

# O direito ao desenvolvimento espiritual e a superação da violência contra crianças e adolescentes.

The right to spiritual development and the overcoming of violence against children and adolescents

Cristine Gabriela de Campos Flores<sup>1</sup>  
Evaldo Luis Pauly<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo é resultado parcial da pesquisa “A formação moral escolar como mediação sócio-analítica e político-pedagógica entre as políticas públicas para a infância e adolescência”. Seu objetivo é problematizar o direito ao desenvolvimento espiritual previsto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. A metodologia consiste na contraposição, de um lado, da espiritualidade com a violência que vitima crianças e adolescentes desde as tradições bíblicas até a pesquisa científica contemporânea; por outro lado, a segunda parte do artigo define a espiritualidade como força potencializadora da resiliência para, desse modo, concluir que o desenvolvimento espiritual deve ser assegurado para crianças e adolescentes mediante a intervenção pedagógica e o conhecimento científico especializado, respectivamente, dos docentes e dos pesquisadores do Ensino Religioso na Educação Básica obrigatória.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Espiritual; Ensino Religioso; Violência; Resiliência.

**Abstract:** This article is the partial result of the survey “The school moral formation as a socio-analytic and political-pedagogical mediation among the public policies for childhood and adolescence”. Its objective is to question the right to the spiritual development foreseen by the Statute of Children and Adolescents. The methodology consists of the contraposition, on one hand, of the spirituality with the violence that victimizes children and adolescents from the biblical traditions up to the contemporary scientific research; on the other hand, the second part of the article defines spirituality as an intensifying force of resilience and thereby to conclude that spiritual development must be assured for children and adolescents through the pedagogical intervention and the scientific specialized knowledge, respectively, of the teachers and the researchers of the Religious Education in the compulsory Basic Education.

**Keywords:** Spiritual Development; Religious Teaching; Violence; Resilience

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia.

<sup>2</sup> Doutor em Educação.

## Introdução: o que é direito ao desenvolvimento espiritual?

Este artigo propõe uma reflexão sobre o direito ao desenvolvimento espiritual previsto pelo artigo 3º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA):

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Quais leis e meios asseguram o desenvolvimento espiritual? Para defini-los, é necessário considerar duas implicações: a) que o Estado democrático ao declarar um direito – imediatamente – estabelece o respectivo dever; b) que o direito ao desenvolvimento espiritual da criança e do adolescente implica no dever de assegurá-lo pela família, pela sociedade através de suas entidades civis e governamentais e pelo próprio Estado. Por óbvio, a legislação educacional reúne o conjunto das leis referentes ao desenvolvimento de todas as crianças e adolescentes através da educação obrigatória, portanto, o cuidado pedagógico para o desenvolvimento da espiritualidade é obrigação das escolas, especificamente dos professores de Ensino Religioso nos sistemas de ensino. Um meio, entre outros, de garantir o direito ao desenvolvimento espiritual é o cuidado pastoral, portanto, obrigação das igrejas e/ou religiões.

Numa sociedade democrática e republicana, escolas, docentes, igrejas e religiões compreendem o desenvolvimento espiritual de diversos modos, inclusive, antagônicos. O reconhecimento de três fatos jurídicos permite um debate razoável sobre esse direito: a) a separação entre igreja e estado; b) a corresponsabilidade das instituições eclesiais pela vida espiritual das pessoas a elas livremente filiadas; c) a instituição eclesial ou religiosa é uma entidade da sociedade civil. Esses três fatos permitem a atuação das pastorais nos diversos Conselhos instituídos pelas políticas públicas sociais, bem como possibilita que as religiões organizem programas sociais de atendimento aos direitos das crianças e adolescentes. Essas políticas públicas estão sob o controle social da cidadania organizada e do Estado, portanto, possuem caráter público não estatal. Religiões e pastorais são protagonistas deste sistema de garantias dos direitos sociais.

As 83.775 organizações religiosas brasileiras (IBGE, 2008, p. 19) são entidades civis instituídas pela livre associação das pessoas (Constituição, art. 5º, inc. XX). Igrejas e religiões aceitam ou não pedidos de filiação conforme critérios previstos em seus estatutos. A liberdade de consciência de filiação religiosa é um dos exercícios de cidadania! Cada entidade religiosa tem uma concepção de espiritualidade. A divergência é saudável e necessária! É condição de possibilidade da vida democrática. Na vida íntima, a diversidade e a divergência religiosa provocam angústia; na vida pública, aperfeiçoam a vida democrática e humanizam as políticas públicas.

## 1. Espiritualidade e defesa da criança

A Bíblia hebraica costuma designar Deus pelo título: “*Javé*, que faz justiça a órfãos e viúvas”. Na vida comum, quando “o trabalhador israelita faz suas diversas colheitas, ele sempre deve partilhá-la com o órfão e com a viúva. Ele não pode celebrar alegre e festivamente as liturgias das diversas festas do calendário israelita sem a participação ativa do órfão e da viúva” (KRAMER, 1990, p. 23). Essa valorização das mulheres e das crianças constitui-se numa sólida tradição do Antigo Testamento relativizando a cultura judaico-cristã que restou hegemônica no Ocidente.

### 1.1 Criança violentada e criança respeitada: um confronto bíblico

#### A VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇA

No cotidiano popular	Na corte palaciana
<p><b>Provérbios</b></p> <p>22:15 A estultícia está ligada ao coração da criança, mas a vara da disciplina a afastará dela.</p> <p>23:13 Não retires da criança a disciplina, pois, se a fustigares com a vara, não morrerá.</p> <p>29:15 A vara e a disciplina dão sabedoria, mas a criança entregue a si mesma vem a envergonhar a sua mãe.</p>	<p><b>2 Reis</b></p> <p>21:6 (Manassés) queimou a seu filho como sacrifício...</p> <p>23:10 (Josias) Também profanou a Tofete, ..., para que ninguém queimasse a seu filho ou a sua filha como sacrifício a Moloque.</p>

O quadro acima confronta duas tradições bíblicas. O Antigo Testamento admitia que pais batessem em crianças, numa época em que o Estado promovia sua matança em espetáculos palacianos! Contra o infanticídio das cortes, o Deus bíblico se revela em Gn 22.1-19, a conhecida saga etiológica pela qual Deus põe à prova a fé de Abraão. Podemos imaginar a família camponesa reunida ouvindo a narrativa do mais velho: “No ‘monte do Senhor se proverá’, nosso pai, Abraão, prepara o sacrifício de seu filho Isaque. Na hora, aparece um anjo e diz que Deus prefere sangue de carneiro ao sangue de criança.”. Moral da história: quem tem fé em Deus, não derrama o sangue do filho.

A tradição bíblica de proteção da criança é antiga. O Faraó Ramsés II, da 19ª Dinastia (1304-1181), temendo uma coligação entre as tribos seminômades provenientes do deserto com os clãs sedentários descendentes de Jacó, decretou uma corveia, um direito faraônico pelo qual agricultores livres eram forçados na entressafra ao trabalho em obras estatais. A tribo de Jacó, exilada em Gosém, é obrigada pelos feitores a construir silos para cereais. A opressão recrudesce quando a corte exige que as parteiras judias afoguem os meninos judeus (Êx 1.22). Algumas mulheres de fé organizam a desobediência civil e salvam os meninos, entre eles, Moisés. A insurreição dessas mulheres (CARDOSO, 1984, p. 34) está

na origem da revelação divina que acontecerá no Sinai. Segundo Mcevedy, na época de Ramsés II, havia “muitos *apiru* entre os seus escravos empregados como lavradores; a sua revolta e fuga constituem o verdadeiro começo da história dos judeus” (1990, p. 36).

## 1.2 Criança violentada e criança respeitada: um confronto do nosso tempo

A violência está na sociedade desde a antiguidade. A violência é condenável, mas a cometida contra criança ou adolescente causa-nos maior indignação. Muitas vezes, o agressor é quem deveria cumprir o papel de “cuidador”. Essa violência causa profunda revolta, pois os seres humanos, especialmente na infância e na adolescência, têm direito de viver em um ambiente de amor e fraternidade, para receberem “oportunidades e facilidades” ao seu desenvolvimento espiritual. Para refletirmos sobre a violência, é prudente conceituá-la. Para Faleiros, o marco teórico usado no Brasil para conceituar o fenômeno da violência contra crianças e adolescentes baseia-se na teoria do poder. Todo poder indica uma relação, porém nem toda relação de poder é violenta.

O poder é violento quando se caracteriza como uma relação de força de alguém que a tem e que a exerce visando alcançar objetivos e obter vantagens (dominação, prazer sexual, lucro) previamente definidas. A relação violenta, por ser desigual, estrutura-se num processo de dominação, através do qual o dominador, utilizando-se de coação e agressões, faz do dominado um objeto para seus “ganhos”. A relação violenta nega os direitos do dominado e desestrutura sua identidade (FALEIROS; FALEIROS, 2008, p. 29).

Segundo Assis, a violência apresenta-se como uma complexa teia de fatores que tem origem principalmente nos problemas políticos e econômicos existentes em nossa sociedade, como a desigualdade social, o não controle do tráfico de armas e drogas, o descaso por parte do Estado quanto à situação das crianças abandonadas para as quais são negadas qualquer expectativa positiva de vida e a omissão da sociedade (1994, p. 132). Diante dessa injustiça, a autora apresenta, de forma esperançosa, um conjunto de processos sociais e intrapsíquicos que possibilitam o desenvolvimento de uma vida sadia, mesmo vivendo-se em um ambiente não sadio. Entre eles, encontra-se “características individuais internas, incluindo competências cognitiva, social/comportamental, física, emocional/afetiva e espiritual ou forças necessárias para ser bem-sucedido em diferentes áreas de desenvolvimento” (2006, p.20).

O pensamento sobre a violência contra criança ou adolescente logo remete à violência física ou sexual, contudo existem outras formas tão cruéis praticadas bem diante de nossos olhos de modo sutil e silencioso. De acordo com Minayo:

[...] a violência contra crianças e adolescentes é todo ato ou omissão cometido pelos pais, parentes, outras pessoas e instituições capazes de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima. Implica, de um lado, uma transgressão no poder/dever de proteção do adulto e da sociedade em geral e, de outro, numa coisificação da infância. Isto é, uma negação do direito que crianças e adolescentes têm de serem tratados como sujeitos e pessoas em condições especiais de crescimento e desenvolvimento (1994, p. 26).

Cabe ressaltar que as formas de violência apresentam-se de modo cumulativo, como é o caso, por exemplo, da violência sexual, que está associada às violências psicológica e física. Segundo Assis:

Os diversos tipos de violência costumam se expressar associadamente, conformando uma rede onde se interligam as várias violências oriundas do sistema social com aquelas praticadas no nível das relações interpessoais (ASSIS, 1994, p. 126).

As formas de violência oriundas do sistema social são: violência estrutural, simbólica, institucional e negligência. No nível das relações interpessoais são: violência física, psicológica e sexual. Podemos nos ater na violência psicológica porque, infelizmente, é uma forma de violência extremamente comum e aceita pela sociedade, inclusive pelas tradições religiosas. Ela é praticada principalmente através de atitudes arbitrárias, humilhações, chantagens, desvalorização do outro, ameaças, rejeição, exigências demasiadas, exploração econômica e sexual.

Havendo violência contra criança ou adolescente, o adulto descumpre seu dever de protetor e assume o papel de opressor. As consequências para o desenvolvimento da criança ou do adolescente vítima de violência psicológica são graves, afetam suas emoções e autoimagem ainda em formação, muitas vezes, resultando em incapacidade de interagir socialmente, agressividade, baixa estima e depressão.

O ECA, em seu 15º artigo, garante à criança e ao adolescente “o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento”. Em relação a isso, o 17º artigo esclarece-nos ainda mais:

O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Assim como as outras formas, a violência psicológica está alicerçada no uso inadequado do poder. “A violência psicológica tem como pressuposto a representação de que a criança é alguém que somente age sob o medo, a disciplina e a intimidação, devendo aceitar intolerância do dominante” (FALEIROS; FALEIROS 2008, p. 37).

De acordo com o artigo 18 do ECA, “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”. A violência psicológica

fundamenta-se na concepção cultural, passada de geração a geração, que incentiva o domínio do adulto sobre a criança ou o adolescente. Nesse sentido, o desenvolvimento da espiritualidade é uma contribuição inestimável para a transformação dessa cultura violenta.

## 2. A espiritualidade de crianças e adolescentes como potencial de resiliência

As consequências da negligência sofrida na infância e na adolescência são graves, pois se configuram como ausência ou vazio de afeto, de reconhecimento, de valorização, de socialização, de direitos (filiação, convivência familiar, nacionalidade, cidadania) e de pleno desenvolvimento também espiritual. Dessa forma, a violência psicológica provoca traumas que afetam o psiquismo, as atitudes e as emoções:

Não é raro que a vítima tenha uma imagem deteriorada de si mesma, com baixa estima ou depressão. Pode tornar-se também extremamente ansiosa ou negligente consigo, apresentando comportamentos de desatenção, alucinatórios e estranhos, vindo até a perder a pulsão de vida e a energia que caracterizam uma criança. Às vezes, a violência psicológica pode levar ao suicídio, quando as exigências ou o abandono se tornam insuportáveis (FALEIROS; FALEIROS, 2008, p. 36).

No entanto, para além dessas consequências, a pesquisa de Assis, Pesce e Avanci com 1.923 adolescentes escolares de onze a dezenove anos, residentes em São Gonçalo, município de classe popular do Rio de Janeiro, tenta compreender como esses adolescentes representam e enfrentam condições adversas em seu cotidiano. De acordo com as autoras, existem “acontecimentos difíceis de serem enfrentados pelas crianças, mesmo quando fazem parte de seu cotidiano”, são eles:

o abuso físico, psicológico e sexual, a negligência, a ocorrência de doenças e mortes na família, os conflitos e a separação dos pais, a perda de cuidadores ou pessoas significativas, as separações prolongadas da mãe, a sua própria hospitalização, a ausência do pai e a convivência com a pobreza, associada à instabilidade de moradia e ao desemprego do principal provedor da casa. Para os adolescentes, outros eventos de vida são mais significativos: alterações de ciclo escolar, transformações da própria puberdade, problemas no namoro, mudanças de vizinhança, rupturas familiares e ser vítima da violência, frequentemente decorrentes da violência urbana e do tráfico de drogas (2006, p. 32).

A boa notícia – “Evangelho” em grego – é que o ser humano encontra forças para transformar intempéries em perspectivas, tal capacidade de superação chama-se resiliência (ASSIS, PESCE E AVANCI, 2006, p. 38). As pesquisadoras compreendem resiliência pela “presença de atributos que auxiliam o enfrentamento

de problemas, como a competência nas relações sociais, a capacidade de resolução de problemas, a conquista de autonomia e o sentido ou o propósito para a vida e o futuro” (2006, p. 26). Esses atributos formariam “o ‘tricô da resiliência’, analogia que reforça a ideia de um tecido trançado a partir de muitos fios enredados uns nos outros” (2006, p. 86).

As pesquisadoras verificaram que o apoio social é fundamental para que um indivíduo fortaleça-se diante das dificuldades e desenvolva resiliência. Entre as instituições como família e amigos, a escola se destaca, pois o conhecimento que as crianças e adolescentes adquirem na escola é estruturante para uma socialização pacífica, reafirmando a escola como espaço social privilegiado para prevenir e proteger as crianças, ampliando seus potenciais de autoestima e resiliência.

Crianças e adolescentes esperam que a escola seja esse espaço de proteção. Os alunos brasileiros desejam ser ouvidos pelos professores, por isso, denunciam a falta de diálogo nas escolas. É o que indicam os resultados do PISA – Programme for International Student Assessment – sobre o sentimento dos estudantes brasileiros acerca de suas dificuldades em manter relação de confiança com seus professores. As respostas dos questionários aplicados pelos PISA 2000 e 2009 nos países da OCDE indicam uma melhora no sentimento dos alunos de todos os países em relação à confiança nos professores. Em 2000, 65% desses alunos informam que “a maioria de meus professores realmente ouve o que eu tenho a dizer”, aumentando para 68% em 2009. Para a OCDE, de “fato, entre 2000 e 2009, a disciplina na escola e a relação professor-aluno melhoraram”, com exceção do Brasil: “Somente no Brasil houve piora na declaração dos alunos no PISA sobre a relação professor-aluno. Em 2000, 88% declararam ter relações positivas com seus docentes, caindo para 78% em 2009” (OECD, 2011, p. 4).

Assis, Pesce e Avanci apresentam o conceito de “*escola protetora*” como ambiente de respeito onde crianças e adolescentes sentir-se-iam seguros e confiantes para aprender e se desenvolver, graças a um leque de mecanismos de proteção, tais como: “clima de diálogo na comunidade escolar”; “autoridade escolar compartilhada, existindo uma evidente liderança dos diretores”; “valorização dos estudantes como protagonistas”; “trabalho coletivo”; “rotinas e atividades que vão além dos horários escolares”; “planejamento participativo”; “relação de afeto, respeito, diálogo e confiança entre os alunos”; entre outros requisitos (2006, p. 77-83). A experiência com os adolescentes de São Gonçalo mostrou que adolescentes resilientes estão mais disponíveis para receber o apoio de familiares e amigos. Outra fonte de apoio é a figura de Deus. Esses adolescentes consideram a religiosidade como a “raiz que os sustenta”. (2006, p. 105). As autoras destacam a importância da espiritualidade na pesquisa, pois consideram que o desenvolvimento espiritual também contribui para a superação da violência. Pensar o desenvolvimento espiritual no contexto teórico da “*escola protetora*” exige pensar na espiritualidade a partir das ciências da educação.

## 2.1 A espiritualidade pensada e praticada pelas ciências da educação

Na concepção tradicional das ciências humanas, a fé seria objeto de pesquisa da teologia e não da pedagogia, que raramente discute sobre fé. Nas poucas vezes em que discute a fé, o faz no contexto da disciplina “Ensino Religioso” (LDB, art. 33). Paradoxalmente, no entanto, a fé, é tema frequente nas ciências exatas e nas áreas da saúde. Na história da epistemologia das ciências, Thomas Kuhn afirma que:

os primeiros estágios de desenvolvimento da maioria das ciências têm-se caracterizado pela contínua competição entre diversas concepções de natureza distintas; (...) A observação e a experiência podem e devem restringir drasticamente a extensão das crenças admissíveis, porque, de outro modo, não haveria ciência. Mas não podem, por si só, determinar um conjunto específicos de semelhantes crenças. Um elemento aparentemente arbitrário, composto de acidentes pessoais e históricos, é sempre um ingrediente formador das crenças esposadas por uma comunidade científica específica numa determinada época (1982, p. 23).

A existência dessas crenças consolida-se sob a forma de fé no “paradigma” da “ciência normal” porque, conforme Kuhn, diante da crise do paradigma da ciência, os cientistas começam “a perder sua fé e a considerar outras alternativas” (1982, p. 107), por isso o avanço da ciência se daria por revoluções e não por evolução ou acúmulo. A passagem para o novo paradigma da “ciência extraordinária” que se opõe ao da “ciência normal” é descrito como uma “experiência de conversão” (1982, p. 191), porque nenhum dos paradigmas “pode alegar condições para resolvê-los [os problemas de pesquisa] completamente” (1982, p. 198) de modo que o cientista precisa decidir entre

as maneiras alternativas de praticar a ciência e, nessas circunstâncias, a decisão deve basear-se mais nas promessas futuras do que nas realizações do passado. O homem que adota um novo paradigma nos estágios iniciais de seu desenvolvimento frequentemente adota-o desprezando a evidência pela resolução de problemas. Dito de outra maneira, precisa ter fé na capacidade do novo paradigma para resolver os grandes problemas com que se defronta, sabendo apenas que o paradigma anterior fracassou em alguns deles. Uma decisão desse tipo só pode ser feita com base na fé (1982, p. 198).

A consciência da comunidade científica acerca da necessidade de os cientistas pensarem sobre sua própria fé e sobre suas experiências de conversão demonstra a pertinência de pensar a fé como objeto da ciência. Por óbvio, trata-se aqui de experiências de fé distintas, mas estruturalmente semelhantes. A crença não exige razões e comprovações, mas busca suas razões da fé e as verifica ao experimentá-la.

Antes de analisar o desenvolvimento espiritual, deve-se diferenciá-lo do desenvolvimento moral. A indistinção entre um e outro reduz os direitos estabelecidos pelo ECA. A moral e a fé ocupam dimensões peculiares na vida do ser humano, portanto é razoável que ECA distinga um do outro. São direitos diferentes. O



desenvolvimento moral compreende os conceitos de justiça, crime e responsabilidade. “A moral está associada à apropriação de valores humanos e às relações de convivência que nutrem a construção do juízo moral.” (OLIVEIRA; CAMINHA; FREITAS, 2010, p. 262). Como julgamos nossas atitudes e a de nossos semelhantes para com os demais seres humanos? Em que baseamos nossos julgamentos e como decidimos quais atitudes são corretas nas mais diferentes situações? Tais questões são referentes à moral.

O desenvolvimento espiritual, por sua vez, é uma dimensão íntima da vida do ser humano. Questões existenciais como: “De onde eu vim?”, “Por que estou aqui?” e “O que existe após a morte?”, parecem acompanhar a pessoa desde o início de sua autoconsciência. De acordo com Fowler, essas perguntas são perguntas de fé, já que, através delas, o ser humano expressa suas incessantes buscas para atribuir sentido à sua vida. Diferentemente dos animais, o homem precisa de um sentido para viver de forma plena<sup>3</sup>. As respostas que encontramos para essas perguntas, durante nossa existência, fazem com que consideremos a vida plenamente digna de ser vivida e que podem nos tornar pessoas mais ou menos felizes, mais ou menos resilientes “diante do sofrimento causado por uma adversidade” (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006, p. 19).

Piaget esclarece a diferença entre moralidade e espiritualidade. Antes de dedicar seus estudos ao desenvolvimento cognitivo, Piaget pesquisou o desenvolvimento moral no livro “O Juízo moral na criança” de 1932, no qual examina o que vem a ser o respeito à regra no ponto de vista da própria criança e como se dá o desenvolvimento dessas concepções até que se constitua uma consciência moral. Piaget compreende que o desenvolvimento da moralidade está relacionado à maturidade cognitiva do indivíduo, porém, defende que evolução de um estágio para o outro se dá, principalmente, através da atividade de cooperação, do contato com iguais, da relação com companheiros, do reconhecimento e respeito às diferenças (PIAGET, 1994). O autor afirma que os processos formadores, pelos quais a criança é submetida, resultam no que chamou de duas morais: a moral heterônoma e a moral autônoma. Apesar de geralmente se sucederem, ele não as considerou estágios propriamente ditos.

A moral heterônoma constitui-se, aproximadamente, dos dois aos cinco anos de idade. Nessa fase, as regras parecem exteriores à consciência da criança, ela não as compreende, porém entende que deve obedecê-las. Durante as entrevistas e observações, os pesquisadores verificaram nas crianças um respeito místico pela lei, compreendendo-a como suprema e intocável. Segundo Piaget, esse estágio é sustentado por dois elementos principais: O egocentrismo infantil, próprio da idade, que consiste na indistinção do eu com o mundo exterior e a coação adulta. De acordo com ele:

---

<sup>3</sup> Parece possível associar desenvolvimento espiritual previsto no ECA com um princípio da educação, conforme a LDB em seu Art. 2º: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o **pleno desenvolvimento** do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Grifo nosso).

Enquanto a criança não dissocia seu eu das sugestões do mundo físico e do mundo social, não pode cooperar, porque, para tanto, é preciso estar consciente de seu eu e situá-lo em relação ao pensamento comum. Ora, para tornar-se consciente de seu eu, é necessário, exatamente, libertar-se do pensamento e da vontade do outro. A coação exercida pelo adulto ou pelo mais velho e o egocentrismo inconsciente do pequeno são, assim, inseparáveis (PIAGET, 1994, p. 81).

A moral autônoma inicia-se, geralmente, entre os sete e oito anos e se caracteriza pela cooperação, colaboração igualitária e respeito mútuo. Segundo Piaget, “há autonomia moral, quando a consciência considera como necessário um ideal, independente de qualquer pressão exterior” (1994, p. 155). Com o desenvolvimento das duas morais, o espírito de punição, presente na criança, também demonstra passar por um processo de evolução. De acordo com Piaget, haveria duas tendências no julgamento infantil: julgamento por responsabilidade objetiva e por responsabilidade subjetiva.

O julgamento por responsabilidade objetiva está associado à fase da coação moral, do sentimento de dever, da moral heterônoma, quando a criança interessa-se apenas pelo cumprimento da regra em si, não levando em consideração o contexto e a intencionalidade do sujeito. Nessa forma de conceber a justiça, a punição mais justa é a mais severa. Enquanto que o julgamento por responsabilidade subjetiva acompanha a fase da moral autônoma e deriva das relações de cooperação. De acordo com essa concepção de justiça, é válido considerar a intenção de um ato e não apenas suas consequências, a criança julga a partir de princípios como o igualitarismo e a equidade. Segundo conceituação do próprio autor, a igualdade é uma relação que se estabelece entre iguais, já a equidade constitui-se na relação baseada não sobre a igualdade pura, mas sobre a situação real de cada indivíduo (PIAGET, 1994, p. 214).

O desenvolvimento da espiritualidade, por outro lado, tem sido pesquisado pela área da saúde. A espiritualidade seria uma aliada no tratamento de certos pacientes como constatam algumas pesquisas reunidas nesta revisão da literatura psiquiátrica

em publicação que revisou mais de 1.200 estudos realizados ao longo do século XX: a *The handbook of religion and health*. Nele, os autores afirmam que a religião continua tendo um papel significativo na vida das pessoas, mesmo depois de importantes avanços em áreas como educação, psicologia e medicina (ALMINHANA; MOREIRA-ALMEIDA, 2009, p. 154).

A espiritualidade é uma das possibilidades de o ser humano significar sua existência, por isso pode-se relacionar fé em si mesmo com autoestima:

A autoestima pode ser definida como o sentimento, o apreço e a consideração que uma pessoa sente por si própria, ou seja, o quanto ela gosta de si, como ela se vê e o que pensa sobre ela mesma. A autoimagem é o centro da vida subjetiva do indivíduo, determinando seus pensamentos, sentimentos e comportamento (MAGALHÃES et. al., 2008, p. 216).

A fé nos outros implica em confiança porque dela necessitamos para estabelecer relações interpessoais. Por fim, a fé em Deus significa a relação com o transcendente. Portanto, podemos concluir que a espiritualidade baseia-se na fé. De acordo com Assis, Pesce e Avanci, esse sentimento de confiança mostrou-se intenso em adolescentes resilientes e seria um dos fatores fundamentais para o mencionado “tricô da resiliência” (2006, p. 86). O sentimento de confiança e apoio demonstrados pelos adolescentes resilientes apresenta sua expressão de fé.

A compreensão equivocada de fé pode reduzi-la a mera crença ou costumes religiosos. A crença é um dos aspectos da fé, um dos modos pelos quais ela se expressa. O reconhecido teólogo e filósofo Paul Tillich apresenta uma definição de fé que se tornou clássica porque não a vincula com nenhuma religião, mas com a própria condição humana: “Fé é estar possuído por aquilo que nos toca incondicionalmente” (1984, p. 5). A religião, por sua vez, é uma das formas humanas de expressar a fé, mas não pode ser compreendida como a fé em sua totalidade. A definição de fé, de acordo com Fowler, pode ser compreendida a partir do grego e do latim:

O verbo grego *pisteno* e o latino *credo* permitiam a oradores e escritores dizer “eu confio, comprometo, coloco meu coração em, prometo fidelidade”. Todas essas paráfrases mostram que fé é um verbo; é uma forma ativa de comprometer-se, um meio de adentrarmos e modelarmos nossas experiências de vida (FOWLER, 1992, p. 25).

A fé não é uma crença e nem um hábito religioso. Fé é a busca humana fundamental pelo relacionamento com a transcendência, na procura pelo sentido da vida. É uma orientação pela qual a pessoa assume o propósito para suas lutas e esperanças. James Fowler lecionou teologia até 2005 na Universidade de Emory em Atlanta/EUA. Seu livro mais conhecido é “Estágios da Fé” de 1981. Este livro aborda a fé em sentido genérico e inclusivo, caracterizando-a como um processo centralizador e integral que subjaz à formação de crenças, valores e sentidos. Para Fowler, a fé deve ser entendida em sentido amplo, para tanto, sistematiza o desenvolvimento em estágios que seriam comuns aos seres humanos. “Os estágios visam descrever operações padronizadas de conhecimento e valoração que subjazem à nossa consciência” (1992, p. 110). Esse processo depende de vários fatores: maturação biológica, desenvolvimento emocional, cognitivo, experiências psicossociais e influências religioso-culturais. Nesse sentido, Fowler declara sua herança teórica piagetiana, em particular, do psicólogo Lawrence Kohlberg, que pesquisou sobre estágios o desenvolvimento moral com Piaget.

Assis, Pesce e Avanci apresentam algumas pesquisas norte-americanas sobre a origem da resiliência infantil, as quais podem ser relacionadas com os estágios da fé propostos por Fowler, pelo menos, até os três anos de idade. Segundo as autoras, as formas de estabelecimento de apego entre mãe, pai ou pessoa que cuide da criança regularmente tenderão a ficar impregnadas em sua memória afetiva toda a sua vida (2006, p. 64). Essas diferentes formas de apego constroem a base,

a capacidade de desenvolver a resiliência. Nossa hipótese é que se pode inferir apegos semelhantes a partir da relação de confiança entre a mãe ou o principal cuidador e a criança o que permitiria o desenvolvimento da fé, segundo Fowler. Pode-se aludir à ideia da apropriação de elementos associados à construção de fé e da resiliência, necessitando a todo o momento, para isso, da ajuda de seus responsáveis; contudo, “quando uma criança passa a infância e a adolescência sem conseguir estabelecer o sentimento de segurança, ainda assim será possível desenvolvê-lo mais tardiamente na vida, se o meio em que vive possibilitar outras fontes de apoio” (ASSIS, PESCE E AVANCI, 2006, p. 66). Como já foi mencionado nesse trabalho, uma das fontes de apoio encontrada pelos adolescentes resilientes é a figura de Deus.

A relação entre resiliência e o desenvolvimento espiritual deve ser discutida no processo pedagógico no sentido de auxiliar na “recuperação” de crianças e adolescentes vítimas de violência, nesse sentido, um conceito veio ao encontro do que nos propomos a discutir: a espiritualidade como potencial de resiliência em relação à violência. De acordo com Pinheiro, pode-se definir resiliência como:

A capacidade que um ser humano, uma família, um grupo social, tem de se recuperar psicologicamente quando são submetidos a adversidades, violências, enfrentando-as, sendo transformados por elas, e no fim, superando-as. (2004, p. 67).

Para Pinheiro, “a resiliência é um processo psicológico que vai se desenvolvendo ao longo da vida, a partir do binômio: fatores de risco X fatores de proteção” (2004, p. 72).

Outra pesquisa investigou fatores sociais e pessoais que poderiam proteger adolescentes e jovens em situação de risco social e pessoal. Envolveu 852 adolescentes e jovens, cursando o ensino médio em escolas públicas do Distrito Federal, com idade entre 13 e 27 anos que responderam a um questionário com 109 questões sobre risco e proteção em seu desenvolvimento. Os resultados enfocam as redes de proteção (família, escola, amigos) e os fatores pessoais (autoestima, religiosidade-espiritualidade). Com base nos dados, os pesquisadores concluíram que:

No que se refere aos fatores pessoais, como eixo fundamental de proteção, pode-se destacar elementos que compõem essas estratégias como: a *espiritualidade e religiosidade*, a *autoestima*, a *autoeficácia* e o *bem-estar*. Destaca-se o modo como esses jovens investem na sua espiritualidade e como essa espiritualidade contribui para sua autoestima e, portanto, para sua resiliência. (AMPARO, 2008, p. 170)

A pesquisa sustenta a hipótese de que a espiritualidade contribui para a recuperação de crianças e adolescentes vítimas da violência, pois, na grande maioria dos casos, a autoestima é uma das áreas mais afetadas em suas vidas. Mas de que forma a espiritualidade contribui para autoestima do indivíduo? Sobre isso, Rutter diz que: “Quando o jovem se sente escutado, acompanhado e amado por Deus

e pelas pessoas, a estima de si aumenta.” (apud. LARROSA, 2011, p. 129). Nesse mesmo sentido, Assis et al. afirmam que a vivência da religião e a participação na Igreja são fatores de proteção para os jovens, pois ajudam tanto a assumir com aceitação as adversidades inevitáveis, quanto a lutar com esperança por uma transformação (2006, p. 196).

## Conclusão

A criança e o adolescente vítimas da violência que usufruir do direito ao desenvolvimento espiritual, renovam suas esperanças ao encontrar um novo sentido para a vida, tornando-se mais resilientes pelo apoio da fé e da espiritualidade. Desse modo, a fé e o desenvolvimento espiritual são campo de pesquisas em educação pela influência da espiritualidade e das práticas religiosas na prevenção da violência e construção da resiliência em crianças e adolescentes vítimas. Estas pesquisas auxiliarão profissionais da educação, especialmente docentes de Ensino Religioso, no enfrentamento dos problemas psicopedagógicos gerados pela violência, e na construção da escola protetora. Há relação entre usufruir o direito ao desenvolvimento espiritual e a capacidade de crianças e adolescentes estabelecerem, nas escolas, um processo de construção da resiliência, como capacidade de o ser humano superar adversidades. Essa relação decorre do fato de a fé produzir um profundo sentimento de confiança que possibilita ao indivíduo encontrar um propósito para viver e viver bem.

Por outro lado, na área das pesquisas sobre os direitos da infância e da adolescência, estão consolidadas as concepções científicas sobre direito aos desenvolvimentos físico, mental e social. As ciências da educação, especialmente com a contribuição de Piaget, pesquisam o desenvolvimento moral da criança e do adolescente. Mas qual o conhecimento científico sobre desenvolvimento espiritual?

O sistema de garantias estruturado pelo ECA fundamenta-se na peculiaridade de cada criança e adolescente em desenvolvimento e, ao mesmo tempo, pressupõe a conjugação articulada de ações para garantir os direitos (art. 6 e 86). Religiões e suas teologias definem espiritualidade no exercício da liberdade de consciência. A educação é obrigatória e a ciência não é livre, está determinada pelos procedimentos reconhecidos pela comunidade acadêmica. Talvez os docentes de Ensino Religioso, com mandato público para educar, devam defini-la com a racionalidade científica possível. Seria a contribuição técnico-científica desses docentes para o bem-estar espiritual de crianças e adolescentes em peculiar condição de desenvolvimento espiritual. O desenvolvimento da espiritualidade é um direito das crianças e dos adolescentes e cultivá-lo potencializa uma vida mais feliz e resiliente. Esse é o desafio pedagógico de toda a escola, de todo docente e, por isso, também da disciplina Ensino Religioso e de seus docentes.

## Referências

- ALMINHANA, L. O.; MOREIRA-ALMEIDA, A. Personalidade e religiosidade/ espiritualidade (R/E). *Revista de Psiquiatria Clínica*, São Paulo, v. 36, n. 4, p. 153-161, 2009.
- AMPARO, D. M. do et al. Adolescentes e jovens em situação de risco psicossocial: redes de apoio social e fatores pessoais de proteção. *Estudos de Psicologia*. Natal, v. 13, n. 2, p. 165-174, mai/Ago. 2008.
- ASSIS, S. G. Crianças e Adolescentes Violentados: Passado, Presente e Perspectivas para o Futuro. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 10 (suplemento 1): p. 126-134, 1994.
- ASSIS, S. G.; PESCE, R. P.; AVANCI, J. Q. *Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CARDOSO, C. F. S. *O Egito antigo*. 8. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- FALEIROS, V. de P.; FALEIROS, E. S. *Escola que protege: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes*. 2. Ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.
- FOWLER, J. W. *Estágios da Fé: A Psicologia do Desenvolvimento Humano e a Busca de Sentido*. São Leopoldo: Editora Sinodal, 1992.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *As fundações privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil: 2005*. Rio de Janeiro: IBGE, 2008. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/fasfil/2005/fasfil.pdf>, acesso em 27/10/2011.
- KRAMER, P. O órfão e a viúva no livro do Deuteronômio. *Estudos Bíblicos*, v. 27. Petrópolis: Vozes, 1990, p. 20-21.
- KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva S. A., 1982.
- LARROSA, S. M. R. *As contribuições da espiritualidade e da pastoral católicas no desenvolvimento da resiliência, em jovens de 18 a 29 anos*. 2011. 171 f. Tese (Doutorado em Teologia) – Programa de Pós-Graduação em Teologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.
- MAGALHÃES, C. H. de T. et al. Auto-estima na forma inativa da oftalmopatia de Graves. *Arquivos Brasileiros de Oftalmologia*. São Paulo, v. 71, n. 2, p. 215-220, mar./Abr. 2008.

MCEVEDY, C. *Atlas da História Antiga*, 2. Ed. São Paulo: Verbo, 1990.

MINAYO, M. C. S. A violência social sob a perspectiva da saúde pública. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 10 (Suplemento 1), p. 7-18, 1994.

OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development. Has discipline in school deteriorated?. *PISA in Focus*. Paris, nº 4, Mai. 2011. Disponível em <<http://www.oecd.org/dataoecd/18/63/47944912.pdf>>, acesso em 17/06/2011.

OLIVEIRA, G. M. de; CAMINHA, I. de O.; FREITAS, C. M. S. M. de. Relações de convivência e princípios de justiça: a educação moral na escola *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo, v. 14, n. 2, p. 261-270, jul./dez. 2010.

PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. 4. Ed. São Paulo: Summus Editorial, 1994.

PINHEIRO, D. P. N. A resiliência em discussão. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 1, p. 67-75, jan./abr. 2004.

TILLICH, P. *Teologia Sistemática*. São Leopoldo: Sinodal, 1984.

Data de submissão: 2012-10-03

Data de Aceite: 2012-10-11