nos cerca “...o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior” (GUIMARÃES ROSA, 2006).

CONSIDERAÇÕES - UM FIM, UM NOVO COMEÇO...UMA PÁGINA NECESSÁRIA

Trabalho finalizado, malas prontas. 26 de março de 2020, hora de voltar para casa, para Salamanca (Espanha), para a universidade, para o trabalho de campo e para a finalização da tese, mas...

Como um minúsculo vírus surgido de repente numa longínqua cidade da China criou um cataclismo mundial e paralisou o mundo, vida econômica e social em 177 países e engendrou uma catástrofe sanitária cujo saldo nacional e mundial é sombrio e alarmante: mais de quatro bilhões de pessoas confinadas, ou seja, mais ou menos a metade da população mundial, cinco milhões de contaminados no fim de maio e quase 350 mil óbitos (MORIN, 2020, p. 19)

Contudo...vamos voltar um pouco no tempo... para o dia 3 julho de 2019, que, atendendo a Normativa³² da Escola de Doutorado da USAL, informa que, para obter o título de Doutor com menção internacional, o doutorando necessita executar um projeto de no mínimo três meses em uma universidade fora da Espanha (USAL), realizando estudos sobre a pesquisa.

Dentro do cronograma aprovado no momento da Qualificação da minha pesquisa, em 6 de julho de 2019, e atendendo o calendário apresentado, finalizamos a aplicação do projeto na *Casa Escuela Santiago UNO* e retornei ao Brasil, especificamente a Campo Grande – Mato Grosso do Sul – para realizar os estudos junto à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - Unidade Universitária de Campo Grande – Brasil, a fim de completar as exigências da Normativa da Escola de Doutorado – USAL citada acima.

Após acordados os devidos trâmites, o Colegiado do Programa de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por meio do Ofício nº 001/2019-PROFEDUC/UEMS³³, com data de 5 de setembro de 2019, aprovou com o aceite da Professora Dra. Patrícia Alves Carvalho a supervisão do nosso trabalho de pesquisa. As atividades e o desenvolvimento destas tarefas suscitaram a elaboração de um Artigo Científico, que culminou no envio de uma publicação para a *Revista Análise: Chaves do pensamento contemporâneo* (<https://analysis-rp.eu/>) tendo como título: *Intervenções Sistêmicas em Espaços Educativos de Acolhimento, com Jovens em Situação de Vulnerabilidade, na Perspectiva do Estudo Fenomenológico: Estado da Arte em 31/12/2019.*

³² Dados extraídos da página: <https://doctorado.usal.es/es/doctorado-internacional>

³³ Abreviatura do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Completada a instância de investigação em cinco de fevereiro de 2020 e com as passagens em mãos, retornaríamos para casa, Salamanca, no dia 26 de março de 2020. Mas a essa altura, dada a situação crítica de estado de exceção e de emergência mundial em saúde por conta da pandemia da COVID 19, não pude embarcar o que, tensionou os limites que costumamos gerenciar como aceitáveis, e percebemos quão vulneráveis e despreparados estamos. Na frase do poeta Paulo Leminski: “para quem tudo dança, hospedado numa casa em mudança”, os hóspedes deste planeta tiveram que reaprender a dançar na própria casa, ao ritmo de impactantes modificações.

Nossa fragilidade estava esquecida; nossa precariedade, ocultada. O mito ocidental do homem cujo destino é tornar-se “senhor e dono da Natureza” desmorona diante de um vírus. Esse mito já tinha sido ferido no coração pela consciência ecológica que vem demonstrando há algumas décadas que, quanto mais senhores nos tornamos da biosfera, mais nos tornamos dependentes dela; quanto mais a degradamos, mais degradamos nossa vida (MORIN, 2020, p.22).

O vírus mostrava ao mundo e a cada um de nós, em particular, a sua gravidade, dada a velocidade da sua disseminação e, os governos dispuseram, no decorrer de 2020, como “resposta” eficaz para conter o avanço do vírus, o distanciamento social. Por isso, em março de 2020, o diretor da OMS, Tedros Adhanom Ghebreyesus, afirmava que o distanciamento físico era a “melhor e única maneira de proteger a vida, os meios de subsistência e as economias [...]. Sem desculpas, sem arrependimentos”³⁴.

Nesse cenário, o vírus que rapidamente se alastrava, deixava rastros imensuráveis na saúde, economia, segurança, educação e, em particular para a minha pesquisa e para a minha vida pessoal, fechando aeroportos, shoppings, lojas, empresas e escolas, alterando a minha rotina e a de todos, levando ao confinamento, provocando medo, incertezas, ansiedades, isolamento social, aspectos que afetam o bem-estar e a qualidade de vida, além de aumentar a vulnerabilidade para todos os humanos.

Isso nos incita a reconhecer que, mesmo escondida e recalcada, a incerteza acompanha a grande aventura da humanidade, cada história nacional, cada vida “normal”. Pois toda vida é uma aventura incerta: não sabemos de antemão o que serão para nós a vida pessoal, a saúde, a atividade profissional, o amor, nem quando ocorrerá a morte, ainda que esta seja indubitável. Com o vírus e com as crises que se seguirão, provavelmente conheceremos mais incertezas que antes e precisamos nos aguerrir para aprender a conviver com isso (MORIN, 2020, p. 24)

O “normal”, como conhecíamos, deixou de existir, o mundo virou de “cabeça para baixo”. O distanciamento e isolamento, a sensação de impotência, a solidão, o abandono, a

³⁴ Informação disponível em: <https://www.terra.com.br/vida-e-estilo/saude/oms-reforca-propostade-isolamento-social-contra-coronavirus,2dbec08f5954bcd3134bc462a2ff5424en3nzx2y.html>. Acesso em: 30 mar. 2022.

irritabilidade, tristeza, morte, medo e incerteza, tudo isso se tornou uma mistura constante no cotidiano de todos. Comigo não foi diferente: não pude embarcar, não pude voltar para casa. Assim, na contramão dos acontecimentos, não foi possível finalizar a pesquisa em andamento na *Casa Escuela*, já que a segunda etapa da coleta de dados junto aos professores e direção da instituição não pode ser realizada e, não sabíamos e/ou podíamos lutar contra isso.

Tínhamos à espreita um inimigo em comum e incomum, ainda sem nome, que se preparava para mudar nossas vidas. Projeto, calendário, programação, metas, tempo foram substituídos por pânico e uma diversidade de informações desconstruídas. O que tínhamos era a certeza de que estávamos mais expostos do que nunca e, a ciência biológica e a arte médica, viram-se desarmadas diante do misterioso vírus mortífero. Todos os dias contávamos os mortos, o que alimentou e até aumentou o medo da imediatez da morte e o não saber como enfrentá-lo. Com o isolamento, as ruas ficaram praticamente vazias, desertas, enquanto, infelizmente, os leitos de hospitais cada vez mais cheios, noticiando a cada momento a morte de muitos, entre eles, alguns amigos e familiares.

Onde o isolamento deixou tragicamente sozinhos os agonizantes intubados e presos ao respirador, sem mão amorosa segurando a sua. Deixou distantes do ente amado, em seus últimos dias, cônjuges, pais e filhos. O isolamento impediu a cerimônia fúnebre e obrigou a realizar enterros apressados. Esse vazio nos lembra cruelmente que a morte de um ente querido exige que ele seja acompanhado até o sepultamento ou a cremação. Os sobreviventes precisam dividir a dor numa comunhão. Precisam dos ritos de adeus e de uma cerimônia coletiva que comporte a refeição fúnebre. A falta de cerimônia consoladora levou as pessoas, inclusive as laicas como eu, a sentir a necessidade de rituais que façam a pessoa morta reviver intensamente em nosso espírito e atenuem a dor numa espécie de eucaristia (MORIN, 2020, pp. 24-25)

O nosso “inimigo” o, novo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, causador da doença COVID-19, foi detectado em 31 de dezembro de 2019 em Wuhan, na China. Em seguida, a Organização Mundial da Saúde (OMS), em 9 de janeiro de 2020, informou a circulação desse novo agente infeccioso. No dia seguinte, os chineses publicaram a primeira sequência do SARS-CoV-2. Em 16 de janeiro do mesmo ano, foi notificada a primeira importação de um contaminado em território japonês. Quatro dias depois, os Estados Unidos reportaram seu primeiro caso. Em 30 de janeiro, a OMS declarou a epidemia uma emergência internacional e, em 11 de março, uma pandemia.

Neste momento, a saúde e a preservação da vida da população se mostraram como os interesses mais prevalentes e que deveriam por todos, inclusive pelas autoridades públicas, serem colocados acima de qualquer coisa. Então, pude observar como o cuidado com os grupos de maior risco se somou à solidariedade dos amigos, dos vizinhos, familiares, e,

principalmente, daqueles que trabalham com a saúde médicos, enfermeiros entre outros. Todos tiveram que reorganizar suas vidas e atividades para colaborar, na medida do possível, com a coletividade atingida. Apareceram de forma mais diversa e evidente a solidariedade social, o amor ao próximo, o cuidado e a vigilância de muitos.

O isolamento deve sobretudo abrir para o essencial da existência, tanto por parte dos desafortunados cativos de suas servidões quanto daqueles afortunados cativos do imediato, do secundário e do fútil: amor e amizade para nosso desenvolvimento individual, comunhão e solidariedade de nossos Eus no conjunto de Nós, destino da humanidade de que cada um de nós é uma partícula (MORIN,2020, p. 22).

Edgar Morin (2020, p.19) em seu livro *É Hora de Mudarmos de Via: as lições do coronavírus* compartilha que, a diferença do Covid-19 em relação a pandemias anteriores está no fato dele dar origem “a uma megacrise feita da combinação de crises políticas, econômicas, sociais, ecológicas, nacionais, planetárias, que se sustentam mutuamente com componentes, interações e indeterminações múltiplas e interligadas” quer dizer: muito complexas, “no sentido original da palavra *complexus*, ‘o que é tecido junto’. A primeira revelação fulminante dessa crise inédita é que tudo o que parecia separado é inseparável”.

Para Morin (2020), a crise gerada pelo coronavírus também deve ser vista como um sintoma grave de uma crise mais profunda e geral do grande paradigma do Ocidente, que se tornou mundial: o da modernidade. Para este autor, a noção de paradigma “significa princípio de organização do pensamento, da ação, da sociedade, em suma, de todos os domínios daquilo que é humano” (MORIN, 2020, p.19). No entanto, toda mudança de paradigma é um processo longo e difícil, o qual muitas vezes ocorre na dor e no caos, que esbarra em resistências das estruturas e mentalidades constituídas.

É realizada [a mudança de paradigma] num longo trabalho histórico ao mesmo tempo inconsciente, subconsciente e consciente. A consciência pode contribuir para o avanço do trabalho subconsciente e inconsciente. É aquilo em que acreditamos e aquilo de que queremos fazer parte. Nunca estivemos tão fechados fisicamente no isolamento e nunca tão abertos para o destino terrestre. Estamos condenados a refletir sobre nossos caminhos, nossa relação com o mundo e sobre o próprio mundo (MORIN,2020, p. 20).

Morin (2020) comenta que é tão preocupante o vírus quanto a própria crise. Poderia tanto ser tão apocalíptico quanto portador de esperança. E, após um ano de pandemia, temos a certeza de que o mundo de amanhã não será o mesmo de ontem. “Mas como será? A crise sanitária, econômica, política e social conduzirá ao desmembramento de nossas sociedades? Saberemos extrair lições dessa pandemia que revelou a comunhão de destinos para todos os humanos, em ligação com o destino bioecológico do planeta?” (MORIN, 2020, p. 20). E sem sombra de dúvida, entramos na era das incertezas, o futuro imprevisível está em gestação

hoje. “Tomara que seja para a regeneração da política, para a proteção do planeta e para a humanização da sociedade: está na hora de mudar de Via”³⁵. (MORIN, 2020, p.20-21).

Talvez seja o grande momento de entender que se trata de uma crise planetária e que o coronavírus com bem afirma Morin (2020, p. 41) “[...] dá relevo à comunhão de destinos de todos os seres humanos, inseparavelmente vinculados ao destino bioecológico do planeta Terra”. Para este autor, a tensão, ao mesmo tempo, intensifica a crise da humanidade que não consegue se constituir como humanidade, assim o “humanismo está em crise em face das derivas e retrocessos nacionalistas, do recrudescimento do racismo e da xenofobia, do primado do interesse econômico sobre todos os outros” (MORIN, 2020, p.41).

O mundo que nós vemos apenas reflete o nosso próprio referencial interno, as ideias dominantes, desejos e emoções em nossas mentes. A projeção faz a percepção. Nós olhamos antes para dentro (muitas vezes distorcidamente), decidimos o tipo de mundo que queremos ver, e então projetamos esse mundo lá fora fazendo dele, a verdade tal como a vemos.

São tempos difíceis, desconexão com o sagrado, inversão de valores, ausência de conhecimento e informações desencontradas ajudam a distorção dos fatos. Caminhamos sobrevivendo às catástrofes anunciadas, como holofotes caseiros e derradeiros. Seguimos num ritmo obsoleto e tenaz, auto-sugando os recursos internos e paralisando os ciclos, e com a pandemia, que de acordo com Markus Gabriel (2020) possui origem no grego, significando “todo o povo”, isto é, afetando a todos, demonstrando que todos estamos unidos por um fio invisível, nossa condição de seres humanos. Tal fenômeno denota as debilidades do avanço técnico-científico que visa ao progresso humano, produto da globalização, a partir do momento em que o embate entre o equilíbrio ambiental e o da economia pende para esta última.

Ocorre que esse processo de globalização, ao contrário da ideologia do progresso e do avanço, e com a ajuda da falta de racionalidade multidimensional, que, por sua vez, dificulta a falta de pensamento complexo, causou um desastre de proporções intercontinentais, desconsiderando a noção de que a vida de todos possui igual valor e dignidade, fazendo, não obstante, aflorar as mais profundas vulnerabilidades e fortalecendo as exclusões, cabendo, outrossim, a busca por soluções sistêmico-complexas.

Pesquisadores explicam que a combinação de processos sociais relacionados a direitos sociais como trabalho, renda, saúde, educação, saneamento, com as mudanças ambientais resultantes da degradação de áreas de proteção ocupadas pelo homem, desmatamento,

³⁵ Em agosto de 2020, quando esta tradução foi editada, o relatório da OMS indicava cerca de 20 milhões de casos confirmados e cerca de 730 mil óbitos (Morin, 2020, p. 20).

poluição e superexploração de recursos naturais, resulta na vulnerabilidade socioambiental, atrelando condições de vida precárias e ambientes deteriorados que, por sua vez, revelam a menor capacidade de redução de riscos (FREITAS et al. 2012).

Segundo essa perspectiva, pode ser destacado o caráter sistêmico-complexo das vulnerabilidades em questão. Sistêmico porque, como bem explica Capra (1996), o todo é formado da soma das partes que o compõem, considerando as interações e as inter-relações entre as partes, em uma visão mais ecológica e consciente de que tudo faz parte de uma teia da vida. Entendendo a questão socioambiental como os diversos sistemas que envolvem as dimensões econômica, cultural, social, ambiental, ética, dentre outras, encontrando-se a possibilidade de uma compreensão a partir de cada um deles. Porém, é preciso ressaltar que, sem o entrelaçamento dessas instâncias, não há como perceber o todo, pois é a ênfase do todo que revela a visão ecológica.

Ainda, segundo Capra (1996), a temática ecológica envolve comunidade e rede, cujas relações entre seus organismos são mútuas e entrelaçadas, constituindo-se ao mesmo tempo em pequenos conjuntos complexos nos quais as totalidades integradas possuem propriedades essenciais, a partir de interações e interdependência entre suas partes. A percepção dos diferentes níveis de complexidade dentro de cada sistema complementa a ideia do pensamento sistêmico.

Estas questões socioambientais em foco devem ser visualizadas em toda sua complexidade, corroborando para o que Edgar Morin (2020) chama de uma tomada de consciência acerca de um novo modo de organização do saber e atentando para o fato de que ameaças graves a todas as espécies, causadas pelo desequilíbrio ecológico, estão ligadas ao progresso cego e descontrolado do conhecimento, bem como advêm de padrões mutilados que dificultam o entendimento da realidade.

A vulnerabilidade socioambiental é causa e consequência de processos humanos produzidos e espalhados em diferentes níveis dentro da era mecanicista em que a humanidade, ou a falta de humanidade, vive. Tal problema aponta para a ausência de capacidade de redução dos riscos, revelando a alta vulnerabilidade socioambiental e o agravamento das consequências dos próprios desastres, em um ciclo vicioso de crise. Não há como compreender os problemas dele decorrentes sem buscar as relações complexas a partir, essencialmente, do aporte do pensamento complexo, para que, diante de pandemias como a atual, as respostas sejam também complexas e abrangentes, considerando os riscos ambientais, os conflitos socioambientais e as vulnerabilidades que afetam as populações das mais variadas cidades do planeta, inclusive do Brasil.

Em paralelo, devemos lembrar que, além da busca por produção de vacinas e a vacinação em si contra a Covid-19, há uma outra “doença” que se expande em campos menos convencionais, os discursos. É preciso lutar contra as informações falsas, as denominadas *fake news*, surgidas em um cenário de medos e incertezas e, muitas vezes, totalmente desvinculadas do comportamento sugerido pela ciência. Frente ao colapso ocasionado pela Covid-19, administrar as informações e dados falsos ou sem comprovação científica provocou e segue gerando distorções, equívocos e tensionamentos entre a ciência e o Estado, como exemplos: tratamentos preventivos ineficazes, utilização de máscara e distanciamento social (HENRIQUES e VASCONCELLOS, 2020), instigando a insegurança, a raiva e o medo.

Yuval Noah Harari em seu livro *Notas Sobre a Pandemia* comenta que: “o maior risco que enfrentamos não é o vírus, mas os demônios interiores da humanidade: o ódio, a ganância e a ignorância” (HARARI, 2020, p. 3). De fato, passado um ano da Covid-19, cada vez mais, muitos procuram culpados e, nessa busca, reagem à crise propagando ódio, como, por exemplo, culpar estrangeiros e minorias pela pandemia. Não devemos reagir à crise disseminando ignorância, em assim sendo, “o mundo pos-covid-19 será um mundo desunido, violento e pobre” (HARARI, 2020, p. 3-4).

Assim corrobora Edgar Morin:

Deveríamos buscar uma vacina específica contra a raiva humana, pois estamos em meio a uma epidemia. A crise da Covid, em certo sentido, é a crise de uma concepção da modernidade baseada na ideia de que o destino do homem era dominar a natureza e tornar-se senhor do mundo. A Covid nos lembra que estamos vivendo uma Aventura, uma Aventura no desconhecido, a incrível Aventura da espécie humana (MORIN, 2021, p.12).

Harari (2020) enfatiza que, diante das circunstâncias, não há necessidade de enfrentar a situação propagando ódio, ganância e ignorância. Precisamos reagir gerando compaixão, generosidade e sabedoria. “Podemos optar por acreditar na ciência, e não em teorias conspiratórias. Podemos optar por cooperar com os outros em vez de culpá-los pela epidemia. Podemos optar por compartilhar o que temos em vez de apenas acumular mais para nós mesmos” (HARARI, 2020, p. 4). Encarando os fatos de forma mais positiva, será muito mais fácil lidar com a crise e o mundo pós-covid-19. Encontrando o equilíbrio, o mundo será muito mais harmonioso e próspero. “Espero que possamos tomar decisões sábias e compassivas nos meses por vir e que, a partir dessa crise, possamos criar um mundo melhor” (HARARI, 2020, p. 4)³⁶

³⁶ O autor renunciou aos direitos autorais deste livro para que a editora possa doar parte do resultado das vendas para a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), que ajuda as vítimas da covid-19.

Na mesma linha de pensamento, Morin (2020, p.41) adverte que a consciência da comunhão de destinos dos seres humanos, principalmente neste momento, deveria “regenerá-lo [o indivíduo] e conferir concretude a seu universalismo até agora abstrato: cada um poderá então sentir sua integração na aventura da humanidade”. E, se essa consciência se propagar pelo mundo e se tornar força histórica, o humanismo poderá suscitar uma política da humanidade.

A solidariedade e a compaixão são essenciais para auxiliar na luta contra a ignorância, o desprezo e a invisibilidade de vidas humanas. Todos importam, merecem respeito e precisam ser incluídos no processo de reconstrução. A solidariedade e a compaixão compõem com o amor o conjunto do que precisamos para mudar o mundo. São uma espécie de vacina, um vigoroso remédio e são alimentos insubstituíveis, assim como o respeito para consigo mesmo e para com o outro. Frente a esta crise pela qual estamos atravessando, a vida precisa ganhar outros propósitos relacionados ao cuidado com os outros e conosco mesmos, devemos estar cientes de nossa fragilidade orgânica, de nossa dependência de vínculos sociais, e do fato de que somos mais fortes e menos vulneráveis se estivermos unidos, porque só assim poderemos superar os riscos da modernidade e das adversidades.

Harari (2020, p. 3) complementa, “a coisa mais importante a lembrar é que os vírus não moldam a história. Os humanos, sim. Somos muito mais poderosos do que os vírus, e cabe a nós decidir como responderemos ao desafio”. Como será o mundo pós-covid-19 depende das decisões que tomarmos hoje.

É verdade que a Covid-19 desafiou a ciência a dar passos rápidos rumo a conquistas e respostas fundamentais. Mais muitos estudos ficaram pelo caminho. Engana-se quem pensa que os pesquisadores enfrentaram a crise global apenas como mais um dia de trabalho, precisávamos nos reinventar. Pessoalmente, a minha estadia no Brasil foi muito conturbada: em agosto de 2019, adquiri dengue, também contraí a febre Chikungunya, em abril de 2020 e, em março de 2022, a Covid-19. O encerramento da bolsa de estudos concedida pelo Banco Santander ocorreu em março/2020, gerando dificuldades econômicas bastante importantes. Ainda em março de 2020, precisei entregar, por telefone, o apartamento em que eu morei nos últimos seis anos, visto que a dona dele o tinha vendido.

O vírus abalou o planeta e colocou a população em quarentena. Chegou paralisando o futuro, com planos, trabalhos, compromissos e projetos suspensos e mudou radicalmente a minha vida acadêmica, profissional e pessoal, foi devastador. Pudemos experimentar que ante o vírus somos todos igualmente vulneráveis. Mas, diante da minha própria dor e frente à crise, a situação trazia mais perguntas do que respostas, não foram poucos os estudiosos que

decidiram alterar a rota de seus projetos de pesquisa e foi necessário repensar, refletir e, mais uma vez concordar com Sampieri et al. (2014) que a pesquisa é como “entrar em um labirinto”. Sabemos por onde começamos, mas não onde vamos acabar. Entramos com convicção, mas sem um mapa detalhado e preciso. E teremos que ter certeza de uma coisa: devemos manter a mente aberta e estar preparados para improvisar.

À medida que a pandemia foi transcorrendo, fui aprendendo a lidar com as restrições, mesmo com todo o caos que se instalou. Decidi não desistir da tese e, em agosto de 2020 ingressei na pós-graduação: Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS. Tomada de uma absurda solidão e de um não saber o que fazer, busquei me qualificar e me orientar para as novas possibilidades, aproveitando todas as formações e informações adquiridas ao longo do percurso da tese. O trabalho realizado na *Casa Escuela Santiago Uno*, a partilha de experiências de vida com os adolescentes e a escola não me permitiam parar.

Apesar dos contratemplos, das adversidades e convicta de que, ainda que fosse preciso dar dois passos para frente e um para trás, era possível seguir adiante, ser flexível, ser capaz de me adaptar às novas condições, novos tempos.

Esperançosa e retomando a pesquisa, novamente envolvida com a Universidade e de mãos dadas com o esforço acadêmico da busca de informações e pesquisas, nos deparamos como uma imensa produção de material em redes sociais, *sites* e plataformas virtuais, em um volume e com uma velocidade como nunca havia sido experimentado. A adaptação aos ambientes virtuais mostrou o quão versáteis os indivíduos e as instituições conseguem ser. Mas também pudemos observar como está difícil se organizar para retomar os estudos, as pessoas estão muito ocupadas trabalhando com temáticas relacionadas ao Sars-Cov-2. Muitos alunos de mestrado e doutorado também tiveram de mudar o assunto da tese e focaram no coronavírus.

A prova disso está nos periódicos científicos. Vasconcelos e Nascimento (2020), por meio de uma abordagem quantitativa, com subsídios retirados do banco de dados científicos Scopus, nas buscas realizadas com a palavra-chave "COVID-19" no período de janeiro de 2019 a 01 de junho de 2020, foram identificadas 5.570 publicações relacionadas ao tema. O ano com o maior número de publicações foi o ano de 2020, com 5.560, destacando-se as áreas da Medicina e Bioquímica, Genética e Biologia Molecular, com 4.161 e 594 artigos publicados, respectivamente. Já o repositório da Organização Mundial da Saúde (OMS) reuniu 184.857 artigos científicos a respeito da infecção pelo coronavírus no ano passado.

Outro artigo publicado por Oliveira et al. (2020) objetivando identificar o impacto ou os efeitos da pandemia da COVID-19 na saúde dos adolescentes, por meio de uma revisão da literatura do tipo *scoping review* e valeu-se das seguintes bases de dados: Web of Science; CINAHL; PsycINFO; SciELO; PUBCOVD19. Chamando a atenção, pois após o processo de avaliação e seleção foram incluídos 11 artigos científicos. O baixo número de artigos identificados na pesquisa inicial relativos à população jovem e os que foram incluídos no estudo podem ser justificados pela atualidade e a pouca divulgação científica de pesquisas com foco na adolescência, o que ainda é uma lacuna, considerando proporcionalmente estudos que contemplam outras faixas etárias, como crianças e idosos. Foram incluídos dez estudos em inglês e um em português, todos publicados em 2020. Dos artigos, (45,4%) da produção científica originou-se nos Estados Unidos.

Ainda que o estudo de Oliveira et al. 2020 tenha tido como objetivo compreender o impacto ou os efeitos da pandemia da COVID-19 na saúde física dos adolescentes, verificaram-se também problemas de saúde mental dos adolescentes relacionados à doença e às medidas sanitárias adotadas para controlar a contaminação. As regras de distanciamento social e o fechamento das escolas foram vivenciadas de forma negativa por esse público. Algo que, segundo os autores, pode favorecer a ocorrência de violência ou comportamentos agressivos no contexto doméstico. Ao mesmo tempo, o artigo aborda um tema emergente em relação a uma população pouco considerada nos estudos sobre a COVID-19. Os resultados sugerem que a situação de pandemia pode ser considerada um determinante que afeta diferentes dimensões da vida dos adolescentes (OLIVEIRA et al. 2020, p.11).

Várias pesquisas apontam para a necessidade de ampliar os serviços de saúde que atendem a população adolescente para reorientar as práticas de cuidado, adotando o modelo virtual em substituição ao cuidado presencial, bem como intervenções psicoeducadoras, visando à mudança da percepção do outro a partir do “eu”, dado o elevado índice de alta vulnerabilidade emocional vivenciada por este grupo.

Schüler, curador do livro *Os Sentidos da Vida*, comenta que, sem dúvida alguma, são tempos de instabilidade, de incertezas, de mais conflitos e menos amor. Uma questão fundamental volta com força: Qual é o sentido da vida? Livro que também é, sob certo aspecto, um tipo de tapeçaria sobre o desenho da vida, da vida de todos. Na sua dualidade, por vezes complexa e pensada, outras vezes feita em linha reta, trata da:

Vida, a vida universal, a vida toda que algum dia nasceu e algum dia é provável que desapareça, neste planeta, não faz sentido nenhum. Mas a vida de cada pessoa pode fazer. “Assim como o tecelão desenha o tapete sem outro cuidado que não o prazer estético”, escreve Maugham, “pode também

um homem viver a sua vida”. A vida do herói, por exemplo, focada em um único e grande objetivo, como em uma guerra, talvez seja o melhor exemplo de simplicidade. Diante do grande drama, que diferença faz perguntar sobre “sentido”? Ele se revela sem maiores rodeios. Na verdade, já está lá, dado pela própria urgência do sofrimento humano (SCHÜLER, 2022, p. 6-7).

A pandemia, o isolamento social, a crise econômica, política etc. Tudo isso está fazendo a gente refletir muito sobre a vida que levamos e o mundo em que vivemos. Entender que a nossa sociedade é produto de uma estruturação que estamos tolerando. E, para nos transformarmos, haveremos de obter o produto do comprometimento de cada um de nós no seu espaço, aceitando que merecemos viver melhor como seres humanos. Todos nós merecemos. E porque merecemos, todos nós temos de fazer com que isso aconteça, quer seja uma pessoa que está aqui perto ou quer seja uma pessoa que esteja em outras partes do mundo.

Estamos sendo convidados a remodelar a forma como nos relacionamos com o mundo, com os outros e com nós mesmos. Me apoio nas Palavras de Edgar Morin: é hora de mudar de via! A mudança de paradigmas e de tecnologias, desafiando saberes, costumes e o próprio universo com amplas perguntas: qual é o sentido da vida? Talvez Joseph Campbell tenha razão, talvez a vida seja desprovida de sentido, e somos nós que damos sentido a ela, o que atribuímos a ela, e concordo que estar viva é o sentido. E nesse sentido, como abriremos espaço para uma tecnologia mais emocional? Como a educação, enfim, vai se reinventar?

Diante de tantos pensadores e intelectuais, reflexões aqui descritas, experiências relatadas, acredito que não seja o meu papel julgar qual deles está mais correto, mas podemos apenas nos congregar e reunir conhecimentos e experiências. Poderíamos até resolver essa equação de uma forma simples: que cada indivíduo construa o seu próprio significado, mas talvez seja a hora de fazermos isso juntos.

Assim, nasce a minha pesquisa... "Pois a esperança é o fermento necessário para o caminho da metamorfose. Nada está garantido. Mas, ao mesmo tempo, uma nova humanidade é possível. Um mundo melhor é possível" (EDGAR MORIN).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia. Homem (verbetes)*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AFONSO, Maria Gabriela Zgôda. “A criança e a aprendizagem: o jeito de sentir o mundo.” *Apresentação em comunicação no VII Seminário Pedagogia em Debate Colégio Dom Bosco*. 2007. 2.
- AINSWORTH, M.D.S. *Infância em Uganda: cuidados infantis e o crescimento do amor*. Oxford, Inglaterra: Johns Hopkins Press, 1967.
- ANDRADE, Paulo Estevão, e Paulo Sergio T. do PRADO. “Psicologia e neurociência cognitivas: alguns avanços recentes e implicações para a educação.” *Interação em psicologia* 7, nº 2 (2003): 73-80.
- BARON. R. *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems, 1997.
- BARBOSA, Joaquim Onésimo Ferreira. *Narrativas orais: performance e memória. Dissertação de Mestrado*. Universidade Federal do Amazonas: Manaus - AM, Brasil, 2011.
- BATESON, Gregory. *Passos hacia una ecologia de la mente: una aproximación revolucionária a la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires: Lumen Argentina, 1972.
- BAUER, M. W., e G. GASKELL. *Pesquisa qualitativa com texto imagem e som*. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BAUER, M.W., G. GASKELL, e N. C. ALLUN. “Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: Evitando confusões.” Em *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som um manual prático*, por M. W. Bauer e G. (Org.) Gaskell, tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis - Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- BEE, Helen. *O ciclo vital*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- BOLÍVAR, Antonio Botia. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación.” *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4 (2002): 1-26.
- BOSZORMENYI-NAGY, I. “Transgenerational Solidarity.” *The American Journal of Family Therapy* 14, nº 3 (1986): 195 - 213.
- BOWLBY, John. *Apego e perda: Separação, angustia e raiva*. Tradução: Leonidas H. B. Hegenberg. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- . *Apego: a natureza do vínculo*. Tradução: Alvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- . *Formação e rompimento dos laços afetivos*. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fonte, 2015.
- BRAGA, Ana Lúcia. *Constelações Familiares: relatos de conflitos e soluções*. Curitiba: Appris, 2018.
- Brasil (2007a). *Saúde de adolescentes e jovens. Caderneta*. s.d.
- Brasil (2007b). *Indicadores sociais. Crianças e adolescentes*. s.d.
- Brasil (2007c). *Lei nº. 8069, de 13 de julho de 1990*. s.d.

BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U., e G. EVANS. “Ciência do desenvolvimento no século 21: questões emergentes, modelos teóricos, projetos de pesquisa e descobertas empíricas.” *Desenvolvimento Social*, 2000: 115-125.

CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

CAPRA, Frigot. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 1996.

CASSARIN, Sidnéia Tessmer, Adrize Rutz PORTO, Ruth Irmgard Bartschi GABATZ, Clarice Alves BONOW, Juliane Portella RIBEIRO, e Marina Soares MOTA. “Tipos de revisão de literatura: considerações das editoras do Journal of Nursing and Health.” *Journal of Nursing and Health* 10 (n.esp.) (2020): e20104031.

CHIZOTTI, A. *A pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2003.

CORDEIRO, Alexander Magno , Glória Maria de OLIVEIRA, Juan Miguel RENTERÍA, e Carlos Alberto GUIMARÃES. “REVISÃO SISTEMÁTICA: UMA REVISÃO NARRATIVA.” *Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões* 34, nº 6 (2007): 428-431.

CREMA, Roberto. *Pedagogia iniciática: uma escola de liderança*. Petrópolis - RJ: Vozes, 2010.

CUADRA, D. J. M., J. A. R. SALGADO, F. J. D. LERÍA, e N. D. O. MENARES. “Teorías subjetivas en docentes sobre el aprendizaje y desarrollo socioemocional: Un estudio de caso.” *Revista Educación* 42, nº 2 (2018).

CUERVO, R. H., e M. V. SOLÓRZANO. “¿Cómo se atendieron las competencias socioafectivas de los estudiantes de educación superior en la pandemia?” *Texto Livre* 14, nº 2 (2021): e33937.

DAMASIO, Antonio. *O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DE PAULA, Vanêssa Emanuela Marques . *A APLICABILIDADE DA CONSTELAÇÃO SISTÊMICA E FAMILIAR E SUA EFICÁCIA ENQUANTO MÉTODO PACIFICADOR DE CONFLITOS NO ÂMBITO DA INOVAÇÃO SOCIAL NAS ORGANIZAÇÕES E NO EMPREENDEDORISMO, COM FOCO NO JUDICIÁRIO*. *Dissertação de Mestrado Profissional*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, 2021.

DÍAZ López, Carmita, e María de Lourdes PINTO Loria. “Vulnerabilidade educacional: um estudo a partir do paradigma sócio-crítico.” Edição: UNLPam. *Prática educacional* 21, nº N°1 (2017): 46-54.

DURKHEIM, Émile. *Sociologia e Filosofia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1970.

ERIKSON, E.H. *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Paidós Horme, 1950.

ESPINA Barrio, Ángel B. *Manual de Antropologia Cultural*. 1ª. Recife: Massangana, 2005.

FERNANDEZ, Alicia. *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagogia clínica da criança e sua família*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

- FERREIRA, Berta Weil. *Adolescência: caracterização e etapas do desenvolvimento*. Vol. 2, em *Psicologia e educação: desenvolvimento humano, adolescência e vida adulta*, por Berta Weil FERREIRA e Bruno Edgar (Orgs.) RIES, 15-19. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- FILLIOZAT, I. *El corazón tiene sus razones*. Barcelona: Urano, 2003.
- FRANKE, Ursula. *El rio nunca mira atrás: Bases históricas y prácticas de las constelaciones familiares de Bert Hellinger*. Madrid: Gulaab, 2011.
- . *Quando fecho os olhos vejo voce*. Goiânia - GO: ATMAN, 2012.
- FREIRE, José Célio. “As psicologias na modernidade tardia: o lugar vacante do Outro.” *Psicologia USP*, 2001: 73-93.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz & Terra, 1983.
- . *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Carlos Machado, Mauren Lopes de CARVALHO, Elisa Francioli XIMENES, Eduardo Fonseca ARRAES, e José Orlando GOMES. “Vulnerabilidade socioambiental, redução de riscos de desastres e construção da resiliência - lições do terremoto no Haiti e das chuvas fortes da região Serrana, Brasil.” *Ciência & Saúde Coletiva* 17, nº 6 (2012): 1577-1586.
- FREITAS, Denise de, e Cecília GALVÃO. “O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional.” *Ciências & Cognição* 12 (2007): 219-233.
- FROTA, Ana Maria Monte Coelho . “Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância.” *ESTUDOS E PESQUISAS EM PSICOLOGIA* (UERJ - RJ) N. 1 (2007): 144 - 157.
- GARROTE, Jesús. “Ecos de Santiago.” *Casa Escuelas Pías Santiago Uno*, Memoria 2017/2018: 133-196.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LCT, 1989.
- . *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis - RJ: Vozes, 2001.
- GOLDMAN, Márcio. “Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos. Etnografia, antropologia e política e, Ilhéus, Bahia.” *Revista de Antropologia* (São Paulo) 46, nº 2 (2003).
- GOLEMAN, Daniel. *Inteligência Emocional*. Barcelona: Kairós, 2007.
- GOMES, C. A. V, e S. A. MELLO. “Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da psicologia histórica-cultural.” *Perspectiva* 28, nº 2 (2010): 677-694.
- GORTARI, A. L. C. *Contribuições da Intraculturalidade e da Sobreculturalidade à Luz da Antropologia: a Construção da Trans-Pedagogia-Sistêmica como Proposta de Intervenção Educativa*. Dissertação de Mestrado em Antropologia da Educação. Salamanca: Repositorio Documental de Gredos - USAL, 2016.
- GUEDES, Olinda. *Pedagogia sistêmica: "O que traz quem levamos para a escola"*. Curitiba: Appris, 2012.
- GUGGENBÜHL-CRAIG, Adolf. *O abuso do poder na psicoterapia; e na medicina, serviço social, sacerdócio e magistério*. São Paulo - SP: Paulus, 2004.

HARARI, Yuval Noah. *Notas sobre a Pandemia e breves lições para o mundo pós-coronavírus*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 4ª. Tradução: Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

HELLINGER, Bert . *Ordens de ajuda*. Goiânia - GO: ATMAN, 2013.

HELLINGER, Bert. *Ordens de Amor: um guia para o trabalho com constelações familiares*. Tradução: N. de Araujo Queiroz. São Paulo: Cultrix, 2007.

HENRIQUES, Cláudio Maierovitch Pessanha, e Wagner VASCONCELOS. “Crises dentro da crise: respostas, incertezas e desencontros no combate à pandemia da Covid-19 no Brasil.” *Estudos Avançados* 34, nº 99 (May/Aug. 2020).

JOSSO, M.C. *Caminhar para si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOSSO, M-C. *Experiência de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

JUNG, Carl Gustavo. *O desenvolvimento da personalidade*. Petrópolis - Rj: Vozes, 1998.

KOSELLECK, Reinhart. “História magistra vitae: sobre a dissolução do topos na história moderna em movimento.” Cáp. 2 em *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos*, por Reinhart KOSELLECK, tradução: Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. PUC-Rio, 2006.

LECEA SÁINZ, Sch. P, Jesús María. “XXXVII Cátedra Extraordinaria S. José de Calasanz: “50 Aniversario de Carta a una Maestra y de Lorenzo Milani (Escuela de Barbiana)”.

PALABRAS DE INAUGURACIÓN: “EN EL IV CENTENARIO DE LAS ESCUELAS PÍAS”.” *Papeles Salmantinos de Educación* (Facultad de Educación - Universidad Pontífica de Salamanca), 2018.

LEUSIN, Joanna Ferreira, Giovanna Wanderley PETRUCCI, e Juliane Callegaro BORSA. “CLIMA FAMILIAR E OS PROBLEMAS EMOCIONAIS E COMPORTAMENTAIS NA INFÂNCIA.” *SPAGESP - Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo* 1 (2019): 49-61.

LIMA, Ana Marcia Braga. *Educação em valores humanos: uma proposta de auto-transformação*. São Paulo: Blucher Acadêmico, 2008.

LOPES, Katia de Conto, e Ronalisa TORMAN. “O abuso sexual e a inclusão momentanea: as consequências no processo de aprendizagem.” *Revista Psicopedagogia* 27, nº 77 (2008): 132-138.

LOUBIÈS, L. V., P. T. VALDIVIESO, e C. O. Catalina Vásquez Olguína VÁSQUEZ. “Desafíos a la formación inicial docente en convivencia escolar.” *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, nº 1 (2020): 223-239.

MAIN, M., e E. HESSE. “Las experiencias traumáticas no resueltas de los padres están relacionadas con el estado de apego desorganizado del bebé ¿Es el comportamiento de los padres atemorizado y / o aterrador el mecanismo de vinculación?” Em *Apego en los años preescolares: teoría, investigación e intervención* , por D. Cicchetti & EM Cummings (Eds.) MT Greenberg, 161-182. Chicago: Prensa de la Universidad de Chicago, 1990.

MARKUS, Gabriel. “El virus, el sistema letal y algunas pistas.” Em *Sopa de Wuhan*, por Giorgio et al AGAMBEN, 129-134. Buenos Aires: ASPO, 2020.

- MARTINS, Edna, e Heloisa SZYMANSKI. “A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos de família.” *Estudos de pesquisas psicológicas* 4, nº 1 (2004): 63-77.
- MARTINS, Pedro Pablo Sampaio, Carla Pellicer dos SANTOS, e Emerson Fernando RASERA. “A terapia focada na solução e suas aproximações ao discurso construcionista social.” *Estudos de Psicologia* 30, nº (1) (2013): 111-120.
- MAYER, J. D., P. SALOVEY, D. CARUSO, e G. SITARENIOS. “Emotional intelligence as a standard intelligence.” *Emotion*, 2001: 232 - 242.
- MEIHY, J. C. S. B. *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola, 1996.
- MEIRIEU, Philippe . *CARTA A UM JOVEM PROFESSOR*. Porto Alegre -RS: Artmed, 2006.
- MENDES, Lorena Sena Teixeira , e Neusa Sica da ROCHA. “Teoria do Apego: conceitos básicos e implicações para a psicoterapia de orientação analítica.” *Revista Brasileira de Psicoterapia* 18, nº 3 (2016).
- MIÑAN, D.C.A., e E.E.F ESPINOZA. “La pedagogía musical como estrategia metodológica en el nivel inicial.” *Revista Universidad y Sociedad* 12, nº 5 (2020): 454-460.
- MOITA, M. C. “Percursos de Formação e de Trans-formação.” Em *Vidas de professores*, por A. NÓVOA, 111-132. Porto: Porto Editora, 1995.
- MORENO, J. L. *Psicodrama*. Rio de Janeiro: Cultrix, 1993.
- MORIN, Edgar . *É hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus*. 1ª. Tradução: Ivone C. Benedetti. Rio de Janeiro: EDITORA BERTRAND BRASIL LTDA, 2020.
- MOYSÉS, lucia. *aautoestima se constrói passo a passo*. São Paulo: Papirus Editora, 2014.
- NÓVOA, A. “A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto PROSALUS.” Em *O método (auto)biográfico e a formação*, por A. Nóvoa e M. Finger. São Paulo: Paulus, 2010.
- OLIVEIRA, Adma Cristhina Salles de. *Vozes singulares, sentidos e possibilidades nas dimensões eco-culturais: por uma escuta metodologica para a liberdade nos caminhos de uma vivência e convivência educacional*. Tese de doutorado em Educação: Universidade Federal de Mato Grosso, 2018.
- OLIVEIRA, Joyce Lúcia Abreu Pereira, e Maria Aparecida CREPALDI. “A EPISTEMOLOGIA DO PENSAMENTO SISTÊMICO E AS CONTRIBUIÇÕES DE HUMBERTO MATURANA.” *Psicologia em Estudo* 22, nº 3 (set. 2017): 325-334.
- OLIVEIRA, Wanderlei Abadio de , Jorge Luiz da SILVA, André Luiz Monezi ANDRADE, Denise de MICHELI, Dieni Monique CARLOS, e Marta Andélica Iossi SILVA. “A saúde do adolescentes em tempos de COVID-19: scoping review.” *CSP - Cadernos de Saúde Pública - Reports in Public Health* 36, nº 8 (2020): 1-14.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (1965). *Problemas de la salud de la adolescencia. Informe de un comité de expertos de la O.M.S (informe técnico nº 308)*. Ginebra, s.d.
- PAPALIA, Diane E., e Gabriela MARTORELL. *Desenvolvimento Humano*. 14ª. Tradução: Francisco Araujo da Costa. Porto Alegre: AMEH Editora Ltda, 2022.

PAPES, Cleide da Costa e Silva. *A vivência e a invenção na palavra literaria*. São Paulo: Humanitas/Paulinas, 2008.

PAZ, C. T. G., e P. P. MUÑOZ. “Línea de vida como recurso narrativo para la formación socioemocional en estudiantes de pedagogía.” *Praxis educativa* 23, nº 2 (2019).

PIAGET, Jean. *A tomada de consciência*. Sao Paulo - SP: Melhoramentos - Universidade de São Paulo, 1978.

PIAGET, Jean. “La relación del afecto com la inteligência en el desarrollo mental del niño.” Em *Piaget y el psicoanálisis*, por G. DELAHANTY e J. (Eds.) PERRÉS, 181-289. Ciudad del México: Universidad Autónoma Metropolitana: Xochimilco, 1994.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. Biblioteca Central Irmão José Otão. Modelo de artigos ABNT da Biblioteca Central Irmão José Otão. Porto Alegre: Biblioteca Central Irmão José Otão, 2022. Disponível em: <https://biblioteca.pucrs.br/?p=255>. Acesso em: 18 jul. 2022.

RENDÓN, M. A. “Competencias socioemocionales de maestros en formación y egresados de programas de educación.” *Práxis e Saber* 10, nº 24 (2019): 243-270.

RILKE, Rainer Maria . *O livro de horas*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2020.

SALGADO, R. G. . “A criança contemporânea.” *Revista Educação*, nº 208 (2014): 39-51.

SALOM, Elisa, Juan Manuel MORENO, e Macarena BLÁZQUEZ. *Desenvolvimento da conduta pró-social por meio da educação emocional em adolescentes*. Petropolis: Vozes, 2018.

SAMPIERI, Roberto Hernández, Carlos Fernández COLLADO, e Mária del Pilar Baptista LUCIO. *Metodologia de la Invetigación*. 6ª. México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V., 2014.

SATIR, Virginia. *Psicoterapia familiar conjunta*. México: La prensa médica mexicana, 1980.

SCHNEIDER, Jacob Robert. *A prática das constelações familiares*. Patos de Minas: Atman, 2007.

SCHÜLER, Fernando (Organizador). *Fronteiras do Pensamento: debate os sentidos da vida*. Porto Alegre: Arquipélago, 2022.

SCHULTHEISZ, Thais Sisti de Vincenzo, e Maria Rita APRILE. “Autoestima, conceitos correlatos e avaliação.” *Revista Equilíbrio Corporal e Saúde* 5, nº 1 (2013): 36-48.

SHAZER, Steve de. *En un origen las palabras eran magia*. Tradução: Alcira Bixio. Barcelona: Gedisa Editorial, 1999.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de Costa Coelho de. “As relações entre afetividade e inteligencia no desenvolvimento psicologico.” *Piscologia: teoria e pesquisa* 27 (2011): 249-254.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução a pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VAN MANEN, M. “Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching.” *Curriculum Inquiry* 2 (1994): 135-170.

VASCONCELLOS, M. J. E. . *Pensamento Sistêmico. O novo paradigma da ciência*. 9. Campinas - SP: Papirus, 2010.

VASCONCELOS, Iara Gomes, e Danilo Alves NASCIMENTO. “Mapeamento da produção científica sobre COVID-19.” *Interamerican Journal Of Medicine And Health* 3 (2020): e202003044.

VIEIRA, G. A. *A construção das bases para o desenvolvimento de um software CBT tendo como conteúdo central um teste de avaliação da inteligência emocional*. 2003. 108 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Faculdade de Engenharia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003, Disponível em:<<http://teses.eps.ufsc.br/Resumo.asp?5184>>. Acesso em: 11 julho 2022.

VYGOTSKY, L. S. . *Pensamento e linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança* . Lisboa: Edições 70, 2007.

WHITE, M. *Reflections on narrative practice. Essays and interviews*. Adelaide: Dulwich Centre Publications, 2000.

WINKIN, Y. (Coord.), et al. *La nueva comunicación - Selección y estudio preliminar de Yves Winkin*. Barcelona: Kairós, 1982.

WINNICOTT, D. *A família e o desenvolvimento individual*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

XAVIER, Alessandra Silva, e Ana Ignez Belém NUNES. *Pisocologia do desenvolvimento*. 4. Fortaleza - Ceará: UECE, 2015.

ANEXOS:

ANEXO 1: CARTA PRESENTACION INSTANCIA - BRASIL

ANEXO 2: CARTA CONCORDANCIA INSTANCIA BRASIL - PROF. ÁNGEL

ANEXO 3: CARTA APROVACIÓN UEMS - BRASIL

ANEXO 4: CARTA PRESENTACIÓN PROYECTO CASA ESCUELA UNO

ANEXO 5: AUTORIZACIÓN DE LA CASA ESCUELA PARA LA PESQUISA

ANEXO 6: MODELO CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR DE LAS ENTREVISTAS

ANEXO 6.1: ACTA DE CONSENTIMIENTO

ANEXO 6.2: ACTA DE CONSENTIMIENTO

ANEXO 6.3: ACTA DE CONSENTIMIENTO

ANEXO 6.4: ACTA DE CONSENTIMIENTO

ANEXO 6.5: ACTA DE CONSENTIMIENTO

ANEXO 6.6: ACTA DE CONSENTIMIENTO

ANEXO 6.7: ACTA DE CONSENTIMIENTO

ANEXO 6.8: ACTA DE CONSENTIMIENTO

ANEXO 6.9: ACTA DE CONSENTIMIENTO

ANEXO 6.10: ACTA DE CONSENTIMIENTO

ANEXO 6.11: ACTA DE CONSENTIMIENTO

ANEXO 7: ENTREVISTAS REALIZADAS CON LOS PROFESORES EN LA CASA ESCUELA SANTIAGO UNO

ANEXO 1: CARTA PRESENTACIÓN INSTANCIA - BRASIL



UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA



500 años
1492 - 1992

LÍNEA DE ANTRPOLOGÍA DEL PROGRAMA
DE DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES
ÁNGEL B-ESPINA BARRIO -
COORDINADOR

EMA, Dr^a Prof^a. Dña. CELI CORRÉA HERES
COORDINADORA DEL PROGRAMA DE POSGRADO EN
MAESTRÍA PROFESIONAL EN EDUCACIÓN - PROFEDUC
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MS - UEMS
CAMPO GRANDE - MS - BRASIL

ÁNGEL-BALDOMERO ESPINA BARRIO, Profesor Titular de Antropología Social del Departamento de Psicología Social y Antropología, Investigador adscrito al Instituto Universitario de Iberoamérica, Director del Máster Interuniversitario en Antropología de Iberoamérica de las Universidades de Salamanca, Valladolid y León y Coordinador de la Línea de Antropología del Programa de Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Salamanca, mediante este escrito,

INFORMA,

Que la Maestra AMA LAURA NEYES GOITARI DO COUTO, nacionalidad española, investigadora del Instituto U. de Iberoamérica y becada por el Banco Santander (España) está implementando su tesis doctoral en esta Universidad en el Programa de Doctorado en Ciencias Sociales, en la línea de Antropología de la Educación, titulada provisionalmente: "LAS MEDIACIONES SISTÉMICAS: UNA NUEVA MIRADA HACIA LA ESCUELA, FAMILIA Y LAS RELACIONES SOCIALES" y para la misma le sería muy adecuado realizar una pasantía en la Universidad Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS. Es por ello por lo que ruego a Vs. facilite en la posible la realización de la mencionada estancia de investigación, por lo que le quedaría muy agradecido.

Y para que así conste, a los efectos oportunos, firmó la presente en Salamanca a siete de agosto de dos mil y diecinueve.



Fdo.
Dr. D. Ángel-B. Espina Barrio

Facultad Ciencias Sociales, Edif. F.S., despacho 306.
Campus Universidad, 37007, Salamanca.
Tel.: +34 913 29 4757 - 913 294400, Ex. 3216.

www.usal.es
espina@usal.es

ANEXO 2: CARTA DE ACUERDO INSTANCIA BRASIL - PROF. ÁNGEL



UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA



800 años
1218 - 2018

LÍNEA DE ANTROPOLOGÍA DEL
PROGRAMA DE DOCTORADO EN
CIENCIAS SOCIALES
ÁNGEL B-ESPINA
BARRIO DIRECTOR

**ILMA, Drª Profª, Dña. CELI CORRÊA NERES
COORDINADORA DEL PROGRAMA DE POSGRADO EN
MAESTRÍA PROFESIONAL EN EDUCACIÓN - PROFEDUC
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MS - UEMS
CAMPO GRANDE - MS - BRASIL**

ÁNGEL BALDOMERO ESPINA BARRIO, Profesor Titular de Antropología Social del Departamento de Psicología Social y Antropología, Investigador adscrito al Instituto Universitario de Iberoamérica, director del Máster Interuniversitario en Antropología de Iberoamérica de las Universidades de Salamanca, Valladolid y León y director de la Línea de Antropología del Programa de Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Salamanca, mediante este escrito,

INFORMO,

Estar de acuerdo con la realización de la instancia de investigación de la doctoranda ANA LAURA HEYES GORTARI DO COUDO junto a esta prestigiosa institución de enseñanza superior Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul- UEMS, para la realización de los trabajos de investigación relacionados a su Tesis Doctoral, conforme aprobado por la Comisión Académica y acorde al procedimiento para la obtención de la mención de Doctor Internacional en el título de Doctor por la Universidad de Salamanca. Lo que desde luego quedamos muy agradecidos.

Y para que así conste a los efectos oportunos, firmo la presente en Salamanca a seis días del mes de septiembre del año de dos mil y diecisiete.




Dr. Ángel B-Espina Barrio

Facultad Ciencias Sociales, Edif. FCS, despacho 308.
Campus Uramos, 37007, Salamanca.
Tel.: +34 923 29 4757 - 923 294400. Ext. 3076.

www.usal.es
vps@usal.es

ANEXO 3: CARTA APROVAÇÃO INSTANCIA UEMS - BRASIL



Ofício nº 001/2019-PROFEDUC/UEMS

Campo Grande/MS, 05 de setembro de 2019.

Ao Senhor,
ÁNGEL-BALDOMERO ESPINA BARRIO,
Professor Titular de Antropologia Social del Departamento de Psicología Social y Antropología
Facultad Ciencias Sociales. Edif. FES - Campus Unamuno, 37007, Salamanca

Assunto: Instancia de Investigação junto a UEMS, de Ana Laura Neves Gortari do Couto

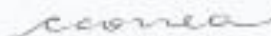
Senhor Professor,

Informamos que ANA LAURA NEVES GORTARI DO COUTO, esteve na UEMS a fim de solicitar supervisão de um docente do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional/PROFEDUC para a realização de Instancia de Investigação junto a UEMS, estando regularmente matriculada no Programa de Doutorado em Ciências Sociais da Universidade de Salamanca.

Solicitamos que, mediante a solicitação da requerente, o colegiado do PROFEDUC discutiu e aprovou na reunião realizada em 28 de agosto de 2019, o nome da Profa. Dra. Patricia Alves Carvalho, docente permanente do Programa de Pós-Graduação stricto sensu, Mestrado Profissional em Educação na Unidade Universitária de Campo Grande, para supervisionar o trabalho de pesquisa da doutoranda em questão.

Além disso, informamos que a Formalização do Termo de Cooperação está em processo, seguindo os trâmites da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Diante do exposto, solicitamos de Vossa Senhoria uma declaração de ciência e anuência quanto à realização da Instancia de Investigação junto a UEMS e a obtenção da Menção Internacional pela doutoranda Ana Laura Neves Gortari do Couto.



Profa. Dra. Celi Corrêa Neres
Presidente do Colegiado do Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Educação

ANEXO 4: CARTA PRESENTACIÓN PROYECTO CASA ESCUELA UNO



**UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA**

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

Edificio FES. Campus Universitario. 37007- Salamanca
Tel. +(34) 923 29 44 00 Ext. 3516 Fax. +(34) 923 28 45 73
www.usal.es/iiacyl/mai

Acoger a los ancestros y entender la influencia de ellos en su vida;
La importancia y el respeto conmigo y con el otro;
Entender mis sentimientos y el de los otros;
Avaluarse mejor y sentirse orgulloso de sí mismo;

4º Módulo – (junio)

Rueda de la vida;
Flexibilidad para seguir en la vida;
Auto-perdón y perdón;
Gratitud;
Encontrando tu voz interior;
Neurociencia;
Dinámica de la mente;
Comunicación intrapersonal e interpersonal;
Creencias limitantes;
Rompiendo las creencias limitantes;
Integrar el aprendizaje, realinear y establecer metas;
¡Abriendo nuevas posibilidades, nuevas formas de seguir en la vida!

Salamanca, dieciséis de mayo de 2019.

Vº Bº:



Dr. Daniel Valerio Martins



Dr. Ángel B. Espina Barrio

Ana Laura Gortari de Couso
Doctoranda en Ciencias Sociales
analaugortari@usal

ANEXO 5: AUTORIZACION POR LA CASA ESCUELA UNO



**UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA**

Encontrando tu voz interior;
Neurociencia;
Dinámica de la mente;
Comunicación intrapersonal e interpersonal;
Creencias limitantes;
Rompiendo las creencias limitantes;
Integrar el aprendizaje, realinear y establecer metas;
¡Abriendo nuevas posibilidades, nuevas formas de seguir en la vida!

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
Edificio FES, Campus Universitario, 37007- Salamanca
Tel. (+34) 923 29 44 00 Ext. 3530 Fax. (+34) 923 29 45 73
www.usal.es/iiacyl/maj

Salamanca, dieciséis de mayo de 2019.




Ana Laura Gortari de Castro

Autorización de Aplicación del Proyecto:


CASA ESCUELAS PIAS
SANTIAGO UNO
CALLE VILLALBA, 107 37007
37008 SALAMANCA

Ana Laura Gortari de Castro
Doctoranda en Ciencias Sociales
analagortari@usal

ANEXO 6: MODELO CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR DE LAS ENTREVISTAS



**UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA**
CAMPUS OF INTERNATIONAL EXCELLENCE

**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN PROYECTO DE INVESTIGACION
(ENTREVISTAS)**

Estimado participante, mi nombre es **Ana Laura N. Gortari de Castro** y soy estudiante del programa de Doctorado de la Facultad de Ciencias Sociales de la **Universidad de Salamanca (España)** y beca por el Banco Santander. Actualmente me encuentro llevando a cabo un protocolo de investigación el cual tiene como objetivo **analizar y comprender de qué manera y dónde actúan los puntos de conflicto en adolescentes en estado de vulnerabilidad con dificultad de aprendizaje socioeducativo**.

Usted ha sido invitado a participar de este estudio. A continuación, se entrega la información necesaria para tomar la decisión de participar voluntariamente. Utilice el tiempo que desee para estudiar el contenido de este documento antes de decidir si es a participar del mismo.

- Si usted accede a estar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista (o completar una encuesta, o lo que fuera según el caso). Esto tomará aproximadamente 1 hora de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado. Sus respuestas al cuestionario y u a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, los vídeos con las grabaciones se destruirán.
- Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso le perjudique en ninguna forma. Si alguno de las preguntas durante la entrevista le parece incómodas, tiene usted el derecho de hacerle saber al investigador o de no responderlas. Su participación en esta investigación no involucra ningún daño o peligro para su salud física o mental y es voluntaria.
- Usted puede o no beneficiarse directamente por participar en este estudio. Sin embargo, la información que pueda obtenerse a partir de su participación será de utilidad para esta investigación y consecuentemente para la sociedad en general que se beneficiará de este conocimiento. La participación en este estudio no conlleva costo para usted, y tampoco será compensado económicamente.
- La participación en este estudio es completamente anónima y el investigador mantendrá su confidencialidad en todos los documentos y será guardada por el investigador responsable en dependencias de la Universidad, y sólo se utilizará en los trabajos propios de este estudio.
- Una vez concluida la investigación usted tendrá derecho a conocer los resultados, los que recibirá personalmente. Los resultados del estudio serán utilizados con fines científicos, divulgación en revistas científicas, congresos y foros con fines académicos.
- Si usted tiene preguntas sobre su participación en este estudio puede comunicarse con el investigador responsable si (a) Ana Laura N. Gortari de Castro, doctoranda de la Facultad de Ciencias Sociales e investigadora del Instituto de Iberoamérica de la Universidad de Salamanca, al Celular 674.235.418, correo electrónico analauragortari@usal.es bajo la dirección del Prof. **Alfredo Jiménez Espinaldo**, catedrático de la Facultad de Humanidades y Educación - Universidad de Burgos, correo electrónico ajm@uburg.es y del Prof. **Ángel B. Espina Barrio**, profesor de la Facultad de Ciencias Sociales - Universidad de Salamanca, correo electrónico espina@usal.es.
- Si usted tiene preguntas sobre sus derechos como participante o para reportar algún problema relacionado a la investigación puede comunicarse con el profesor Dr. D. Ángel B. Espina Barrio o concurrir personalmente a la Facultad de Ciencias Sociales, Edificio FES, despacho 306, Campus Universitario - 37007, Salamanca - España; Telf. y Fax 34-923-294757 - Telf. 923-294400 Ext. 3516. Correo electrónico espina@usal.es.

ANEXO 6.1: ACTA DE CONSENTIMIENTO


**UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA**
CAMPUS OF INTERNATIONAL EXCELLENCE

ACTA CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo Pilar Conde Cueto acepto participar voluntario y onóramente en el Protocolo de Investigación: "Mediaciones sibernicas: Una nueva mirada hacia la escuela, familia y relaciones sociales", dirigida por la Sra. Ana Laura N. Gortari da Couto Investigadora Responsable, estudiante del programa de Doctorado en Ciencias Sociales, dictado por el Depto. de Antropología de la Universidad de Salamanca, dirigido por los Profesores Alfredo Jiménez Eguzabal (UBU) y profesor Ángel R. Espina Barrio (USAL).

Declaro haber sido informado de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación. En relación con ello, acepto responder a unas preguntas en unas entrevistas seguras de un guión y grabadas.

Declaro haber sido informado que mi participación no involucra ningún daño o peligro para mi salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será **confidencial y anónima**. Entiendo que la información será analizada por los investigadores en forma grupal y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de cada joven de modo personal. La información que se obtenga será guardada por el investigador responsable en dependencias de la Universidad de Salamanca y será utilizado sólo para este estudio.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada uno de las partes.

<u>Pilar Conde Cueto</u> Nombre Participante	 Firma	<u>28/02/19</u> Fecha
<u>Ana Laura N. Gortari</u> Nombre Investigador Responsable	 Firma	<u>28/02/19</u> Fecha

Cualquier pregunta que desee hacer durante el proceso de investigación podrá contactar la Sra. Ana Laura N. Gortari da Couto, Celular: 674.239.418, Correo electrónico: analauragortari@usal.es

Si Ud. siente que en este estudio se han vulnerado sus derechos podrá contactarse con la siguiente persona: profesor Dr. D. Ángel R. Espina Barrio, Director del programa de Doctorado en la línea de Antropología de la Universidad de Salamanca, Correo electrónico: espina@usal.es

ANEXO 6.2: ACTA DE CONSENTIMIENTO



**VNIVERSIDAD
D SALAMANCA**
CAMPUS OF INTERNATIONAL EXCELLENCE

ACTA CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo M^o DEL PUERTO RAFA SANCHEZ acepto participar voluntaria y admesamente en el Protocolo de Investigación: "Mediaciones sistémicas: Una nueva mirada hacia la escuela, familia y relaciones sociales", dirigido por la Sra. Ana Laura M. Gortari de Couso investigadora Responsable, estudiante del programa de Doctorado en Ciencias Sociales, dictado por el Depto. de Antropología de la Universidad de Salamanca, dirigido por los Profesores Alfredo Jiménez Egualbal (JUE) y profesor Ángel B. Espina Barrio (UAS).

Declaro haber sido informado de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación. En relación con ella, acepto responder a unas preguntas en unas entrevistas seguidas de un guion y grabadas.

Declaro haber sido informado que mi participación no involucra ningún daño o peligro para mi salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será confidencial y anónima. Entiendo que la información será analizada por los investigadores en forma grupal y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de cada joven de modo personal, la información que se obtenga será guardada por el investigador responsable en dependencia de la Universidad de Salamanca y será utilizada sólo para este estudio.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

<u>M DEL PUERTO RAFA SANCHEZ</u> Nombre Participante	 Firma	<u>20/03/19</u> Fecha
<u>ANA LAURA M. GORTARI DE COUSO</u> Nombre Investigador Responsable	 Firma	<u>20/03/19</u> Fecha

Cualquier pregunta que desee hacer durante el proceso de investigación podrá contactar la Sra. Ana Laura M. Gortari de Couso, Celular: 674.233.438, Correo electrónico: analauragortari@usal.es

Si Ud. siente que en este estudio se han vulnerado sus derechos podrá contactarse con la siguiente persona: profesor Dr. D. Ángel B. Espina Barrio, Director del programa de Doctorado en la línea de Antropología de la Universidad de Salamanca, Correo electrónico: espina@usal.es

ANEXO 6.3: ACTA DE CONSENTIMIENTO



**UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA**
CAMPUS OF INTERNATIONAL EXCELLENCE

ACTA CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo JOSEF SALSQUERA BLASCO acepto participar voluntaria y anónimamente en el Protocolo de Investigación: "Mediaciones simbólicas: Una nueva mirada hacia la escuela, familia y relaciones sociales", dirigida por la Sra. Ana Laura N. Gortari do Couto Investigadora Responsable, estudiante del programa de Doctorado en Ciencias Sociales, dictado por el Depto. de Antropología de la Universidad de Salamanca, dirigida por los Profesores Alfredo Jiménez Igualdabal (UBU) y profesor Ángel B. Espina Barrio (USAL).

Declaro haber sido informado de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación. En relación con ello, acepto responder a unas preguntas en unas entrevistas seguidas de un guion y grabadas.

Declaro haber sido informado que mi participación no involucra ningún daño o peligro para mi salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será **confidencial y anónima**. Entiendo que la información será analizada por los investigadores en forma grupal y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de cada joven de modo personal. La información que se obtenga será guardada por el investigador responsable en dependencias de la Universidad de Salamanca y será utilizada sólo para este estudio.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

<u>JOSEF SALSQUERA BLASCO</u> Nombre Participante	<u>[Firma]</u> Firma	<u>3-4-19</u> Fecha
<u>ANA LAURA N. GORTARI DO COUTO</u> Nombre Investigador Responsable	<u>[Firma]</u> Firma	<u>03/06/19</u> Fecha

Cualquier pregunta que desee hacer durante el proceso de investigación podrá contactar la Sra. Ana Laura N. Gortari do Couto, Celular: 674.239.418, Correo electrónico: analauragortari@usal.es

Si Ud. siente que en este estudio se han vulnerado sus derechos podrá contactarse con la siguiente persona: profesor Dr. D. Ángel B. Espina Barrio, Director del programa de Doctorado en la línea de Antropología de la Universidad de Salamanca, Correo electrónico: espina@usal.es

ANEXO 6.4: ACTA DE CONSENTIMIENTO



**UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA**
CAMPUS OF INTERNATIONAL EXCELLENCE

ACTA CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo MARCELA JOSÉ GARCÍA PEREZ acepto participar voluntaria y únicamente en el Protocolo de Investigación: "Mediaciones sistémicas: Una nueva mirada hacia la escuela, familia y relaciones sociales", dirigido por la Sra. Ana Laura N. Gortari de Couto Investigadora Responsable, estudiante del programa de Doctorado en Ciencias Sociales, dictado por el Depto. de Antropología de la Universidad de Salamanca, dirigido por los Profesores Alfredo Jiménez Eguiluzbal (UBU) y profesor Ángel B. Espina Barrio (USAL).

Declaro haber sido informado de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación. En relación con ello, acepto responder a unas preguntas en unas entrevistas seguidas de un guion y grabadas.

Declaro haber sido informado que mi participación no involucra ningún daño o peligro para mi salud física o mental, que es voluntaria y que puedo regirme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será **confidencial y anónima**. Entiendo que la información será analizada por los investigadores en forma grupal y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de cada joven de modo personal. La información que se obtenga será guardada por el investigador responsable en dependencia de la Universidad de Salamanca y será utilizada sólo para este estudio.


Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

<u>MARCELA JOSÉ GARCÍA PEREZ</u> Nombre Participante	 Firma	<u>3-04-2019</u> Fecha
<u>ANA LAURA N. GORTARI DE COUTO</u> Nombre Investigador Responsable	 Firma	<u>02/04/2019</u> Fecha

Qualquier pregunta que desee hacer durante el proceso de investigación podrá contactar la Sra. Ana Laura N. Gortari de Couto, Celular: 674.239.418, Correo electrónico: analauragortari@usal.es

Si Ud. siente que en este estudio se han vulnerado sus derechos podrá contactarse con la siguiente persona: profesor Dr. D. Ángel B. Espina Barrio, Director del programa de Doctorado en la línea de Antropología de la Universidad de Salamanca, Correo electrónico: espina@usal.es

ANEXO 6.5: ACTA DE CONSENTIMIENTO



**UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA**
CAMPOS DE INTERNACIONAL EXCELLENCE

ACTA CONSENTIMIENTO INFORMADO


Yo Maria Teresa Garcia Maldonado acepto participar voluntaria y anónimamente en el Protocolo de Investigación: "Mediaciones sistémicas: Una nueva mirada hacia la escuela, familia y relaciones sociales", dirigida por la Sra. Ana Laura N. Gortari de Couto Investigadora Responsable, estudiante del programa de Doctorado en Ciencias Sociales, dictado por el Depto. de Antropología de la Universidad de Salamanca, dirigido por los Profesores Alfredo Jiménez Egualzábal (UBU) y profesor Ángel B. Espina Barrio (USAL).

Declaro haber sido informado de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación. En relación con ello, acepto responder a unas preguntas en unas entrevistas seguidas de un guion y grabadas.

Declaro haber sido informado que mi participación no involucra ningún daño o peligro para mi salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será confidencial y anónima. Entiendo que la información será analizada por los investigadores en forma grupal y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de cada joven de modo personal. La información que se obtenga será guardada por el investigador responsable en dependencias de la Universidad de Salamanca y será utilizado sólo para este estudio.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

<u>Maria Teresa Garcia Maldonado</u> Nombre Participante	 Firma	<u>03/04/2019</u> Fecha
<u>Ana Laura N. Gortari de Couto</u> Nombre Investigador Responsable	 Firma	<u>03/04/2019</u> Fecha

Cualquier pregunta que desee hacer durante el proceso de investigación podrá contactar la Sra. Ana Laura N. Gortari de Couto, Celular: 674.239.418, Correo electrónico: analauragortari@usal.es

Si Ud. siente que en este estudio se han vulnerado sus derechos podrá contactarse con la siguiente persona: profesor Dr. D. Ángel B. Espina Barrio, Director del programa de Doctorado en la línea de Antropología de la Universidad de Salamanca, Correo electrónico: ajbsa@usal.es

ANEXO 6.6: ACTA DE CONSENTIMIENTO



**UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA**
CAMPI OF INTERNATIONAL EXCELLENCE

ACTA CONSENTIMIENTO INFORMAGO

Yo Maria Rocio Hernandez acepto participar voluntaria y ademasmente en el Protocolo de Investigacion: "Mediaciones estereotipadas: Una nueva mirada hacia la escuela, familia y relaciones sociales", dirigido por la Sra. Ana Laura M. Gortari de Coubo Investigadora Responsable, estudiante del programa de Doctorado en Ciencias Sociales, dictado por el Depto. de Antropologia de la Universidad de Salamanca, dirigido por los Profesores Alfredo Jimenez Espinosa (JUBU) y profesor Angel B. Espina Barrio (USAL).

Declaro haber sido informado de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participacion. En relacion con ello, acepto responder a unas preguntas en unas entrevistas seguidas de un guion y grabadas.

Declaro haber sido informado que mi participacion no involucra ningun dafio o peligro para mi salud fisica o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sancion alguna.

Declaro saber que la informacion entregada sera **confidencial y anonima**. Entiendo que la informacion sera analizada por los investigadores en forma grupal y que no se podra identificar las respuestas y opiniones de cada joven de modo personal. La informacion que se obtenga sera guardada por el investigador responsable en dependencia de la Universidad de Salamanca y sera utilizada solo para este estudio.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

<u>MARIA ROCIO HERNANDEZ</u>	<u>[Firma]</u>	<u>08/04/19</u>
Nombre Participante	Firma	Fecha
<u>[Firma]</u>	<u>[Firma]</u>	<u>02/04/19</u>
Nombre Investigador Responsable	Firma	Fecha

Cualquier pregunta que desee hacer durante el proceso de investigacion podra contactar la Sra. Ana Laura M. Gortari de Coubo, Celular: 674 238 438, Correo electronico: analauragortari@usal.es

Si Ud. siente que en este estudio se han vulnerado sus derechos podra contactarse con la siguiente persona: profesor Dr. D. Angel B. Espina Barrio, Director del programa de Doctorado en la linea de Antropologia de la Universidad de Salamanca, Correo electronico: espina@usal.es

ANEXO 6.7: ACTA DE CONSENTIMIENTO



**VNIVERSIDAD
D SALAMANCA**
CAMPUS OF INTERNATIONAL EXCELLENCE

ACTA CONSENTIMIENTO INFORMADO


Yo REBECA RODRIGUEZ LUCERO acepto participar voluntaria y adversamente en el Protocolo de Investigación: **"Mediaciones sistémicas: Una nueva mirada hacia la escuela, familia y relaciones sociales"**, dirigida por la Sra. Ana Laura N. Gortari de Castro Investigadora Responsable, estudiante del programa de Doctorado en Ciencias Sociales, dictado por el Depto. de Antropología de la Universidad de Salamanca, dirigido por los Profesores Alfredo Jiménez Egualbal (USAO) y profesor Ángel B. Espina Berme (USAL).

Declaro haber sido informado de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación. En relación con ello, acepto responder a unas preguntas en unas entrevistas guiadas de un guión y grabadas.

Declaro haber sido informado que mi participación no involucra ningún daño o peligro para mi salud física o mental, que es voluntario y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será confidencial y anónima. Entiendo que la información será analizada por los investigadores en forma grupal y que no se podrá identificar las respuestas y opiniones de cada joven de modo personal. La información que se obtenga será guardada por el investigador responsable en dependencias de la Universidad de Salamanca y será utilizada sólo para este estudio.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

 Nombre Participante	 Firma	<u>03/04/19</u> Fecha
 Nombre Investigador Responsable	 Firma	<u>03/04/19</u> Fecha

Cualquier pregunta que desee hacer durante el proceso de investigación podrá contactar la Sra. Ana Laura N. Gortari de Castro, Celular: 678.239.418, Correo electrónico: analauragortari@usal.es

Si Ud. siente que en este estudio se han vulnerado sus derechos podrá contactarse con la siguiente persona: profesor Dr. D. Ángel B. Espina Berme, Director del programa de Doctorado en la línea de Antropología de la Universidad de Salamanca. Correo electrónico: espina@usal.es

ANEXO 6.8: ACTA DE CONSENTIMIENTO



**UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA**
CAMPUSES OF INTERNATIONAL EXCELLENCE

ACTA CONSENTIMIENTO INFORMADO



Yo Jesús Garrote acepto participar voluntaria y enérgicamente en el Protocolo de Investigación: "Mediaciones sistémicas: Una nueva mirada hacia la escuela, familia y relaciones sociales", dirigida por la Sra. Ana Laura N. Bertoni de Coito Investigadora Responsable, estudiante del programa de Doctorado en Ciencias Sociales, dirigido por el Depto. de Antropología de la Universidad de Salamanca, dirigido por los Profesores Alfredo Jiménez Eguitiábal (UBU) y profesor Ángel B. Espina Barrio (USAL).

Declaro haber sido informado de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación. En relación con ello, acepto responder a unas preguntas en unas entrevistas según de un guión y grabadas.

Declaro haber sido informado que mi participación no involucra ningún daño o peligro para mí salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será **confidencial y anónima**. Entiendo que la información será analizada por los investigadores en forma grupal y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de cada joven de modo personal. La información que se obtenga será guardada por el investigador responsable en dependencias de la Universidad de Salamanca y será utilizada sólo para este estudio.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

 Nombre Participante	 Firma	<u>18/05/19</u> Fecha
 Nombre Investigador Responsable	 Firma	<u>18/05/19</u> Fecha

Cualquier pregunta que desee hacer durante el proceso de investigación podrá contactar la Sra. Ana Laura N. Bertoni de Coito, Celulari 674.299.418, Correo electrónico: jesusgarrote@usal.es

Si Ud. siente que en este estudio se han vulnerado sus derechos podrá contactarse con la siguiente persona: profesor Dr. D. Ángel B. Espina Barrio, Director del programa de Doctorado en la línea de Antropología de la Universidad de Salamanca, Correo electrónico: espiro@usal.es

ANEXO 6.9: ACTA DE CONSENTIMIENTO



**UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA**
CAMPUS INTERNACIONAL EXCELLENCE

ACTA CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo Jorge Fernando Gomez acepto participar voluntaria y anónimamente en el Protocolo de Investigación: "**Mediaciones sistémicas: Una nueva mirada hacia la escuela, familia y relaciones sociales**", dirigido por la Sra. Ana Laura N. Gortari de Couto Investigadora Responsable, estudiante del programa de Doctorado en Ciencias Sociales, dictado por el Depto. de Antropología de la Universidad de Salamanca, dirigido por los Profesores Alfredo Jiménez Igualbal (UBU) y profesor Ángel B. Espina Barrio (USAL).

Declaro haber sido informado de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación. En relación con ello, acepto responder a unas preguntas en unas entrevistas segundas de un guion y grabadas.

Declaro haber sido informado que mi participación no involucra ningún daño o peligro para mi salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será **confidencial y anónima**. Entiendo que la información será analizada por los investigadores en forma grupal y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de cada joven de modo personal. La información que se obtenga será guardada por el investigador responsable en dependencias de la Universidad de Salamanca y será utilizada sólo para este estudio.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada uno de los partes.

 Nombre Participante	 Firma	<u>18-05-19</u> Fecha
 Nombre Investigador Responsable	 Firma	<u>18/05/2019</u> Fecha

Cualquier pregunta que desee hacer durante el proceso de investigación podrá contactar a la Sra. Ana Laura N. Gortari de Couto, Celular: 674 235 438, Correo electrónico: analauragortari@usal.es

Si Ud. siente que en este estudio se han vulnerado sus derechos podrá contactarse con la siguiente persona: profesor Dr. D. Ángel B. Espina Barrio, Director del programa de Doctorado en la línea de Antropología de la Universidad de Salamanca, Correo electrónico: espina@usal.es

ANEXO 6.10: ACTA DE CONSENTIMIENTO



**UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA**
CAMPUS OF INTERNATIONAL EXCELLENCE

ACTA CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo Rocio Mateus Garcia acepto participar voluntaria y libremente en el Proyecto de Investigación: "Mediciones etnómicas: Una nueva mirada hacia la escuela, familia y relaciones sociales", dirigido por la Sra. Ana Laura M. Gortari de Castro Investigadora Responsable, estudiante del programa de Doctorado en Ciencias Sociales, del Depto. de Antropología de la Universidad de Salamanca, dirigido por los Profesores Alfredo Álvarez Iglesias (UNU) y profesor Ángel B. Espina Barrio (USAL).

Declaro haber sido informado de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación. En relación con ello, acepto responder a unas preguntas en unas entrevistas seguidas de un guion y grabadas.

Declaro haber sido informado que mi participación no involucra ningún daño o peligro para mi salud física o mental, que es voluntaria y que puedo regarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregado será confidencial y anónima. Entiendo que la información será analizada por los investigadores en forma grupal y que no se podrá identificar los nombres y opiniones de cada joven de modo personal. La información que se obtenga será guardado por el investigador responsable en dependencias de la Universidad de Salamanca y será utilizada sólo para este estudio.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

 Nombre Participante	 Firma	<u>24/05/2019</u> Fecha
 Nombre Investigador Responsable	 Firma	<u>26/05/19</u> Fecha

Cualquier pregunta que desee hacer durante el proceso de investigación podrá contactar la Sra. Ana Laura M. Gortari de Castro, Celular: 674.239.618, Correo electrónico: analasagortari@usal.es

Si Ud. siente que en este estudio se han vulnerado sus derechos podrá contactarse con la siguiente persona: profesor Dr. D. Ángel B. Espina Barrio, Director del programa de Doctorado en la línea de Antropología de la Universidad de Salamanca, Correo electrónico: espina@usal.es

ANEXO 6:11: ACTA DE CONSENTIMIENTO



**VNIVERSIDAD
D SALAMANCA**
CORPUS OF INTERNATIONAL EXCELLENCE

ACTA CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo EDUARDO ALONSO GARCÍA ALVARO acepto participar voluntaria y conscientemente en el Protocolo de Investigación: "Mediaciones cibernéticas: Una nueva mirada hacia la escuela, familia y relaciones sociales", dirigida por la Sra. Ana Laura M. Gortari de Castro Investigadora Responsable, estudiante del programa de Doctorado en Ciencias Sociales, dictado por el Depto. de Antropología de la Universidad de Salamanca, dirigida por los Profesores Alfredo Jiménez Eguzabal (UBU) y profesor Ángel B. Espina Barrio (USAI).

Declaro haber sido informado de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación. En relación con ello, acepto responder a unas preguntas en unas entrevistas seguidas de un guión y grabadas.

Declaro haber sido informada que mi participación no involucra ningún daño o peligro para mi salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será confidencial y anónima. Entiendo que la información será analizada por los investigadores en forma grupal y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de cada joven de modo personal. La información que se obtenga será guardada por el investigador responsable en dependencias de la Universidad de Salamanca y será utilizada sólo para este estudio.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

<u>EDUARDO ALONSO GARCÍA ALVARO</u> Nombre Participante	 Firma	<u>02/05/19</u> Fecha
<u>Ana Laura M. Gortari</u> Nombre Investigador Responsable	 Firma	<u>02/05/2019</u> Fecha

Cualquier pregunta que desee hacer durante el proceso de investigación podrá contactar la Sra. Ana Laura M. Gortari de Castro, Celular: 674.239.418, Correo electrónico: analagortari@usal.es

Si Ud. siente que en este estudio se han vulnerado sus derechos podrá contactarse con la siguiente persona: profesor Dr. D. Ángel B. Espina Barrio, Director del programa de Doctorado en la línea de Antropología de la Universidad de Salamanca, Correo electrónico: egina@usal.es

principalmente en el ámbito familiar, también escolar, también en tema de consumo, hay varias problemáticas que se pueden llegar a juntar. Otros alumnos provienen de protección a la infancia, es decir, los servicios sociales como comentaba antes y de las medidas judiciales en el servicio de infractores entonces generalmente los alumnos confluyen aquí en la casa escuela y luego en las diferentes casas, hay hasta 8 casas, pero los alumnos vienen y confluyen de esas tres procedencias.

4. ¿QUE SE ESTA HACIENDO HOY?

Pues se trabaja desde todos los ámbitos posibles o sea a nivel terapéutico desde el modelo sistémico constructivista a nivel de formación porque es muy importante que ellos normalicen su vida y tengan estudios, los más mayores que busquen trabajo fomentar la autonomía, a nivel de ocio y tiempo libre es importante que ellos lo tengan también y que conozcan alternativas positivas a nivel social pues tratar de integrarles en la sociedad con diferentes hábitos y adoptarles de habilidades sociales, es importante que se integren en la sociedad con lo cual el trabajo principal va enfocado a eso mismo pero es transversal, es decir, yo creo que se tocan todos los palos y todos los ámbitos, porque se trabaja con las familias, se trabaja con ellos, se trabaja con la violencia, si tienen violencia doméstica, si tiene violencia de género, se trabaja el tema de las drogas, es que yo creo que no hay un aspecto que no esté trabajado, están todos interrelacionados y se trabaja todo lo que se puede en todos los aspectos, en muchos casos si es necesario derivar a otros recursos, pues se deriva, la cuestión es ayudar!

5. ¿QUE MAS SE PUEDE HACER?

Pues siempre se está en continua evolución y en continua búsqueda de soluciones entonces el trabajo interdisciplinar es importante porque no podemos tampoco creernos dioses y pensar que todo lo sabemos, hay que estar abierto hay que buscar más recursos hay que confiar en los demás y bueno por ejemplo eso se está haciendo a nivel de tema psiquiátrico el tema de drogas pues se está tratando de abrir el campo a nivel de patología dual pues con el servicio de psiquiatría infanto-juvenil del hospital clínico de aquí de salamanca, a nivel de la FP pues está abriendo incluso, si ya está suficientemente abierto porque este es un centro abierto donde pueden estudiar todos los demás alumnos pues se va abrir a los pueblos de la diputación, llevar los oficios. Yo creo que se está en constante búsqueda de soluciones es decir lo que vale hoy pues vale hoy pero talvez mañana además de valer pues haga falta algo que no está valiendo hoy entonces creo que se trabaja estando abiertos y estando sobre todo abiertos a las necesidades para buscar soluciones la mentalidad o la filosofía de fondo es buscar soluciones...entonces es algo constante no se queda uno con las que tiene funcionado y se puede quedar pero hay que estar siempre innovando y ampliando entando en contacto con otras corrientes terapéuticas o filosóficas o educacionales o lo que sea pero estar en constante flipa para poder aprender.

Muchas gracias

A autoimagem deles geralmente é nefasta, tenta projetar uma imagem de segurança, de arrogância, prepotência, mas na realidade, o que está por traz disso é uma falta de motivação, muita frustração, medos, sensações de desapego. São crianças que inclusive sofreram danos fetais, mães alcoólatras ou com uso de drogas. Crianças que foram deixadas nas ruas, orfanatos, totalmente abandonadas. Já nascem como uma predisposição para coisas negativas. Há influência pelo consumo de drogas sim, mas o maior prejuízo é o abandono, o apego inseguro. Alguns adolescentes relatam que preferem o maltrato ao não trato, quando se referem ao abandono.

4. O QUE A ESCOLA FAZ?

Aqui, na escola fazemos muitas coisas, o dia é longo. Da hora que levantam, todos tem que estudar, apostamos pela educação de cada um deles, uns vão para o colégio, outros ficam aqui para realizar outras coisas, vai depender da sua situação estudantil. A ideia é que eles saiam com um título para desenvolver um trabalho. Na parte da tarde dedicamos para reforçar os estudos, temos a escola de circo para trabalhar a destreza, as emoções, para ter experiencias de êxito e também para poder projetar essa imagem de como eu me vejo e como os demais me vem, trabalhando motivação e autoimagem. pretendemos que eles tenham um desenvolvimento emocional e intelectual, de ócio e tempo livre, de esportes.

5. O QUE MAIS PODE SER FEITO?

Não é fácil, o que se pode fazer? Creio que seja importante discutir o tema educação, o atual sistema, a como poderíamos melhorar o atendimento individual dos jovens que tem diferenças ou dificuldades ou uma capacidade diferente na hora de alcançar os seus objetivos acadêmicos. Falar de educação é um assunto muito importante, principalmente para este grupo que não é bem tratado, que foram abandonados muito pequenos, em orfanatos, em um país do leste e, no entanto, a sua pior lembrança em sua trajetória na sua infância e ou pré-adolescência está na escola, não no orfanato, e sim está na primeira vez que o expulsaram, na escola, aqui, na Espanha. Isso fala muito das vivencias que eles têm, como eles percebem o sistema educativo e isso altera a sua motivação e também gera esses comportamentos disruptivos. Quando eles começam a ter experiencias negativas, que se sentem inúteis, a sua autoimagem a percepção de si, sua motivação, a sua capacidade de ajudar aos outros, muda. Evidentemente, a escola, a família são muito importantes!

Muito Obrigada!

6ª TRANSCRIÇÃO.

As 10:40 hs. do dia 3 de abril de 2019 fui até a Casa Escuela Santiago Uno com o objetivo de realizar algumas entrevistas relativas à minha investigação, participamos sujeito 6 e eu Ana Laura Gortari como entrevistadora.

NONBRE: SUJEITO 6

EDAD: 36 ANOS

NACIONALIDAD: ESPANHOLA

FORMACION: EDUCAÇÃO BÁSICA

CARGO: EDUCADORA – ENCARREGADA DO DEPARTAMENTO DE PROTEÇÃO A INFANCIA.

DESDE CUANDO: 13 ANOS

1. QUEM É A CASA ESCOLA?

É meu trabalho, minha casa e é um espaço de oportunidades. É também uma casa desconhecida.

2. QUAL É O SIGNIFICADO DA CASA ESCOLA PARA A SOCIEDADE, PARA OS PROFESSORES, PARA AS FAMILIAS, PARA OS ALUNOS?

- Creio que socialmente há uma imagem assim meio estigmatizada por trabalharmos com jovens delinquentes, que tem problemas com drogas, causamos rejeição, mas quando algumas pessoas nos conhecem, isso melhora. Quando, algumas vezes vem pessoas para nos conhecer de perto, então eles se surpreendem com todas as coisas que fazemos e como tratamos a educação.

- Para os educadores e professores, a princípio temos que separar, uma coisa são os professores externos que, quando sabem que vão receber um aluno nosso, eles sentem temor pois eles não estão preparados e, outra são os professores da casa que já sabem e conhecem e estão mais preparados e mais comprometidos.

- Para as famílias, dependendo da situação do aluno, em alguns momentos é uma ameaça porque a justiça determinou que eles estejam aqui, até que eles se dão conta que trabalhamos todos com um mesmo objetivo e para outras famílias é como um suspiro, como um lugar menos ruim onde podem estar os seus filhos, outras famílias valorizam como uma oportunidade, para fazer algo diferente.

- Para os alunos é um lugar para poder morar, aprender, sentir e estar sempre acompanhados quando precisam e um lugar que se lhes permitem equivocar-se, eles sabem que podem equivocar-se uma, dois, três, quatro vezes, eles sempre têm uma nova oportunidade. Eles sempre dizem que é uma casa de muitas oportunidades, escutam muito eles falam isso. Eles vêm com muito medo, com raiva, como se fosse uma punição e na verdade, as vezes é assim, vem para cá para cumprir uma sentença.

3. QUEM SÃO ESTES ALUNOS?

São muito poucos os que vem voluntariamente, 98% vêm obrigados por alguma razão, seja por medidas de proteção, seja por cumprimento de medidas judiciais e outros porque seus pais os consideram um problema social. Mas são todos muito problemáticos e vem de todas as classes sociais. Não são alunos vulneráveis no sentido de pobreza, e sim emocionalmente falando. Não se sentem parte de nada, uma baixa autoestima e não tem confiança em ninguém.

4. O QUE A ESCOLA FAZ?

Queremos politicamente ser corretos, ou não? Pois se queremos vincular-nos aos meninos, já sabemos que vai vir vários conflitos. Porque é na relação com o professor que esta chave, então, de vez em quando estamos tendo problemas, com isso das emoções, da afetividade. Deveríamos ter uma educação emocional, não tenho dúvida, seria um exercício pessoal que mudariam a todos. Pois talvez essa seria uma mudança, de fazer mais oficinas para trabalhar essas coisas.

5. O QUE MAIS PODE SER FEITO?

Não tenho claro isso, pois na verdade a casa é muito original. Temos um caos organizado e então, para o nosso desenvolvimento é preciso que não se mude nada, porque está dando certo. Apenas, quando entra uma equipe nova o que se deveria fazer era, em vez de seguir algumas normas para eles poderem aprender a filosofia da casa, internalizando o que se faz de forma natural, todos os dias.

Muito Obrigada!

8º TRASCRIÇÃO.

As 10:00 hs. do dia 18 de maio de 2019 fui até a Casa Escuela Santiago Uno com o objetivo de realizar algumas entrevistas relativas à minha investigação, participamos o sujeito 8 e eu Ana Laura Gortari como entrevistadora.

NONBRE: SUJEITO 8

EDAD: 51 ANOS

NACIONALIDAD: ESPANHOLA

FORMACION: LICENCIADO EM BIOLOGIA E MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CARGO: DIRETOR GERAL

DESDE CUANDO: 25 ANOS

1. QUEM É A CASA ESCOLA?

Eu a defino como: uma oportunidade! Principalmente para os meninos desfavorecidos, para os últimos, segundo Milani. Aqui é um lugar que eles vêm para curar os rancores e recuperar a ternura, este seria um lema que tenho escrito em vários lugares. É um espaço de oportunidades reais e também para a integração social. Creio que é um lugar onde as crianças e os adolescentes vêm para poder descobrir seus talentos. Creio que o trabalho com imigrantes, etc. é fundamental, para que possam ver outras realidades e possam se comprometer. Tem pessoas que me perguntam por que não pegamos doações e eu respondo que não quero porque muitas pessoas, inclusive pessoas de partidos de extrema direita pensam que tudo que é para o social significa uma carga e, é ao contrário é uma oportunidade para a sociedade, por isso acredito que aqui estamos para descobrir talentos e quanto mais você para o Sul, mais talentos você descobre. Tem pessoas que não tiveram ou não tem essa oportunidade de se descobrirem, mas não significa que não tenham talentos. Tenho um amigo que diz: os americanos que sejam tontos, que não os descubram! acredito que na região mais vulneráveis, onde estão os meninos, há mais pessoas fantásticas, mas talentos para descobrir. Bom, a escola tem muitos nomes, mas eu não gosto, parecem nomes sem sentido. Gosto do nome Casa escola ou Santiago Uno, esta última porque também é o nome da rua, assim, pelo menos não nos colocam muitas etiquetas, pois somos uma família a mais, uma família enorme. Quer dizer somos uma família de segundas oportunidades ou de terceira ou de muitas o de últimas, não dá para saber. É uma Casa Escuela!

2. QUAL É O SIGNIFICADO DA CASA ESCOLA PARA A SOCIEDADE, PARA OS PROFESSORES, PARA AS FAMILIAS, ¿PARA OS ALUNOS?

Pois depende, quero dizer para os vizinhos hipócritas, pois é uma péssima imagem para a cidade de Salamanca, para os turistas, somos um ninho de ratos, delinquentes, pois depende, pois a imagem de muitos vizinhos é um olhar preconceituoso e de muitos julgamentos. Há uns tempos atrás, perguntaram por que não se fazia aqui um seminário para padres em vez de um lugar para mouros, emigrantes, pobres, delinquentes... Já para as pessoas mais esclarecidas, significa uma casa única. A nível de pedagogia miliniana somos uma referência a nível internacional. Para os escolapios somos, evidentemente a sua bandeira de educação não formal e de inovação. Para a prefeitura somos um centro barato que oferece muitas coisas, muitas atividades para os jovens. Agora a imagem daqueles que nos leem, das famílias, dos alunos, dos ex-alunos, pois as entrevistas que fizeram e fazem são muito positivas. Temos uma memória de excelência, com muito reconhecimento com o trabalho que se está fazendo. Muitas pessoas vêm para trabalhar de voluntários, temos um sistema que nos permite ter uma escola viajera, e viajamos por Europa, de ônibus, também temos um programa "enchendo escolas" recuperando 10 escolas em Marrocos com os próprios alunos da Casa. Quer dizer os alunos infratores passam de infratores para missionários. Nos dedicamos muito a esta casa, eu e a maioria dos profissionais que aqui estamos, tipo ganhamos um salário para um período, mas trabalhamos 3 períodos e vivemos bem assim. Temos nossas crenças, nossa fé que nos permite fazer assim.

-Quando temos uma história de vida com eles, em vez de ser mais efetivos, somos mais afetivos. Os alunos que fracassam em outros lugares, aqui funcionam, a diferença é que aqui temos um leque enorme de estudos em educação formal e informal. Somos um projeto vivo e social com centro de Milani (com 600 alunos de externo) Aqui oferecemos para os jovens um projeto de vida, para depois poder integrá-los na sociedade, aqui 20% desses alunos virão professores ou educadores nossos.

- Para as famílias também dependem muito, depende de cada caso. Mas as famílias, pelo menos aqui, são famílias que negligenciam muito seus filhos, o abandono é muito grande, então acabamos sendo um alívio. Um alívio desde que não aconteça nada com eles, porque se acontece qualquer coisa com seus filhos, (eles não cuidam, transferem as suas responsabilidades) nos criam problemas até de justiça.

3. QUEM SÃO ESTES ALUNOS?

Depende. Normalmente os que chegam aqui são porque suas famílias os maltratam, ou abusaram deles, por diferentes motivos. Uns estão nas casas de proteção e outros, por falta de cuidados acabam virando infratores. Muitas vezes está e associado ao tema das drogas e esta casa é a única no estado que é também terapêutica para menores nestes casos de drogas. Muitos jovens que vem do fracasso escolar, pessoas vulneráveis socialmente falando e emigrantes. Temos alunos com o transtorno do apego de adoções fracassadas, temos alunos de famílias muito ricas, aparentemente bem tratados, mas quando chegam na adolescência se revelam, começam a rejeitar os pais por um estresse traumático ou pelo próprio transtorno do apego.

São aulas de uma autoestima muito baixa, quando tem, crianças belíssimas que se vem horrorosas. Autopercepção, autoimagem geralmente é muito negativa, ainda que esteja coberta por uma prepotência, um cinismo. Se defendem com agressividade. Até pouco tempo atrás recebíamos muitos meninos com uns 15 anos, hoje cada vez mais as famílias os mandam com 8 anos e não é só isso cada vez mais, vem vindo meninas (muito lindas) não sei se por causa disso da igualdade, do feminismo. Mas aqui em Espanha com 14 anos já começam a se prostituir e é mais interessante, porque pensamos que isso acontece com meninas pobres, mas não é verdade, está acontecendo com meninas de classes sociais de nível alto, famílias com muito dinheiro. Vem para a beleza um recurso d vida, um projeto de vida fácil, que de fácil não tem nada. Tínhamos uma menina aqui de 14 anos, que por um acaso era de nacionalidade brasileira que dizia: “Corro por aí desesperadamente buscando afeto e só encontro sexo” não é para julgar, mas afinal parece que se esquecem delas mesmos. Também penso como temos cada vez mais também uma alta demanda de adultos que se aproveitam disso, tanto de meninos como de meninas, é igual. É incrível a impunidade para este tipo de situações, existem muitas denúncias, mas dizem que a partir dos 14 – 16 é consentido, são relações assimétricas. Aqui tentamos mostrar que além de uma cara bonita ela tem um monte de outras coisa mais, que acima de tudo são pessoas. Por isso, penso que temos que redefini-los, multiplicar seus talentos, seus recursos e fazer com que eles se sintam orgulhosos deles mesmo, por coisas positivas, fazê-los de espelho, para que o ajudem a verse com orgulho. O jovem, mas sensível é aquele que se destrói, mas facilmente.

4. O QUE A ESCOLA FAZ?

Temos um modelo construtivista sistêmico centrado nas soluções para resolver conflitos, mas aqui a forma de resolver os problemas não está dentro da perspectiva da psicologia moderna. As vezes atuamos em “caliente” porque eles precisam aprender a se controlar em “caliente”, isto é, se você os deixa tranquilos ficam bem, mas quando se descontrolam precisam aprender a ter autocontrole. Os conflitos refletem muito da sociedade daqui muita violência de gênero e o sentimento enorme do medo do abandono, também a questão das drogas que são tratadas no programa: Drogas Zero. Aqui usamos uma frase de Einstein: “não julgues um peixe pela sua capacidade de subir nas arvores” aqui buscamos exatamente descobrir as suas capacidades, as suas tendências e o estimulamos para que possam desenvolvê-las e poder construir um projeto de vida digno. O que temos de diferente? Que aqui não se da nada de presente, valoramos e potencializamos os diferentes talentos que eles têm. Por exemplo: uma cigana pode ser que não aprenda a escrever bem, mas pode cantar e dançar de uma forma belíssima. Uma escola freiriana da filosofia do oprimido, que também é um referente pedagógico nosso além de Milani.

5. O QUE MAIS PODE SER FEITO?

Creio que o que mais necessitamos neste momento é o de poder dar mais postos de trabalho, no nível de empregabilidade não temos suficientes recursos para acomodar todos no mercado de trabalho, para que possam construir sua vida, como uma família. Também, penso em alguns alunos que tem algumas necessidades especiais que precisam de um acompanhamento por toda sua vida, também penso como poderia ser feito isso. Me preocupe sempre em como poderíamos humanamente sermos melhores para poder ajudar mais, porque ainda perdemos muitos talentos. Organizar um plano de vida saudável de bem-estar para eles. Fazem falta mais empresas sociais, com uma economia de acompanhamento.

Muito Obrigada!

9ª TRANSCRIÇÃO.

As 9:10 hs. do dia 18 de maio de 2019 fui até a Centro Milani com o objetivo de realizar algumas entrevistas relativas à minha investigação, participamos o sujeito 9 e eu Ana Laura Gortari como entrevistadora.

NONBRE: SUJEITO 9

EDAD: 40 ANOS

NACIONALIDAD: ESPANHOLA

FORMACION: EDUCAÇÃO BÁSICA

CARGO: PROFESSOR - EDUCADOR

DESDE CUANDO: 25 ANOS

1. QUEM É A CASA ESCOLA?

Atualmente, para mim, significa um trabalho e é basicamente o que eu tenho me dedicado mais da metade da minha vida. Tudo o que eu sei aprendi aqui, completei a minha formação aqui, também formei a minha família aqui e é onde pode estabelecer metas laborais. Aqui é onde quero dedicar a minha vida.

2. QUAL É O SIGNIFICADO DA CASA ESCOLA PARA A SOCIEDADE, PARA OS PROFESSORES, PARA AS FAMILIAS, PARA OS ALUNOS?

-Para a sociedade rejeição total, é muito difícil ainda para eles olharem para nós como pessoas de bem também.

- Para alguns professores um recomeço, uma oportunidade, um certificado de que você é digno, para outros um trabalho normal, para outros uma dedicação amorosa a tempo completo.

-Para alguns uma última oportunidade, para outros nem se dão conta. Questões de família aqui são muito delicadas, acho que não só aqui.

-A casa escola para os alunos depende dos alunos, para alguns é uma casa família, para outros é uma apenas uma passagem, um mal menor que tem que passar para conseguir algum título ou benéfico, para outros é uma revolução, para outros uma escola normal para conseguir seus diplomas

3. QUEM SÃO ESTES ALUNOS?

De uma forma geral, são jovens excluídos da sociedade, se vem fracassados, que não valem nada e que não tem futuro estão excluídos por diversos motivos. Mas também são excluídos por suas famílias. Alguns com problemas de drogas e problemas delitivos, também por problemas do Apego que vem muito de outros países. Seja como for, o caso é que eles não encaixam na escola normal e, são expulsos várias vezes. Pois a escola é o meio principal de integração de um adolescente de 13 a 16 anos é o meio por onde logo vão integrar a sociedade para construir sua vida, mas acabam sendo excluídos e acabam por ficar sem nada. Aqui é o último lugar para cuidar e ensinar eles, principalmente nesta fase de adolescência que antes era um recorte menor, mais hoje parece que começa aos 10 e vai até os 25 anos ou mais. Por isso a escola é clave.

4. O QUE A ESCOLA FAZ?

Procurar romper com o círculo de negatividade que eles estão e que comecem a viver coisas positivas. Que eles aprendam a viver do seu próprio esforço, a valorar o tem e estabelecer sonhos para poder lutar por eles. Nos esforçamos muito, em tempo integral acompanhá-los para que possam finalizar os estudos, que tenham motivação, que se sintam queridos e respeitados.

5. O QUE MAIS PODE SER FEITO?

A integração deles depois que eles aprendem, muitas vezes eles têm que sair e não tem o que fazer e ou onde trabalhar, isso é muito triste. Vejo que temos que ajudá-los mais a redefinir seus sonhos. Estamos trabalhando na criação de novas empresas para abrir novos postos de trabalho, para completar o círculo positivo. Estamos comprometidos com os Últimos, estamos comprometidos em construir um mundo mais justo, então estamos muito emprenhados com nossa casa e nossos jovens, para poder ser a mão direita na construção dos seus projetos de vida valorando seu esforço.

Muito Obrigada!

10ª TRASCRIÇÃO.

As 11:40 hs. do dia 22 de maio de 2019 fui até a Casa Escuela Santiago Uno com o objetivo de realizar algumas entrevistas relativas à minha investigação, participamos sujeito 10 e eu Ana Laura Gortari como entrevistadora.

NONBRE: SUJEITO 10 EDAD: 24 ANOS
 NACIONALIDAD: ESPANHOLA
 FORMACION: EDUCAÇÃO COMPLETA
 CARGO: PROFESSORA E TRABALHADORA SOCIAL
 DESDE CUANDO: 04 ANOS

1. QUEM É A CASA ESCOLA?

Quando você começa a trabalhar nesta casa você pensa que é apenas um trabalho. Pouco a pouco, você vai se vinculando e passa a ser como uma segunda família. Te vinculas muito mais, porque os alunos são muito intensos e te transmitem muita energia, tanto positiva como negativa. Mas com a negativa acabas aprendendo e acabas te reciclando como pessoa e acaba beneficiando a todos. também acabamos por melhorar o nosso trabalho buscando coisa novas para ajudar a eles e acaba ajudando a nós mesmos. Como você passa muito tempo com eles também desenvolves muita afetividade por ti e por eles, eu creio que eles nos dão mais do que nos damos a eles. Então, acaba sendo uma cada de muitas oportunidades!

2. QUAL É O SIGNIFICADO DA CASA ESCOLA PARA A SOCIEDADE, PARA OS PROFESSORES, PARA AS FAMILIAS, PARA OS ALUNOS?

-a sociedade definitivamente nos rejeita muito. Não querem saber, não querem conhecer. É lamentável. A casa é muito pouco reconhecida, inclusive as empresas, algumas instituições públicas, porque o que a casa faz é algo global.

- para eles, os alunos, eu creio que para a maioria fica uma marca, tanto positiva como negativa, querem logo atingir a maior idade, por causa da fase, de querer ser livres, acho que é essa a sensação que eles têm. No entanto, muitos deles quando vão embora, sempre vem nos visitar, você percebe que de alguma forma eles se vinculam e também fazem questão de manter, como se fosse uma família, na verdade fica esse vínculo de família com a escola. Creio que a escola deixa uma marca muito grande.

- pois para os professores, é um trabalho enorme que você precisa ter muita dedicação e desenvolver muita afetividade. A casa, você tem que viver para saber, pois não te das contas que com o tempo você é engolida por ela e você vive para ela. E isso é muito bom!

-para as famílias que abandonam é um conforto, para as outras um sofrimento, porque nenhuma mãe quer ver o filho nessa situação, mas quando eles vêm como os filhos estão ficando bem, elas te tornam aliados.

3. QUEM SÃO ESTES ALUNOS?

São crianças e jovens que vivem em situação de vulnerabilidade. É verdade que são etiquetados como infratores, por menores abandonados ou por medidas judiciais, mas são jovens vulneráveis que não têm tido situações muito ruins em diferentes circunstâncias na vida, dos contextos que vivem e recebem esta etiqueta. Mas são jovens que necessitam do apoio da sociedade e que sejam reconhecidos pelas facetas que eles têm, porque na verdade eles não passam de vítimas e é preciso reconhecer as capacidades que eles têm que não são reconhecidas na sociedade. Quando você os vê realizando as atividades de circo, da escola de cine, podes ver que esses jovens têm uma capacidade impressionante, umas habilidades que em la escola são discriminados porque não sabem matemática, geografia etc. eles não têm a mesma percepção que a nossa, mas nem podem. Trabalhamos muito as inteligências múltiplas, aqui na casa, deveriam trabalhar também na escola, não deveriam etiquetá-los tanto como fazem.

4. O QUE A ESCOLA FAZ?

Eu acredito que isto aqui é um compromisso de todos, é uma vocação, não é para todos que são formados. Creio que é um trabalho que primeiro você tem que entender o problema para depois você tentar fazer algo. Os alunos demoram para abrir-se, para confiar e é preciso entender, pois já foram muito machucados. Então, isso leva tempo. Nós somos a casa, fazemos muitas. O trabalho da casa e a união de todos que querem o melhor para os alunos. Então, temos como resposta a construção de muitos projetos. Nunca cansamos!

5. O QUE MAIS PODE SER FEITO?

Sempre trabalhar em união, estudar muito para poder contribuir. Mas é muito importante que você seja firme, mas afetiva, pois eles acreditam que ninguém está por eles. Temos que estar mais atentos para poder reconhecer as pequenas coisas que eles fazem, porque muitas vezes é o melhor que eles conseguem fazer e se esforçaram muito para fazer isso que achamos que é o mínimo. Muito Obrigada!

ANEXOS DE IMAGENES

IMAGEN 1: Casa Escuela Santiago Uno

IMAGEN 2: Profesor José Luis presentando el Organigrama de la Casa escuela

IMAGEN 3 e 4: Reunión con los chicos en las actividades de intervenciones sistémicas

IMAGEN 5: Presentación de la escuela de circo en Salamanca

IMAGEN 7: Centro Lorenzo Milani

IMAGENES 8, 9, 10 Y 11: Oficinas diversas del Centro Lorenzo Milani

IMAGEM 12: La flor que vemos es de Hierro hecha por los chicos de casa

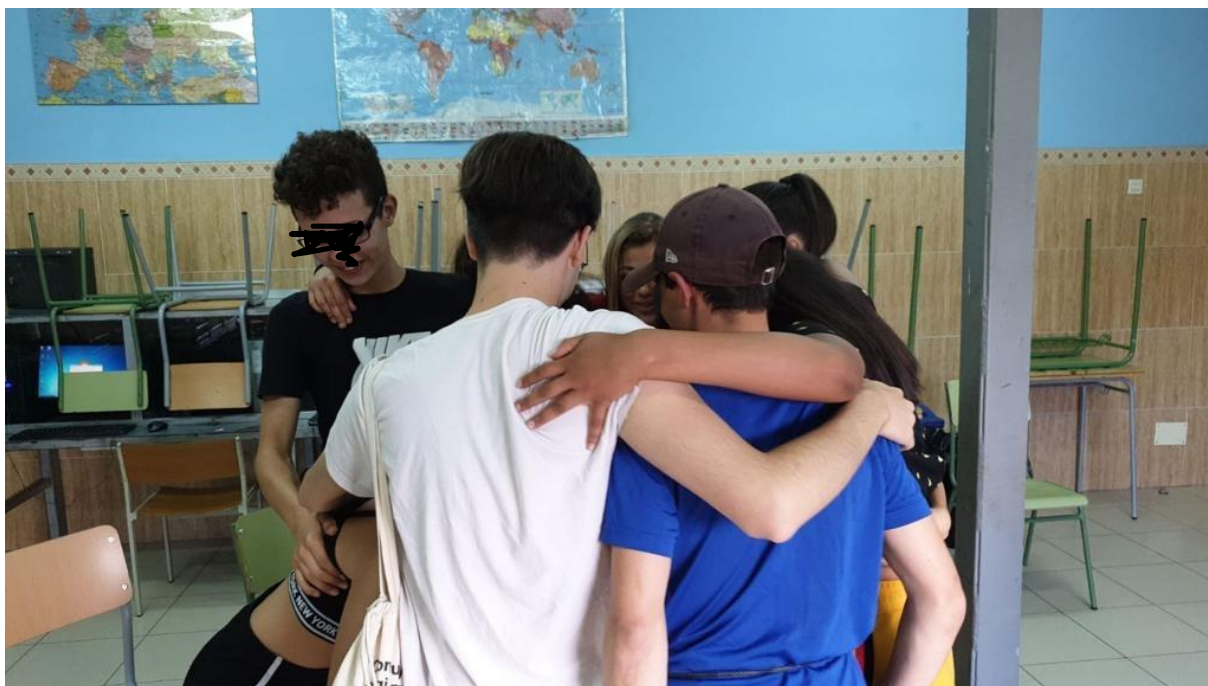
IMAGEM 13: Esta frase esta por todos los rincones de la casa

Imagem 1: Casa Escuela Santiago Uno



FUENTE: Archivo Proprio de la Investigadora (2019).

Imagem 3 e 4: Reunión con los chicos en las actividades de intervenciones sistémicas



FUENTE: Archivo Proprio de la Investigadora (2019).



FUENTE: Archivo Proprio de la Investigadora (2019).

Imagen 5: Presentación de la escuela de circo en Salamanca



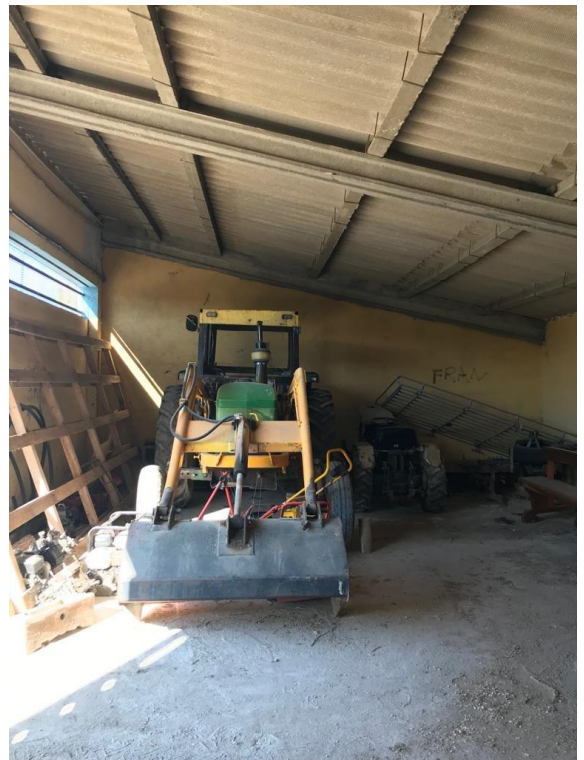
FUENTE: Archivo Proprio de la Investigadora (2019).

Imagen 7: Centro Lorenzo Milani



FUENTE: Archivo Propio de la Investigadora (2019).

Imagen 8, 9, 10 y 11: Oficinas diversas del Centro Lorenzo Milani



FUENTE: Archivo Propio de la Investigadora (2019).

Imagen 12: La flor que vemos es de Hierro hecha por los chicos de casa.



FUENTE: Archivo Proprio de la Investigadora (2019).

Imagen 13: Esta frase esta por todos los rincones de la casa



FUENTE: Archivo Propio de la Investigadora (2019).