

Assistência técnica



(assistência técnica fornecida pela CISP)

---

APOIO AO FORTALECIMENTO DA APRENDIZAGEM PROFISSIONAL PARA  
ADOLESCENTES E JOVENS EM CONFORMIDADE COM AS MEDIDAS  
SOCIOEDUCACIONAIS

---

Diretrizes para a taxonomização e o fortalecimento das competências socioemocionais com a população marginalizada a serem utilizadas nos treinamentos previstos nos contratos de aprendizagem profissional, específicos para adolescentes e jovens no SINASE

AE261

*março de 2022*

---

*(documento elaborado por Paolo Raciti e Paloma Vivaldi Vera)*

---

## Tabela de conteúdo

<b>1. Por que investir em Competências Socioemocionais? De um componente técnico a um eixo estratégico de políticas públicas para a inclusão.....</b>	<b>3</b>
<b>2. As CSE sob a abordagem do quadro teórico do Desenvolvimento em Escala Humana .....</b>	<b>8</b>
<b>3. Consequências da interpretação das CSE enraizadas no quadro teórico do DEH.....</b>	<b>16</b>
<b>4. As CSE no quadro da Abordagem por Capacidades: do espaço dos satisfatores ao espaço das capacidades.....</b>	<b>19</b>
<b>5. As CSE, capacidades, fatores de conversão e endowments .....</b>	<b>25</b>
Conclusões: conexão conceitual das CSE de acordo com a AC e de acordo com o DEH.....	27
<b>6. Fortalecimento das CSE na perspectiva de uma pedagogia crítica .....</b>	<b>30</b>
<b>7. As competências priorizadas: priorização de primeiro e segundo níveis.....</b>	<b>37</b>
<b>7.1. Priorização de primeiro nível .....</b>	<b>37</b>
<b>8. Definições das construções priorizadas .....</b>	<b>39</b>
<b>8.1. Competências fundacionais .....</b>	<b>39</b>
Autoestima.....	39
Empatia .....	39
Resiliência.....	40
Comunicação.....	40
Regulação emocional .....	41
<b>8.2. Competências integradoras .....</b>	<b>42</b>
Trabalho em equipe .....	42
Gestão de conflitos .....	43
Tomada de decisões.....	44
Liderança .....	44
<b>Referências .....</b>	<b>46</b>

## 1. Por que investir em Competências Socioemocionais? De um componente técnico a um eixo estratégico de políticas públicas para a inclusão

Há evidências internacionais consolidadas de que as competências socioemocionais (doravante CSE) são um fator chave para o sucesso das políticas públicas voltadas para a inclusão social de populações vulneráveis e, em geral, para o desenvolvimento inclusivo e equitativo da sociedade. Em particular, tais evidências destacam a relação entre o desenvolvimento adequado das CSE individuais e os melhores níveis de aprendizagem; trajetórias acadêmicas, pessoais e ocupacionais mais bem-sucedidas; menor risco de desemprego. Além disso, enfatizam como o próprio mercado de trabalho destaca as CSE como um componente chave da empregabilidade.

Nesta perspectiva, além de muitos artigos específicos na literatura sobre o assunto, nos últimos anos os estudos de algumas Organizações Internacionais que estão na vanguarda da produção de informações e conhecimento em nível regional tiveram um forte impacto: entre outros, destacam-se o BID (Bassi, Busso, Urzúa, Vargas, 2012), Banco Mundial (Guerra, Modecki, Cunningham, 2014; Cunningham, Acosta, Muller, 2016), OCDE (2015) e CAF (Marchioni, 2016; CAF, 2016).

Estas análises abordam a questão da relevância das CSE do ponto de vista dos efeitos que este componente tem em relação às descobertas relacionadas a diferentes domínios socioeconômicos: educação, emprego, coesão social, processo produtivo. Trata-se de evidências sólidas, capazes de orientar as políticas públicas para a implementação de ações destinadas a fortalecer as CSE, especialmente em populações vulneráveis.

Entretanto, apesar da relevância destas análises, vale a pena notar como esta leitura acaba se enraizando em argumentos que podemos sem dúvida definir como *funcionalistas*. O ponto a ser observado é que, a partir desta perspectiva, as CSE não se tornam relevantes *per se*, mas *em função* da eficácia de um determinado setor: a educação é reconhecida como eficaz se os jovens alcançarem melhores resultados no processo de aprendizagem e esses resultados são mais facilmente alcançados na presença de altos níveis de CSE; o sistema de trabalho é reconhecido como eficaz se as pessoas conseguirem manter e fortalecer sua posição no mercado de trabalho e isso é alcançado na presença de altos níveis de CSE; o sistema produtivo do século XXI exige fortemente flexibilidade e adaptabilidade permanente, bem como a capacidade de agir em organizações complexas e matriciais, e por esta razão necessita de altos níveis de CSE; as contradições que caracterizam as sociedades latino-americanas exigem que as pessoas saibam lidar com elas aprendendo a administrar conflitos e reagindo de forma resiliente.

Finalmente, por que as CSE? A resposta funcionalista é principalmente "porque servem a um propósito", não porque têm um valor *em si mesmas*.

Acreditamos que esta abordagem funcionalista, embora sem dúvida consiga gerar um conjunto de argumentos empiricamente válidos, ainda não produz argumentos igualmente válidos do ponto de vista epistemológico e coerentes com o objetivo original das políticas públicas: o bem-estar dos indivíduos e das comunidades.

Em outras palavras, se a centralidade das políticas públicas é a *pessoa*, entendida em sua globalidade de necessidades, desejos e aspirações, e não a eficiência dos *setores*, ou seja, antes de descobrir que as CSE "servem para algo", é necessário esclarecer que valor têm *em si mesmas* no processo de desenvolvimento humano em que se expressam as vidas dos indivíduos e comunidades, sendo este o propósito último das políticas públicas em uma sociedade democrática, equitativa e inclusiva (Rawls, 1971).

No quadro do pensamento de Rawls, entendemos o Desenvolvimento Humano como um processo de ampliar as opções efetivas de acesso das pessoas aos meios para responder às suas necessidades básicas e realizar suas aspirações, guiados pelo *princípio da diferença* que destaca como as desigualdades sociais e econômicas devem ser para o maior benefício dos membros menos favorecidos da sociedade. A implementação deste processo é de responsabilidade das políticas públicas do Estado, que são chamadas a expandir equitativamente as condições materiais e imateriais para que seja efetivo, consistente com o *princípio de igualdade da liberdade*, que afirma que cada pessoa deve ter o mesmo direito ao mais amplo sistema total de liberdades básicas compatível com um sistema semelhante de liberdade para todos.

Nesta perspectiva, as construções socioemocionais devem ser reconhecidas como ontologicamente pertencentes à condição humana, na medida em que garantem a expressão e a gestão dos desejos e aspirações no espaço das relações interpessoais e com o meio ambiente. Por outro lado, as mesmas construções são inerentemente ativas na ação dos seres humanos visando o seu desenvolvimento integral.

Neste sentido, a ação das políticas públicas destinadas a ampliar as opções efetivas para o Desenvolvimento Humano e a ação dos seres humanos, entendidos individual e coletivamente, que buscam seu desenvolvimento integral, encontram nas CSE um fator determinante para a orientação das primeiras e a expressão das segundas. Em outras palavras: sem CSE não há desenvolvimento humano integral; sem atenção às CSE não há políticas públicas que possam efetivamente visar a expansão dos espaços de liberdade de acordo com os princípios da justiça. Sem a presença de um ser humano capaz de expressar agência, os espaços de desenvolvimento e liberdade permaneceriam formais e não substanciais; por outro lado, a agência de um ser humano só é eficaz na presença de níveis adequados de CSE. Assim, agência, CSE, liberdades e desenvolvimento humano integral estão ligados em uma relação sistêmica que em sua globalidade é a origem e a justificação das políticas públicas em todas as suas expressões.

Como resultado destas considerações, as CSE não podem ser entendidas principalmente em termos da eficiência dos setores nos quais a vida social é articulada, mas como inerente à própria ação do ser humano em busca de seu desenvolvimento integral e à própria liberdade de agir para levar o tipo de vida que ele prefere de acordo com suas aspirações.

Não garantir o fortalecimento dessas competências significa minar significativamente, ao invés da eficácia dos setores, a possibilidade de agência desses jovens e futuros adultos, que é a justificativa e o propósito da existência de políticas públicas em uma sociedade equitativa e inclusiva.

Esta abordagem é particularmente relevante quando falamos de adolescentes e jovens infratores, cujo comportamento criminoso está fortemente relacionado a um fraco desenvolvimento, ao longo de sua trajetória biográfica, de competências socioemocionais tais como autoestima, empatia, gestão de emoções, etc.

Por estas razões, não assumimos em primeira instância o que definimos como uma abordagem funcionalista das CSE, mas, ao contrário, antes de tudo as consideramos como componentes fundamentais na perspectiva do desenvolvimento humano integral.

Além disso, é oportuno considerar o vínculo recíproco entre o empoderamento das pessoas e o desenvolvimento humano. Como declarado no *Relatório de Desenvolvimento Humano 2019* em sua terceira mensagem chave,

*as desigualdades no desenvolvimento humano podem se acumular durante toda uma vida e são muitas vezes exacerbadas por profundos desequilíbrios de poder (pág. 4).*

Estes desequilíbrios de poder são uma consequência das injustiças que afetam fortemente as sociedades latino-americanas e têm impacto na qualidade de vida das pessoas ao minar diretamente sua capacidade de agência. É importante refletir sobre o significado deste conceito.

Podemos definir agência como a liberdade de decidir e o poder de agir e ser eficaz que uma pessoa tem. Em outras palavras, a liberdade e o poder de uma pessoa para decidir e agir com base no que ela valoriza e tem motivos para valorizar (Crocker e Robeyns, 2009). Mantendo esta conceituação, é possível diferenciar entre aquisições e liberdade no espaço de agência e bem-estar, como destacado por Crocker e Robeyns (2009, p. 62) (tabela 1):

*Tabela 1. Bem-estar e Agência*

	Bem-estar	Agência
Aquisições	Aquisições no espaço do bem-estar	Aquisições no espaço da <i>agência</i>
Liberdade	Liberdade no espaço do bem-estar	Liberdade no espaço da <i>agência</i>

De acordo com Crocker, aquisições no espaço da agência refere-se à decisão e ação do indivíduo com base no que o indivíduo tem motivos para valorizar; liberdade no espaço da agência refere-se

à liberdade do indivíduo para decidir e seu poder de operar e ser eficaz. Este primeiro nível de aplicação do conceito de agência opera essencialmente uma distinção entre dois aspectos.

O primeiro aspecto, que poderia ser definido como constitutivo da dinâmica da agência - ou, em outra palavra, pré-condicional - mostra a posse da liberdade de escolha e a posse do poder de agir efetivamente. A este respeito, deve-se levar em consideração que o poder de agir efetivamente é diferente apenas do poder de agir, pois inclui também a posse das competências necessárias para expressar níveis suficientes de eficácia em relação aos objetivos perseguidos: agir não é automaticamente "agir efetivamente", de modo que é possível possuir o poder de agir, mas não as competências necessárias para agir efetivamente.

O segundo aspecto expresso pela definição de Crocker pode ser definido operacionalmente na medida em que revela o ato da decisão (ponderado de forma mais ampla em relação à coerência obrigatória com o sistema de valores do indivíduo e não apenas com o bem-estar imediato esperado em consequência da avaliação das opções disponíveis) e a ação realizada.

Ainda neste espaço operativo de agência, juntamente com as posições conscientes do indivíduo definidas pela decisão em ato ("decidi entre várias opções com respeito à questão A") e pela ação efetiva ("ajo, coerentemente com a decisão tomada, para a realização do objetivo X"), é apropriado considerar também a orientação para agir ("decidi entre várias opções com respeito à questão A, estou predisposto a agir coerentemente com esta decisão, mas ainda não tomei a decisão de agir").

Assim definido, o grau de agência do indivíduo é uma expressão do grau efetivo de empoderamento que se tem sobre a própria vida, na medida em que entendemos o empoderamento individual como um processo através do qual as pessoas adquirem competência sobre suas próprias vidas, a fim de mudar seu ambiente e melhorar a equidade e a qualidade de suas vidas (Wallerstein, 2006). Este processo deve poder contar com a ativação de componentes subjetivos relacionados à imagem de si mesmo, ao conhecimento do próprio mundo emocional e à avaliação da própria experiência existencial. Nesta linha, por exemplo, foi destacada a relevância de construções socioemocionais como autoestima, regulação de emoções, resiliência, empatia, entre outras.

Como é evidente, a ligação entre o desenvolvimento humano e o empoderamento dos indivíduos em termos de agência efetiva permite enfatizar a centralidade do fortalecimento das CSE antes de observar e avaliar os efeitos que têm sobre as diversas políticas setoriais, mas como base para a própria ação de política pública.

Nesta perspectiva, em vez de ser consideradas como um componente técnico interno dos programas setoriais, as CSE assumem relevância axiológica e existencial em relação à possibilidade de expressão das liberdades humanas e do potencial de cada vida humana, e neste sentido, relevância para as políticas públicas.

De acordo com esta interpretação e avaliação, enquadrámos a implementação das CSE sob a abordagem do *Desenvolvimento em Escala Humana* (DEH).

## 2. As CSE sob a abordagem do quadro teórico do Desenvolvimento em Escala Humana

O Desenvolvimento em Escala Humana (DEH), proposto por Manfred Max-Neef em colaboração com Antonio Elizalde e Martín Hopenhayn (1986), aborda a interpretação do desenvolvimento humano de acordo com a categoria das *necessidades humanas fundamentais*.

A literatura sobre o tema das necessidades humanas é vasta e, ao longo de mais de um século de pesquisa, abrange áreas temáticas que vão da psicologia à filosofia e à sociologia. Sem ir até Rousseau e seu *Discurso sobre a Origem da Desigualdade entre os Homens* (2014), lembramos, entre outras, das reflexões de Abraham Maslow, com sua conhecida proposta de hierarquia das necessidades humanas (1991); de Doyal e Gough (1991), de Ryff e Keyes (1995), de Ryan e Deci (2000), de McClland (1985) e de Ágnes Heller (1973, 1974, 1977).

O DEH assume como própria a perspectiva da universalidade das necessidades humanas básicas e sua conseqüente transculturalidade. Nesta linha, os argumentos de Max-Neef estão muito próximos das reflexões de Ágnes Heller, e por esta razão é apropriado lembrar, em termos gerais, a abordagem da filósofa.

Heller descreve o conceito de *necessidade* em termos de desejo consciente ou aspiração dirigida a um objeto e motivador da ação. Neste sentido, Heller continua, por um lado, confirmando a força determinante das estruturas sociais e produtivas do contexto e, conseqüentemente, representando a necessidade como produto social, fenômeno que é socialmente objetivado, dependendo do contexto em que o indivíduo vive. No entanto, ao mesmo tempo, Heller recupera o papel da subjetividade, reconhecendo que cada necessidade é pessoal, referindo-se à pessoa em sua individualidade: desejar e aspirar são ações e orientações essencialmente humanas; somente as pessoas desejam algo conscientemente e aspiram a possuir alguma coisa.

Nesta perspectiva, Heller identifica duas categorias de necessidades: as *necessidades existenciais* e as *necessidades propriamente humanas*. A primeira categoria identifica as necessidades primárias de um ponto de vista ontológico e ligadas ao instinto de autopreservação: nutrição, sexualidade, relações sociais, atividade. A segunda categoria identifica todas as necessidades que não estão ligadas ao instinto de autopreservação e que a pessoa pode valorizar de um ponto de vista qualitativo: descanso além do necessário para a reprodução da força de trabalho, atividade cultural, jogo, introspecção, amizade, amor, autorrealização, atividade moral.

Junto com estas categorias, Heller identifica mais duas: as *necessidades humanas alienantes* e as *necessidades humanas radicais*. As primeiras são definidas por objetos quantitativos como a necessidade de dinheiro, poder e posse e por uma força de acumulação infinita (permanecendo em resposta a essas necessidades, não há nenhum ponto em que o ser humano diga "não preciso mais de dinheiro, poder ou posse"). Porém, as *necessidades radicais* pertencem à raiz mais interna do ser



humano e são valorizadas por sua profundidade e não por sua extensão. Esta caracterização das necessidades coincide com as necessidades previamente definidas como *propriamente humanas*, atribuindo à subjetividade humana uma tensão para a radicalidade que a filósofa identifica como a força motriz da mudança e das transformações sociais além das forças determinísticas destacadas pelas diversas formas de historicismo.

Na linha desta reflexão, o DEH identifica na autodependência da pessoa sobre si mesma e em suas articulações orgânicas com o ambiente social, produtivo e político os pilares fundamentais que a sustentam. Em outras palavras, não é a referência à quantificação monetária ou às características dos processos produtivos e dinâmicas de consumo que define o perfil do desenvolvimento, mas a qualidade da resposta às necessidades humanas necessárias para que cada ser humano expresse sua autodependência e sua capacidade de agência. Da mesma forma, o papel protagônico das pessoas é afirmado como uma condição chave para o desenvolvimento:

O desenvolvimento orientado para a satisfação das necessidades humanas não pode, por definição, ser estruturado de cima para baixo. Não pode ser imposto por lei ou decreto. Apenas pode emanar diretamente das ações. Aspirações e consciência criativa e crítica dos próprios atores sociais, que, por serem tradicionalmente objetos de desenvolvimento, estão agora assumindo seu papel protagônico como sujeitos. (Max-Neef, Elizalde, Hopenhayn, 2010, p. 30)

Neste sentido, o DEH se concentra nas pessoas e não nos objetos (e sua quantificação), tomando a qualidade de vida das pessoas como uma referência para a avaliação do processo de desenvolvimento.

No que diz respeito às *necessidades humanas*, o DEH aborda o conceito em função do desenvolvimento, afirmando a intenção de esclarecer uma "teoria das necessidades *para o desenvolvimento*". Nesta declaração, podemos reconhecer um ponto de cruzamento com a ênfase colocada por Ágnes Heller no potencial transformador da subjetividade, na medida em que afirma seu direito à satisfação de suas necessidades radicais.

Do ponto de vista da conceituação das necessidades humanas, o DEH enfatiza acima de tudo seu caráter multidimensional e sistêmico:

As pessoas são seres de necessidades múltiplas e interdependentes. As necessidades humanas devem, portanto, ser entendidas como um sistema no qual estão inter-relacionadas e interagem. Simultaneidades, complementaridades e compensações (trade-offs) são características da dinâmica do processo de satisfação das necessidades. (Max-Neef, Elizalde, Hopenhayn, 1986, p. 26)

Por este motivo, podem ser taxonomicamente desarticuladas de acordo com diferentes critérios. Neste sentido, o DEH introduz uma diferenciação entre as *necessidades humanas fundamentais* e a *satisfação* destas necessidades. Se o primeiro conceito estiver claro, vale a pena esclarecer o

significado do conceito de *satisfatores*. A este respeito, o DEH define como tal todos os componentes histórica e culturalmente determinados que permitem a satisfação das necessidades humanas fundamentais. De outro ponto de vista, os satisfatores também poderiam ser entendidos como necessidades. Por exemplo, considerando o *trabalho*, poderíamos dizer que "as pessoas *precisam* de trabalho". Entretanto, é esta ambiguidade que impede o reconhecimento da dimensão radical das necessidades do ponto de vista da condição humana. Assim, o DEH nos ajuda a entender que o trabalho não é uma "necessidade primária", mas sim funcional para a satisfação de outras necessidades que reconhecemos como fundamentais para a plena realização de nossa condição humana.

Afirmar esta diferenciação é importante tanto do ponto de vista epistemológico quanto metodológico. De um ponto de vista epistemológico, porque nos ajuda a orientar nossos esforços para compreender e interpretar efetivamente as necessidades humanas que devem orientar o desenvolvimento; de um ponto de vista metodológico, porque nos ajuda a orientar *o que fazer*, evitando armadilhas de assistência e dando relevância ao esforço de empoderamento das pessoas e comunidades.

De acordo com esta abordagem, o DEH articula as *necessidades humanas fundamentais*, diferenciando-as de acordo com *categorias existenciais* e *categorias axiológicas*:

- as *categorias existenciais* incluem as necessidades de *ser, ter, fazer e estar*;
- as *categorias axiológicas* incluem as necessidades de *subsistência, proteção, afeto, compreensão, participação, lazer, criação, identidade e liberdade*.

A cada uma dessas necessidades correspondem satisfatores, ou seja, componentes que servem para satisfazê-las, gerando uma matriz de necessidades e satisfatores. A matriz proposta em Max-Neef, Elizalde, Hopenhayn, 2010 é mostrada abaixo (tabela 2):

Tabela 2. Matriz de necessidades e satisfatores

(*) (**)	Ser	Ter	Fazer	Estar
Subsistência	(1) Saúde física, equilíbrio, solidariedade, humor, adaptabilidade	(2) Alimentação, agasalho, trabalho	(3) Alimentar, procriar, descansar, trabalhar	(4) Ambiente vital, Ambiente social
Proteção	(5) Cuidado, adaptabilidade, autonomia, equilíbrio, solidariedade	(6) Sistemas de seguros, poupança, segurança social, sistemas de saúde. legislação, direitos, família. trabalho	(7) Cooperar, prevenir, planejar, cuidar, curar, defender	(8) Ambiente vital, ambiente social, morada
Afeto	(9) Autoestima, solidariedade, respeito, tolerância, generosidade, receptividade, paixão, vontade, sensualidade, humor	(10) Amizades, casais, família, animais de estimação, plantas, jardins	(11) Fazer amor, acariciar, expressar emoções, compartilhar, cuidar, nutrir, acarinhar, acarinhar	(12) Privacidade, intimidade, lar, espaços de reunião

Compreensão	(13) Consciência crítica, receptividade, curiosidade, respeito, disciplina, intuição, racionalidade	(14) Literatura, professores, método, políticas educacionais, políticas de comunicação	(15) Investigar, estudar, experimentar, educar, analisar, meditar, interpretar	(16) Áreas de interação de formação: escolas, universidades, academias, agrupamentos, comunidades, família
Participação	(17) Adaptabilidade receptividade, solidariedade, vontade, convicção, dedicação, respeito, paixão, humor	(18) Direitos, responsabilidades, obrigações, faculdades, trabalho	(19) Participar, cooperar, propor, compartilhar, discordar, cumprir, dialogar, concordar, dar opiniões	(20) Áreas de interação participativa: partidos, associações, igrejas, comunidades, bairros, famílias
Lazer	(21) Curiosidade, receptividade, imaginação, indiferença, humor, tranquilidade, sensualidade	(22) Jogos, shows, festas, calma	(23) Vaguear, abstrair, sonhar, ansiar, fantasiar, evocar, relaxar, divertir-se, brincar	(24) Privacidade, intimidade, espaços de reunião, tempo livre, ambientes, paisagens
Criação	(25) Paixão, vontade, intuição, imaginação, audácia, racionalidade, autonomia, inventividade, curiosidade	(26) Habilidades, destreza, método, trabalho	(27) Trabalhar, inventar, construir, conceber, compor, projetar, interpretar	(28) Áreas de produção e feedback: oficinas, seminários, agrupamentos, públicos, espaços de expressão, liberdade temporária
Identidade	(29) Pertença, coerência, diferenciação, autoestima, assertividade	(30) Símbolos, linguagem, hábitos, costumes, grupos referencial, sexualidade, valores, regras, papéis, memória histórica, trabalho	(31) Engajar, integrar, confrontar, definir, conhecer, reconhecer, atualizar e crescer	(32) Sócio ritmos, ambientes da vida cotidiana, áreas de pertença, etapas de amadurecimento
Liberdade	(33) Autonomia, autoestima, vontade, paixão, assertividade, abertura, determinação, ousadia, rebeldia, tolerância	(34) Igualdade de direitos	(35) Discordar, optar, diferenciar, assumir riscos, conhecer-se a si mesmo, assumir, desobedecer, meditar	(36) Plasticidade espaço-temporal

(\*) Necessidades de acordo com as categorias axiológicas.

(\*\*) Necessidades de acordo com as categorias existenciais.

Ao ler esta matriz, é possível reconhecer um ponto relevante de contato com outra abordagem interpretativa do desenvolvimento humano: a *Abordagem por Capacidades*. A este respeito, duas coincidências podem ser apontadas provisoriamente, pois serão discutidas com mais detalhes mais tarde. A primeira refere-se à própria interpretação das necessidades humanas fundamentais, que, na medida em que são interpretadas como enraizadas na possibilidade de expressão existencial da condição humana e sua agência transformadora, tendem a dialogar com o espaço de significado do

conceito de *capacidade*, definido por Amartya Sen como representação da liberdade substancial da pessoa e articulado por Martha Nussbaum em termos de componentes transculturais e fundacionais da possibilidade da vida se manifestar existencialmente como vida humana. A segunda refere-se ao conceito de *satisfatores*, que se refere aos conceitos de *endowments e fatores de conversão*, utilizados na Abordagem por Capacidades para definir os fatores individuais ou sociais envolvidos no processo de transformação dos recursos do indivíduo para a aquisição e expressão de suas *capacidades*. Analisaremos estas coincidências no próximo capítulo.

Voltando ao DEH, é útil para nossa reflexão lembrar o esclarecimento que Max-Neef e seus colegas fazem em relação aos satisfatores. Estes, assinalam os autores, podem ter características diferentes e nem sempre são funcionais para a afirmação do processo de desenvolvimento. Em particular, eles identificam cinco tipos de satisfatores:

- a. violadores ou destruidores;
- b. pseudo-satisfatores;
- c. satisfatores inibidores;
- d. satisfatores singulares;
- e. satisfatores sinérgicos.

Referindo-se às publicações dos autores para detalhes (Max-Neef, Elizalde & Hopenhayn, 1986 e 2010; Max-Neef, 1993), no âmbito de nosso esforço para justificar as CSE sob a abordagem do desenvolvimento humano integral, é pertinente relatar as definições de satisfatores singulares e satisfatores sinérgicos:

*Os satisfatores singulares* são aqueles que visam a satisfação de uma única necessidade, sendo neutros em relação à satisfação de outras necessidades. [...]

*Os satisfatores sinérgicos* são aqueles que, pela forma como satisfazem uma determinada necessidade, estimulam e contribuem para a satisfação simultânea de outras necessidades.

(Max-Neef, Elizalde & Hopenhayn, 2010, p. 27 e 28)

Esta diferenciação é muito relevante para nós porque, lembrando a característica sistêmica das relações entre as construções socioemocionais, nos permite reconhecer e interpretar as CSE como satisfatores sinérgicos das necessidades humanas. Além disso, Max-Neef e colegas ressaltam que o principal atributo dos satisfatores sinérgicos "é que eles são contra hegemônicos no sentido de reverter racionalidades dominantes como as de concorrência e coerção" (Max-Neef, Elizalde & Hopenhayn, 2010, p. 28): esta é uma afirmação sólida que apoia o fortalecimento das CSE como uma ação de empoderamento individual e coletivo através do exercício do pensamento crítico. Veremos melhor isso quando discutirmos sobre a assunção da *pedagogia crítica* como um horizonte pedagógico orientador para ações destinadas a fortalecer as CSE.

Retomando a análise da matriz de necessidades e satisfatores proposta pelo DEH, sua articulação nos permite reinterpretar as CSE em termos axiológicos e existenciais como satisfatores estratégicos

das *necessidades humanas fundamentais*. Nesta perspectiva, assumimos como referência a matriz proposta pelo DEH.

Em detalhes, confirmamos a suposição de todas as *necessidades de acordo com as categorias axiológicas* e as CSE são taxonomicamente articulados como satisfatores sinérgicos de acordo com as categorias *Ser e Fazer* entre as *necessidades de acordo com as categorias existenciais*. Com relação às categorias de *Ter e Fazer*, todos os satisfatores propostos por Max-Neef e seus colegas são confirmados.

A Tabela 3 mostra a matriz de necessidades e satisfatores reinterpretada para destacar a característica de *satisfatores estratégicos* das CSE para o desenvolvimento humano integral.

Esta articulação taxonômica nos permite garantir três conclusões teóricas, todas relevantes para nosso esforço de reposicionamento teórico das CSE:

- a. a relevância da CSE é afirmada não com base em argumentos funcionalistas, mas sim argumentos axiológicos e existenciais;
- b. a confirmação dos satisfatores propostos por Max-Neef e colegas com respeito às categorias existenciais de *Ter e Estar* permite evitar a armadilha de reduzir as CSE à esfera exclusivamente íntima e psicológica e destacar a sua relação com as condições e oportunidades do contexto social, econômico e político;
- c. a ação destinada a fortalecer as CSE é liberada do risco de ser interpretada como reparadora - ou seja, com a intenção de reparar algo que não está funcionando como deveria de acordo com as expectativas dos operadores - dando destaque ao seu propósito de empoderamento.

Tabela 3. Articulação taxonômica das CSE de acordo com a matriz de necessidades e satisfatores

NECESSIDADES DE ACORDO COM AS CATEGORIAS AXIOLÓGICAS	NECESSIDADES DE ACORDO COM AS CATEGORIAS EXISTENCIAIS			
	SER	TER	FAZER	ESTAR
<b>SUBSISTÊNCIA</b>	(1) Adaptabilidade, Resiliência, Regulação Emocional	(2) Alimentos, <i>agasalho, trabalho</i>	(3) Planejamento, Gerenciamento do Estresse, Coping	(4) <i>Ambiente vital, ambiente social</i>
<b>PROTEÇÃO</b>	(5) Regulação Emocional, Resiliência	(6) <i>Sistemas de seguros, poupança, segurança social, sistemas de saúde. legislação, direitos, família. trabalho</i>	(7) Gerenciamento do estresse, Coping	(8) <i>Ambiente vital, ambiente social, morada</i>
<b>AFETO</b>	(9) Autoestima, Empatia, Regulação	(10) <i>Amizades, casais, família, animais de estimação,</i>	(11) Confiança, Comunicação Assertiva	(12) <i>Privacidade, intimidade, lar, espaços para</i>

NECESSIDADES DE ACORDO COM AS CATEGORIAS EXISTENCIAIS				
NECESSIDADES DE ACORDO COM AS CATEGORIAS AXIOLÓGICAS	SER	TER	FAZER	ESTAR
	Emocional, Comunicação	<i>plantas, jardins</i>		<i>reunião</i>
<b>COMPREENSÃO</b>	(13) Empatia, Autoestima, Comunicação	(14) <i>Literatura, professores, método, políticas educacionais, políticas de comunicação</i>	(15) Comunicação Assertiva	(16) <i>Áreas de interação de formação: escolas, universidades, academias, agrupamentos, comunidades, família</i>
<b>PARTICIPAÇÃO</b>	(17) Autoestima, Adaptabilidade, Resiliência, Empatia, Regulação Emocional, Comunicação, <i>Locus of Control</i>	(18) <i>Direitos, responsabilidades, obrigações, faculdades, trabalho</i>	(19) Trabalho em equipe, Gestão de Conflitos, Negociação, Comunicação Assertiva, Iniciativa, Coping	(20) <i>Áreas de interação participativa: partidos, associações, igrejas, comunidades, bairros, famílias</i>
<b>LAZER</b>	(21) Curiosidade, Humor, Fantasia	(22) <i>Jogos, shows, festas, calma</i>	(23) Criatividade	(24) <i>Privacidade, intimidade, espaços de reunião, tempo livre, ambientes, paisagens</i>
<b>CRIAÇÃO</b>	(25) Otimismo, Liderança, Autoestima, <i>Locus of Control</i>	(26) <i>Habilidades, destreza, método, trabalho</i>	(27) Planejamento, Criatividade, Iniciativa	(28) <i>Áreas de produção e feedback: oficinas, seminários, agrupamentos, públicos, espaços de expressão, liberdade temporária</i>
<b>IDENTIDADE</b>	(29) Autoestima, Regulação Emocional, Comunicação, <i>Locus of Control</i> , Empatia, Resiliência, Pensamento Crítico	(30) <i>Símbolos, linguagem, hábitos, costumes, grupos referência, sexualidade, valores, regras, papeis, memória histórica, trabalho</i>	(31) Comunicação Assertiva, Criatividade, Coping	(32) <i>Sócio-ritmos, ambientes da vida cotidiana, áreas de pertença, etapas de amadurecimento</i>
<b>LIBERDADE</b>	(33) Autoestima, Empatia, Regulação Emocional, Pensamento Crítico, Comunicação, <i>Locus of Control</i>	(34) <i>Igualdade de direitos</i>	(35) Tomada de decisões, Avaliação de consequências, Iniciativa, Gestão de Conflitos, Liderança	(36) <i>Plasticidade espaço-temporal</i>

Se aprofundarmos nos detalhes da articulação taxonômica das CSE de acordo com a matriz de necessidades e satisfatores, podemos reconhecer uma diferença entre as CSE posicionadas sob a categoria existencial do *Ser* e aquelas posicionadas sob a categoria existencial do *Fazer*:

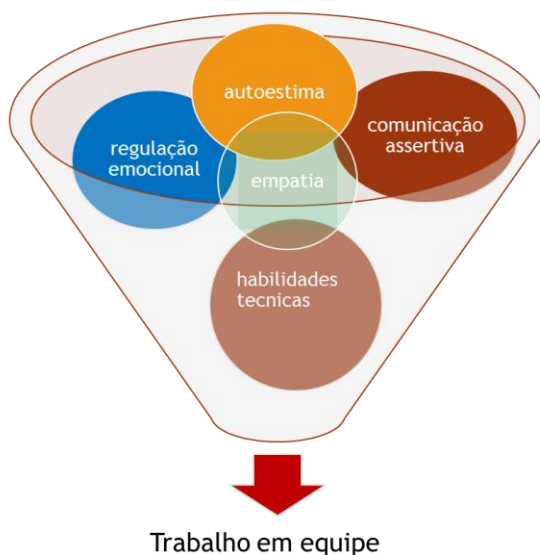
- a. as CSE articuladas sob a categoria existencial do *Ser* podem ser definidas como *competências fundacionais*, na medida em que constituem a base para tornar possível a interação emocional entre o indivíduo e o mundo;
- b. as CSE articuladas sob a categoria existencial do *Fazer* podem ser definidas como *competências integradoras*, na medida em que são expressas através da interação entre *competências fundacionais* específicas.

Mais em detalhes:

- a. definimos como *fundacionais* às CSE relativas a construções emocionais enraizadas na própria possibilidade de existência da relação do indivíduo com o mundo: se eliminarmos, por exemplo, construções como autoestima, empatia ou resiliência, estaremos minando a própria possibilidade de pensar sobre a experiência existencial do ser humano;
- b. chamamos de *integradoras* às CSE que integram o funcionamento de diferentes construções e habilidades técnicas específicas de acordo com um espaço específico de ação e expressão, definidos pela tipologia dos atores, pelas regras de relacionamento, pelos estilos de comunicação, pelas expectativas de resultados, pelos sistemas de valores.

A Figura 1 mostra como exemplo a articulação da competência do *Trabalho em Equipe*.

Figura 1. O Trabalho em Equipe como uma competência integradora



Como é evidente, a competência de trabalho em equipe é o resultado da interação entre construções fundacionais (autoestima, empatia e regulação emocional), uma competência integradora como a comunicação assertiva e a aquisição de habilidades técnicas específicas

relacionadas à gestão de dinâmicas de grupo. Segue-se que se abandonarmos o conceito de *trabalho em equipe* ainda podemos pensar na construção da autoestima ou empatia; porém, se abandonarmos a construção da autoestima ou empatia estaremos minando a possibilidade de articular o conceito de *trabalho em equipe*.

A vantagem desta diferenciação taxonômica coincide com a possibilidade de orientar mais efetivamente o exercício de priorização, o que é necessário para garantir um nível adequado de viabilidade para o fortalecimento das CSE em coerência com as limitações que caracterizam uma política pública.

### 3. Consequências da interpretação das CSE enraizadas no quadro teórico do DEH

A interpretação das CSE que temos proposto nos capítulos anteriores, enraizando-as no quadro teórico do DEH e consideradas como satisfatores sinérgicos das necessidades humanas axiológicas e existenciais, acarreta algumas consequências relevantes. As principais são destacadas a seguir:

- a. enquadrar a ação destinada a fortalecer as CSE dentro de uma lógica de política estatal;
- b. enfatizar seu valor em termos de um eixo de política pública em vez de - ou antes - de uma ferramenta técnica;
- c. facilitar a identificação de uma lista de CSE que seja coerente e independente das características específicas das ações implementadas;
- d. avaliar a relação sistêmica entre as CSE, solicitando atenção ao seu fortalecimento não apenas através de atividades de treinamento explícito e direto, mas também ao longo de todo o processo de implementação das ações priorizadas;
- e. avaliar a ação de avaliação como uma ferramenta para o empoderamento das pessoas e fomentar seu pensamento crítico.

Destas considerações decorre que as mudanças trazidas na fase de desembarque no nível operacional dependerão dos espaços efetivos de ação que estarão disponíveis. Em detalhes, isto corresponderá a:

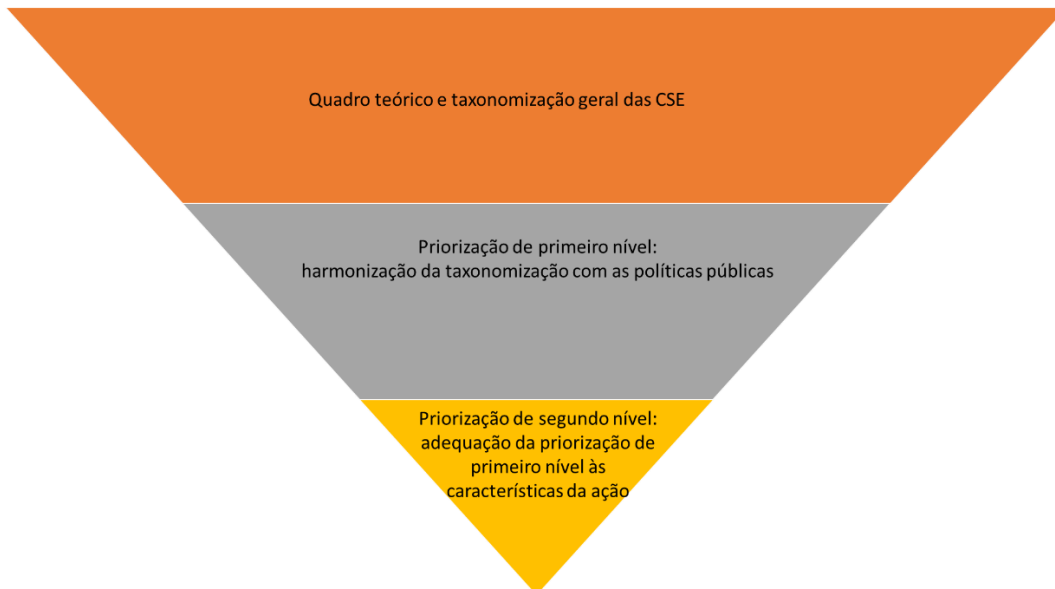
- número de competências em que a ação específica se concentrará;
- caracterização das atividades consideradas na proposta de fortalecimento;
- tempo e modalidades de acompanhamento.

Este último ponto em particular chama a atenção para a relação sistêmica entre as CSE, por um lado, e a estrutura das modalidades de acompanhamento, por outro. Em outras palavras, dois níveis de priorização devem ser identificados: um *primeiro nível de priorização*, que diz respeito à dimensão das políticas públicas, e um *segundo nível de priorização*, que diz respeito à dimensão da ação a ser implementada.



Se a priorização de primeiro nível procura coerência com a taxonomização geral proposta no quadro teórico, a priorização de segundo nível procura adaptar a priorização de primeiro nível às características do espaço operacional (Figura 2).

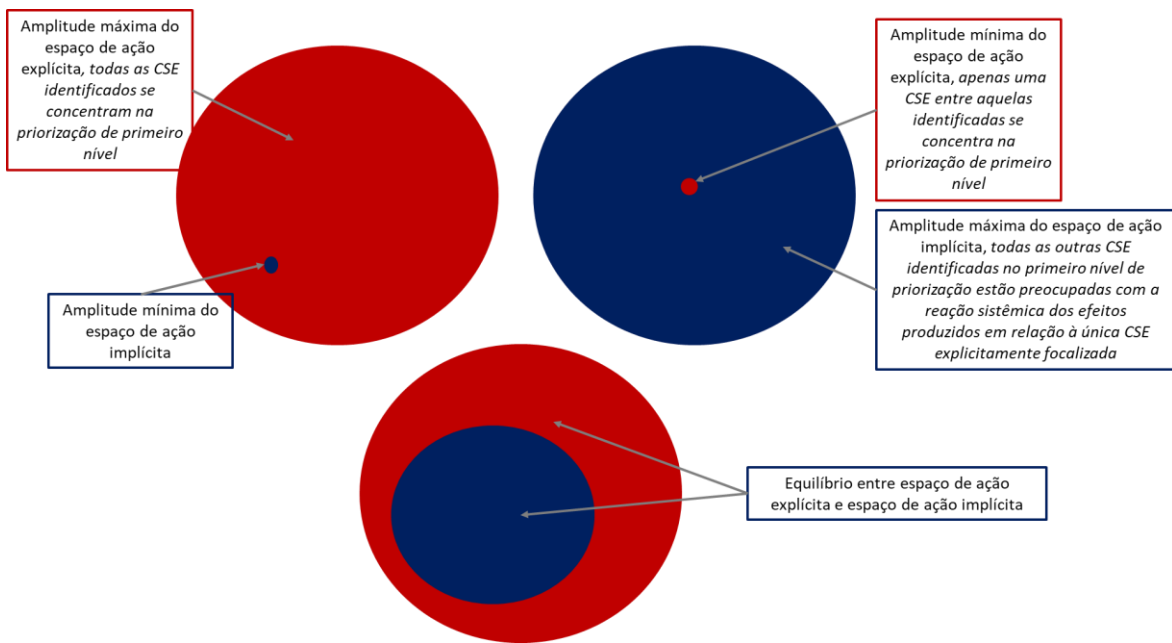
Figura 2. Da taxonomização geral à priorização de segundo nível



A relação sistêmica que caracteriza a interação entre as CSE facilita este processo, tornando possível diferenciar entre ações explicitamente destinadas a fortalecer uma determinada competência e ações que implicitamente visam o mesmo resultado. Por exemplo, ao intervir com uma ação que visa explicitamente melhorar a autoestima de um sujeito, estarei também gerando efeitos sobre sua resiliência, mesmo que não intervenha diretamente neste campo. A decisão de concentrar a ação explicitamente em autoestima e resiliência ou apenas em autoestima dependerá das características da própria ação. Em outras palavras, a extensão do espaço de ação explícita e o espaço de ação implícita correspondente serão identificados no nível da ação e na fase de priorização do segundo nível. A figura 3 mostra esta dinâmica graficamente.

Esta conceituação de ação destinada a fortalecer as CSE evitará o risco de sua interpretação como um componente separado dentro da estrutura do sistema de ações a serem implementadas, facilitando seu reconhecimento em termos globais. Isto é, não será um componente do sistema de ações destinadas a fortalecer as CSE, mas sim a articulação global das mesmas, em uma dimensão explícita através de componentes específicos e em uma dimensão implícita através do processo geral de acompanhamento - quando presente - e dos efeitos sistêmicos que o aperfeiçoamento de uma CSE explicitamente direcionada produz nas demais (figura 3).

Figura 3. Relação entre espaço explícito e implícito de ação para fortalecer as CSE



## 4. As CSE no quadro da Abordagem por Capacidades: do espaço dos satisfatores ao espaço das capacidades

No contexto argumentativo do segundo capítulo, dedicado à leitura das CSE no âmbito dos princípios do DEH, já tivemos a oportunidade de apontar o ponto relevante de contato com a abordagem interpretativa do desenvolvimento humano aberta pela *Abordagem por Capacidades* (doravante, AC). Neste capítulo tentaremos esclarecer isto criando um espaço teórico que vincule DEH, AC e CSE.

Iniciamos este exercício identificando os pontos de contato entre DEH e AC, e depois analisamos as CSE à luz das características que este ponto de contato assume. Identificamos três pontos:

- a. a questão da liberdade e da capacidade de agência à disposição do indivíduo;
- b. a dimensão axiológica transcultural;
- c. a proximidade conceitual entre *os satisfatores*, na perspectiva do DEH, e *os endowments e fatores de conversão*, na Abordagem por Capacidades, para definir os fatores individuais ou sociais envolvidos no processo de transformação dos recursos do indivíduo na busca de seu desenvolvimento integral (na perspectiva DEH) ou bem-estar (na perspectiva AC).

Começamos com o primeiro ponto.

Como destacamos acima, o DEH interpreta as necessidades humanas fundamentais em termos da possibilidade de expressão existencial da condição humana e de sua agência transformadora:

o que precisamos é de uma teoria das necessidades *para* o desenvolvimento. Isto representa o desafio de construir uma taxonomia das necessidades humanas para servir como um instrumento de política e ação. (Max-Neef, Elizalde & Hopenhayn, 1986, p. 40)

Na argumentação de Max-Neef e seus colegas, as necessidades humanas fundamentais não só garantem o desenvolvimento integral do indivíduo, mas também permitem o desencadeamento de sua ação transformadora em relação ao contexto no qual sua existencialidade se manifesta.

Da mesma forma, embora através de um caminho teórico diferente, Amartya Sen define o conceito de *capacidade* em termos de representar a liberdade substancial do indivíduo:

Capability is primarily a reflection of the freedom to achieve valuable functionings. It concentrates directly on freedom as such rather than on the means to achieve freedom, and it identifies the real alternatives we have. In this sense it can be read as a reflection of substantive freedom. In so far as functionings are constitutive of well-being, capability represent a person's freedom to achieve well-being. (A. K. Sen, 1992, p. 49)

*[As capacidades refletem principalmente a liberdade de adquirir funções importantes. Elas se concentram imediatamente na própria liberdade [como tal], ao invés dos instrumentos para adquirir liberdade, e identificam as alternativas concretas que temos. Neste sentido, podem ser entendidas como uma representação da liberdade substancial. Na medida em que as*

*funções são constitutivas do bem-estar, as capacidades representam a liberdade individual de adquirir bem-estar. (tradução própria)]*

Como pode ser visto, esta complexa reflexão reúne em um único fluxo argumentativo os conceitos de capacidade, funcionamento e liberdade, este último expresso nos dois sentidos de *liberdade em si mesmo* e de *liberdade substancial*. Esta articulação revela a relação com a distinção aristotélica entre *ser em potencial* e *ser no ato*: a liberdade em si mesma pode ser entendida como liberdade potencial, ainda não agida através de uma decisão consciente entre as opções disponíveis e que permanece possível como um estado concreto de ser e de fazer (funcionamento); a liberdade substancial pode ser interpretada como liberdade em ato, ou seja, agida e objetivada na escolha mais correspondente ao horizonte de valores, necessidades e interesses em que a pessoa se reconhece a si mesma.

Neste sentido, as *capacidades* são as potencialidades das opções que um sujeito possui em relação a um sistema finito de estados de ser e fazer (*funcionamentos*), e é neste nível que elas se concentram imediatamente na *liberdade em si* e prefiguram a expressão da *liberdade substancial* do indivíduo. É como *potencialidades* que as *capacidades* refletem a liberdade do indivíduo para perseguir um determinado tipo de vida em detrimento de outro. Em linha com Longshore Smith e Seward, também consideramos que:

capabilities are causal powers (a “power to”) that provide the potential to realize particular functionings (Longshore Smith M. and Seward C., 2009, p. 216).

*[as capacidades são poderes casuais (o "poder de") que proporcionam a potencialidade de desempenhar funções específicas. (tradução própria)]*

Nesta perspectiva, a condição de bem-estar pode ser lida como uma função do nível de liberdade efetiva que o indivíduo tem (ou teve) na escolha, antes, e na realização, depois, do tipo de vida que está realmente vivendo. É justamente neste ponto que o bem-estar do indivíduo, visto através da lente das *capacidades*, aproxima-se do desenvolvimento humano visto através da articulação das necessidades humanas fundamentais, na medida em que a satisfação destas necessidades garante a liberdade subjetiva de agir *para* o desenvolvimento.

Quando se trata de comparar o nível de bem-estar individual, ou a eficácia das políticas públicas destinadas à promoção do bem-estar considerado dentro desta perspectiva, torna-se complexo identificar o espaço em que um prevalece sobre o outro. Evidentemente, o espaço das *capacidades* parece estar em sua maioria embutido no núcleo da liberdade substancial dos indivíduos, na medida em que expressa o nível de potencialidades reais à disposição da pessoa para a escolha da vida que ela realmente quer levar.

Liberdade, *capacidades*, *funções* e *necessidades humanas fundamentais* constituem neste quadro uma rede conceitual na qual os nós desempenham reciprocamente um papel explicativo, dando vida a um espaço de sentido no qual um se refere ao outro: a liberdade de um indivíduo é expressa

pelo conjunto de *capacidades* à disposição de sua ação deliberativa; as *capacidades* são tais (isto é, potencialidades reais) na medida em que refletem a liberdade substancial do indivíduo, sua efetiva liberdade de escolha: são *noções de liberdade*; as *funções*, ou seja, o conjunto de funções, é o espaço de possíveis vetores de funcionamento à disposição da escolha individual orientada para a concretização da vida que a pessoa deseja levar; a satisfação das *necessidades humanas fundamentais* (axiológicas e existenciais) constitui o espaço de condições para a emergência do espaço de *capacidades*. Como em um jogo de espelhos, liberdade, *agência*, *capacidades*, *funções* e *necessidades humanas fundamentais* referem-se uns aos outros através de uma interpenetração semântica destinada a descrever, no final, a quantidade de liberdade inscrita nas biografias individuais.

Destes argumentos decorre que quanto maior o conjunto de *capacidades* relacionadas com as esferas da vida humana e disponíveis para o indivíduo escolher, mais se pode afirmar que é livre para realizar ações deliberativas causalmente relacionadas com a concretização biográfica da vida que quer viver. Quanto maior a diferença de amplitude entre os conjuntos de *capacidades* disponíveis para cada indivíduo em uma comunidade, mais podemos afirmar que, nessa comunidade, o nível de desigualdade entre indivíduos no espaço de liberdade é maior.

Nesta dinâmica, a possibilidade efetiva do indivíduo de escolher assume uma relevância fundamental, sua liberdade de escolha que pode ser efetivamente exercida na geração de seu próprio tecido biográfico, na geração da vida que ele pretende levar. É evidente como a satisfação das *necessidades humanas fundamentais* é uma condição para a desvinculação histórica deste processo em biografias individuais.

Quanto ao segundo ponto de contato entre DEH e AC, a dimensão axiológica transcultural, vale lembrar como AC representa, de fato, um quadro teórico aberto, que vê a reflexão de Amartya Sen como ponto de partida e que foi alimentada por diferentes autores, que em alguns casos desenvolveram sua reflexão de acordo com perspectivas diferentes das posições de Sen. Por outro lado, o próprio Sen sempre se recusou a "fechar" sua reflexão, definindo um modelo.

Neste espaço de debate, destacam-se as contribuições de Martha Nussbaum, que diferenciou sua posição com relação à possibilidade de identificar uma lista de capacidades que têm valor transcultural e que são fundamentais para a possibilidade da vida se manifestar existencialmente como vida humana.

Neste ponto, Sen se posicionou sobre os argumentos do *liberalismo de objetividade posicional* (Sen, 2002, p. 463-483). Esta abordagem representa a ideia de igualdade de oportunidades em termos da capacidade igual de funcionamento dos indivíduos e, portanto, da liberdade dos indivíduos de escolherem, dentro de um conjunto de funções, o melhor vetor de funcionamento capaz de lhes permitir viver conscientemente sua vida escolhida em relação a um determinado contexto: em outras palavras, ela expressa a liberdade total que um indivíduo possui na busca de seu próprio

bem-estar (A. K. Sen, 1993; A. K. Sen, 2002). Nesta perspectiva, Sen atribui importância central ao processo de definição da lista de capacidades a serem consideradas. Segundo Sen, as características do processo de escolha da lista de capacidades podem determinar de forma relevante a legitimação política - particularmente no caso de aplicações orientadas para a avaliação ou acompanhamento de políticas públicas - e também a acadêmica da lista. Por esta razão, então, através de processos participativos e deliberativos apropriados, as pessoas e suas visões de mundo devem ser levadas em consideração na escolha das capacidades consideradas fundamentais. Neste sentido, e na perspectiva indicada por Sen, não é correto construir uma lista definitiva de capacidades nem afirmar que a AC requer tal lista.

Pelo contrário, Martha Nussbaum interpreta como um déficit da teoria de Sen o fato de que as dimensões constitutivas da vida humana e as atividades e os estados de ser que tornam possível diferenciar a vida humana de outras formas de vida não são indicadas. Este posicionamento é reconhecido como estando mais profundamente enraizado na perspectiva aristotélica do ser humano e é, portanto, nestes mesmos caminhos aristotélicos que Nussbaum identifica uma lista específica de capacidades cuja total disponibilidade para as pessoas é uma condição essencial para definir uma sociedade como justa. Em detalhes, Nussbaum se refere aos seguintes domínios: vida, saúde física, integridade física, sentidos--imaginação-pensamento, emoções, razão prática, afiliação, inter-relação com outras espécies e com a natureza, jogo, controle sobre o próprio ambiente.

A diferença entre as duas perspectivas é substancial. Como aponta Ingrid Robeyns, também no caso de se chegar à mesma lista de *capacidades* proposta por Nussbaum seguindo a perspectiva indicada por Sen, a lista ainda teria um valor diferente na medida em que seria caracterizada por um processo participativo e seria evidente que o processo pelo qual a lista de Nussbaum é gerada poderia carecer da legitimidade política necessária para a concepção de políticas (Robeyns, 2003).

Entretanto, para fins de nossa reflexão, destaca-se a coincidência entre as necessidades humanas fundamentais segundo as categorias axiológicas, identificadas pelo DEH, e a lista de capacidades identificadas por Nussbaum. A Tabela 4 propõe um exercício de correspondência entre as duas abordagens.

*Tabela 4. Correspondência entre as necessidades de acordo com as categorias axiológicas do DEH e a lista de capacidades de acordo com Nussbaum*

<b>NECESSIDADES DE ACORDO COM AS CATEGORIAS AXIOLÓGICAS</b>	<b>Capacidades fundamentais para a vida humana de acordo com Nussbaum</b>
SUBSISTÊNCIA	Vida; Saúde física
PROTEÇÃO	Integridade física
AFETO	Afiliação; Emoções
COMPREENSÃO	Razão prática; Sentidos-imaginação-pensamento

NECESSIDADES DE ACORDO COM AS CATEGORIAS AXIOLÓGICAS	Capacidades fundamentais para a vida humana de acordo com Nussbaum
PARTICIPAÇÃO	Afiliação
LAZER	Inter-relação com outras espécies e com a natureza; Jogo
CRIAÇÃO	Sentidos-imaginação-pensamento
IDENTIDADE	Afiliação; Emoções
LIBERDADE	Controle sobre o próprio ambiente

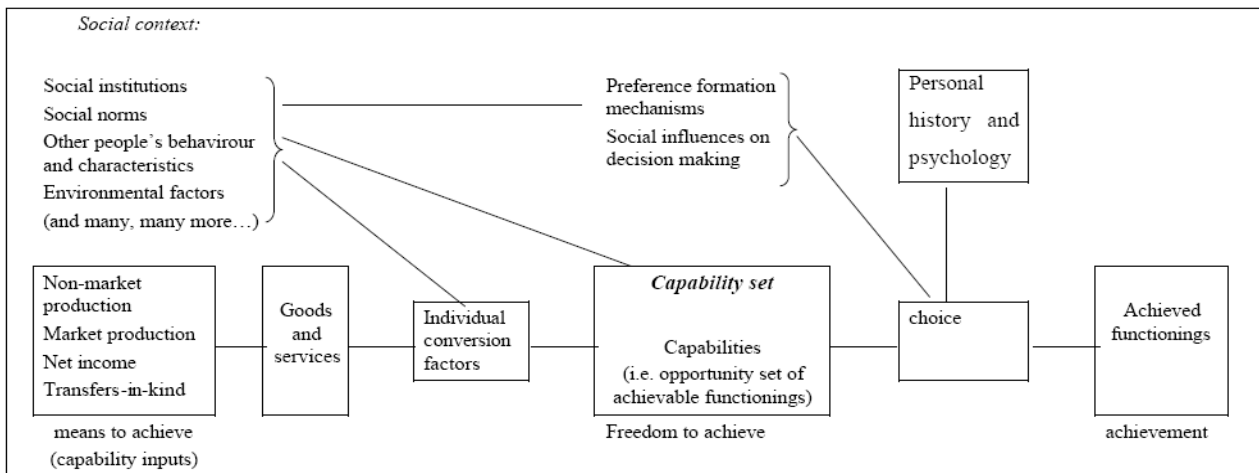
Esta correspondência é relevante para a justificação prioritária das CSE na perspectiva do desenvolvimento humano integral, em oposição aos argumentos funcionalistas.

Também é interessante a articulação de Nussbaum do conceito de capacidade, que é consistente com esta abordagem. Do seu ponto de vista, não é suficiente reconhecer esta lista como representativa de um grupo central de *capacidades* na perspectiva do desenvolvimento humano. Além disso, é necessário reconhecer as especificidades que as capacidades assumem quando são expressas em um nível inato (*capacidades básicas*), no espaço mais interno do indivíduo, descrevendo as características da pessoa (*capacidades internas*) ou como um conjunto coordenado de oportunidades efetivamente disponíveis à pessoa para o exercício de sua escolha e ação (*capacidades combinadas*) (Nussbaum, 2011). Esta articulação, no nível das *capacidades internas*, oferece à nossa reflexão um ponto de partida para posicionar as CSE na perspectiva do desenvolvimento humano integral e a expressão relacionada da "liberdade substancial" do indivíduo e das comunidades.

Para este fim, destaca-se a última correspondência mencionada acima: a proximidade conceitual entre *os satisfatores*, no DEH, e *endowments e fatores de conversão*, na Abordagem por Capacidades, para definir os fatores individuais ou sociais envolvidos no processo de transformação dos recursos do indivíduo na busca de seu desenvolvimento integral (na perspectiva do DEH) ou bem-estar (na perspectiva AC).

A este respeito, vejamos a representação gráfica proposta por Ingrid Robeyns (Robeyns, 2005, p. 93-117), através da qual a autora representa o conjunto de *capacidades* de um indivíduo e o vínculo com seu contexto social e pessoal (figura 4):

Figura 4. Conjunto das capacidades relacionadas a um indivíduo e vínculo com o contexto social e pessoal



Como pode ser visto no gráfico proposto por Robeyns, o *conjunto de capacidades* (capability set) inclui o conjunto de *funções* que são efetivamente *alcançáveis* (achievable) para o indivíduo e expressa sua *liberdade de alcançar* (freedom to achieve). Ao mesmo tempo, porém, este espaço é afetado por elementos do contexto social e por características individuais que são relevantes para a prática da escolha. Esta esquematização facilita a identificação do conceito de *fatores de conversão* que, como veremos, podem ser internos ou externos ao indivíduo. A proximidade deste conceito com o conceito de *satisfatores* utilizado no DEH e a relevância comum em descrever, por um lado, o processo de aquisição de bem-estar, e por outro, o processo de desenvolvimento humano integral, é marcante. Com o propósito de posicionar as CSE na perspectiva do desenvolvimento humano integral e a interpretação como satisfatores sinérgicos explicados acima, é importante esclarecer o conceito de fatores de conversão e o conceito correlato de *endowments*.



## 5. As CSE, capacidades, fatores de conversão e *endowments*

Desde o início de seu pensamento, Sen não considera a renda como um fim, mas como um meio de assegurar aqueles funcionamentos aos quais as pessoas atribuem valor às suas vidas (Sen, 1999). Mais tarde, e ampliando esta perspectiva, Sen relaciona a questão dos meios com a dos direitos, introduzindo o conceito de *endowment* de forma mais ampla. Nesta perspectiva, argumenta que a disponibilidade efetiva dos direitos depende de vários fatores de influência, entre os quais a posse de recursos produtivos, como a riqueza, é um entre outros (Sen, 2000). O conceito de *endowments* se refere principalmente a recursos individuais como renda, saúde, educação, capital social do indivíduo ou também de aspectos genéticos (*genetic endowments*: Sen, 1990).

Por outro lado, podemos falar de *social endowments* quando nos referimos a recursos coletivos que são funcionais ao exercício das capacidades individuais e à aquisição daquelas funções que o indivíduo valoriza (as infraestruturas públicas do sistema de saúde ou de educação são exemplos de *social endowments*).

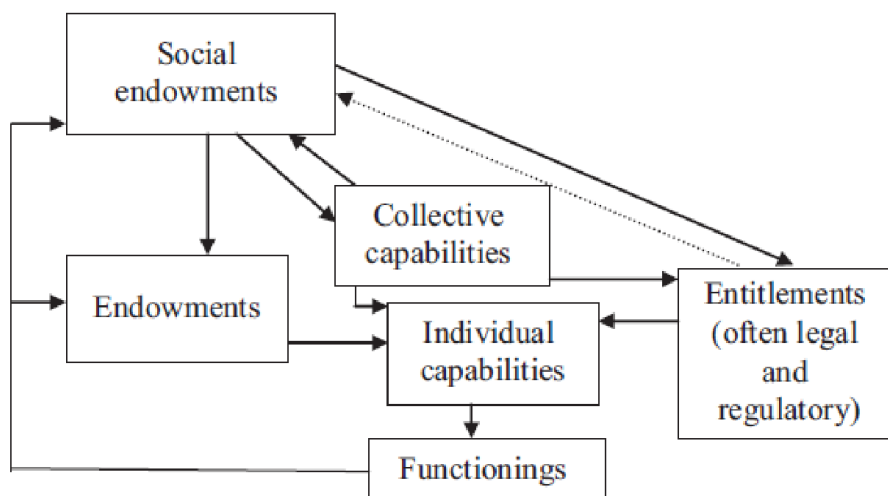
Sobre este ponto, o debate na literatura é aberto, também em discussão direta com Sen, especialmente quando suas posições tendendo a enfatizar a dimensão individual das capacidades e a redimensionar o valor das capacidades coletivas são redirecionadas para a esfera do individualismo metodológico.

Entretanto, como destaca Séverine Deneulin, mantendo o indivíduo como o ponto focal de sua análise, Sen introduziu posteriormente em seu pensamento um maior foco no papel das interações sociais no exercício das capacidades e na aquisição de funções (Deneulin, 2008).

Levando este quadro em consideração, é então possível articular o conceito de *endowments*, diferenciando entre *endowments individuais e sociais*, ambas entendidas como recursos disponíveis para o indivíduo em sua liberdade de adquirir funções e de agir no espaço público através da interação com as características de estratificação social, prescrições culturais, o caráter de fatores de conversão ativos, o conjunto de capacidades realmente disponíveis (Roche, 2009).

Além disso, se seguirmos a reflexão proposta por Diana Mitlin, os *endowments* podem ser identificados no processo de aquisição das funções, conforme representado na Figura 5, proposta pela autora (2013).

Figura 5. Endowments



Neste processo, os *endowments* individuais são aumentados pela melhoria dos *endowments* sociais, obtidos por sua vez através da interação com capacidades coletivas (ou *capacidades individuais socialmente dependentes*, na perspectiva do Sen). As próprias capacidades individuais são o resultado da interação direta e indireta com os *endowments* (individuais e sociais) e com o espaço de direitos disponíveis para o indivíduo (Mitlin, 2013).

A questão dos fatores de conversão surge no ponto em que a atenção se concentra no processo através do qual o indivíduo transforma os *endowments* disponíveis em funções adquiridas.

Já em "Commodities and Capabilities", Sen reconhece que o processo de conversão dos recursos disponíveis para o indivíduo é diretamente preocupado por fatores individuais, sociais e ambientais, enfatizando como as *realizações*, que incluem referência ao comportamento social, são influenciados pelo caráter das convenções sociais ativas na sociedade em que a pessoa vive, pela posição que a pessoa ocupa na família e na sociedade, pela presença ou ausência de espaços rituais de relevância social (casamentos, festas, funerais), pelo nível de isolamento (distância física das casas de amigos e parentes) (Sen, 1987).

Ingrid Robeyns esclarece ainda mais este aspecto ao propor a distinção entre fatores de conversão *pessoais* (metabolismo, condição física, sexo, capacidade de leitura, inteligência), *sociais* (políticas públicas, normas sociais, práticas discriminatórias, papéis de gênero, hierarquias sociais, relações de poder) e *ambientais* (clima, localização geográfica) (Robeyns, 2005).

O ponto crítico é revelado quando é necessário distinguir entre o espaço que define o conceito de *endowments* e o espaço que define o conceito de fatores de conversão. A própria articulação proposta por Robeyns torna complexa a identificação deste ponto de divergência entre os dois conceitos: é difícil, por exemplo, diferenciar entre os *endowments coletivos* indicados por Roche e os fatores sociais de conversão indicados por Robeyns. Da mesma forma, Chiappero-Martinetti define como fatores de conversão tanto as características próprias do indivíduo como idade, gênero

e deficiência (*fatores internos*) quanto os fatores sociais e ambientais em que o indivíduo vive (*fatores externos*), definindo ambos como fatores que determinam o nível da capacidade do indivíduo de transformar meios em aquisição e considerando os *endowments* simplesmente como meios à disposição do indivíduo (Chiappero-Martinetti, Salardi 2008).

Esta criticidade interpretativa pode ser confrontada pelo convite de Roche para prestar mais atenção ao dinamismo que caracteriza o processo de construção do sistema de recursos, *endowments*, funções e capacidades adquiridas (Roche 2009).

Nesse sentido, o ponto de distinção entre *endowments* e fatores de conversão pode ser identificado através do grau de agência que o indivíduo pode expressar em relação a um determinado recurso. Em outras palavras:

- podemos falar de *endowments* quando o foco está nos recursos individuais ou sociais com que o indivíduo pode agir diretamente, e com uma ampla margem de autonomia, em relação à aquisição das funções às quais o valor é atribuído;
- podemos falar de *fatores de conversão* quando o foco está nos fatores individuais ou sociais que têm sua própria dinâmica intervindo no processo de transformação dos recursos do indivíduo, independente da vontade do indivíduo.

Um exemplo pode ser o do sistema de saúde: a característica do sistema de saúde e sua qualidade constituem um *endowment* social; a política pública implementada para governar e melhorar o sistema de saúde é um fator social de conversão.

Conclusões: conexão conceitual das CSE de acordo com a AC e de acordo com o DEH.

A partir destas considerações, podemos finalmente identificar um sistema de definições que permite nos orientar e reconhecer o ponto de ancoragem das CSE neste sistema conceitual:

- a. *capacidades básicas*, coincidindo com as faculdades inatas de uma pessoa que tornam possível seu desenvolvimento e processo formativo
- b. *capacidades internas*, coincidindo com as características da pessoa e relevantes para a expressão de suas *capacidades coordenadas*:
  - características pessoais
  - competências intelectuais e emocionais
  - estado de saúde e tonicidade do corpo
  - aprendizagens internalizadas
  - habilidades de percepção e movimento
- c. *capacidades coordenadas*, que se referem diretamente à liberdade substancial dos indivíduos entendida como:
  - conjunto de oportunidades de escolha e ação;

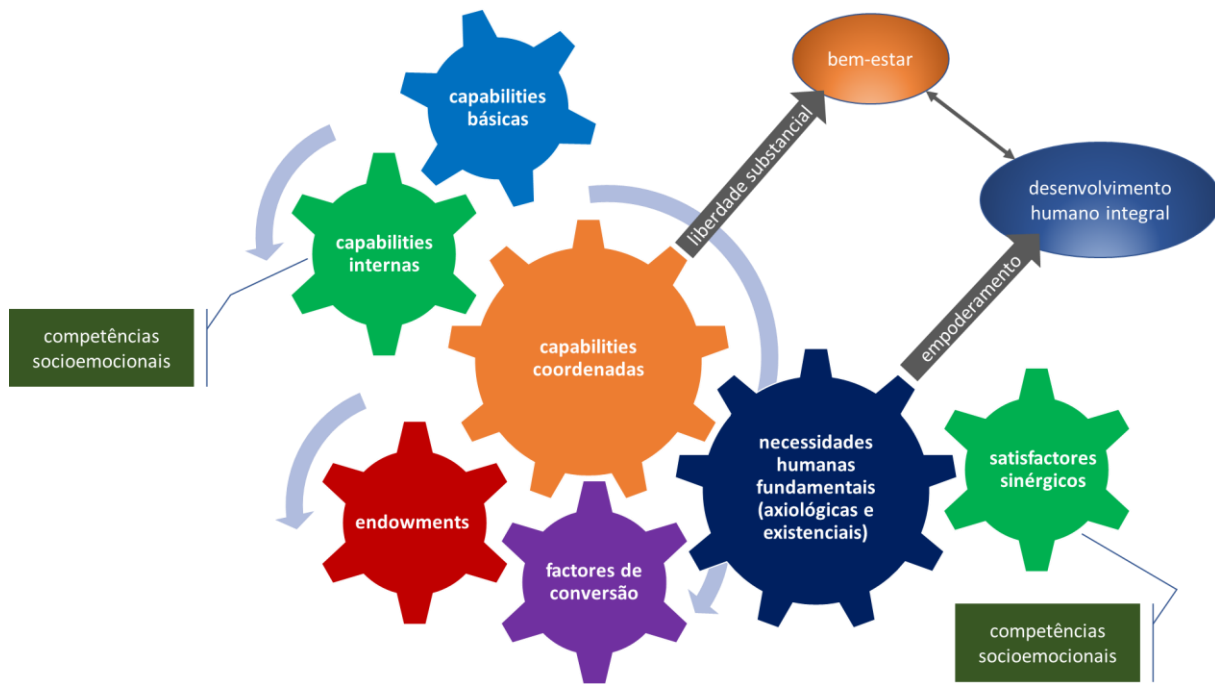
- não apenas habilidades internas à pessoa, mas liberdades e oportunidades geradas pela combinação de habilidades pessoais e características do contexto político, social e econômico (Nussbaum, 2011)
- d. *endowments*, entendidos como recursos individuais ou sociais com que o indivíduo pode agir - administrar, implementar, modificar, orientar, reduzir, fortalecer - diretamente, e com uma ampla margem de autonomia, em relação à aquisição das funções a que atribui valor;
- e. *fatores de conversão*, referentes a fatores individuais ou sociais que têm sua própria dinâmica intervindo no processo de transformação dos recursos do indivíduo, independentemente da vontade do indivíduo

Diante desta articulação conceitual que anima o espaço teórico da AC, podemos identificar as CSE no espaço das *capacidades internas*. Neste sentido, as CSE podem ser descritas como componentes individuais que facilitam a ação no espaço de oportunidades que definimos como *capacidades coordenadas com* Nussbaum.

Nesta perspectiva, bem como *satisfatores sinérgicos*, as CSE foram anteriormente identificadas como uma condição para a satisfação das necessidades humanas fundamentais (axiologicamente e existencialmente categorizadas), e conseqüentemente para a possibilidade de desencadear o processo de desenvolvimento humano integral, nós agora os identificamos como uma condição de confirmação e uso de *capacidades coordenadas*, e conseqüentemente para a possibilidade da expressão da liberdade substancial da pessoa.

A figura 6 tenta retratar a conexão conceitual das CSE de acordo com a AC e de acordo com o DEH. Esta conexão nos parece justificar finalmente a assunção das CSE como um componente estratégico das políticas públicas, sob as exigências do desenvolvimento humano integral e do empoderamento dos indivíduos e comunidades.

Figura 6. Representação da conexão conceitual das CSE de acordo com a AC e de acordo com o DEH



## 6. Fortalecimento das CSE na perspectiva de uma pedagogia crítica

No primeiro capítulo, defendemos a interpretação das CSE como satisfatores estratégicos das necessidades humanas fundamentais (axiológicas e existenciais) para o desenvolvimento humano integral. Da mesma forma, temos argumentado que há uma relação fundamental com a agência do indivíduo, definida como uma expressão do grau efetivo de empoderamento que o indivíduo tem sobre sua própria vida. No entendimento do empoderamento individual como um processo através do qual as pessoas adquirem competência sobre suas próprias vidas a fim de mudar seu ambiente e melhorar a equidade e a qualidade de suas vidas.

Deste ponto de vista, o fortalecimento das CSE assume relevância pedagógica na medida em que é reconhecido como um objetivo interno dos processos de mudança e transformação. Nesta perspectiva, a abordagem pedagógica crítica ajuda a posicionar e orientar ações educacionais e de treinamento.

Com relação ao conceito de mudança nos processos educacionais e de treinamento e no campo da pedagogia crítica, a análise pedagógica de Bertrand Schwartz (1994) é de grande interesse.

A prática educacional de Schwartz, inicialmente realizada em um contexto de crise ocupacional no setor de mineração, destaca como o treinamento pode ser um verdadeiro acelerador de mudanças na medida em que o fortalecimento não apenas das competências profissionais, mas também globais da pessoa permite, em uma perspectiva transformadora, redefinir a organização do trabalho e a governança das tecnologias para uma melhor qualidade da experiência de trabalho individual e coletiva. Neste contexto, a prática de Schwartz é articulada com base em quatro questões chave, que também podemos tomar como referência nos processos de fortalecimento das CSE:

- Vocês querem receber treinamento?
- Por quê?
- Para quê?
- Sob quais condições?

Em outras palavras, a prática pedagógica de Schwartz tende a restaurar às pessoas a governança do processo de treinamento através do desenvolvimento de uma forte consciência crítica que, baseada em uma leitura da realidade, torna possível identificar as necessidades cuja satisfação pode efetivamente facilitar um processo de transformação da própria realidade.

É evidente como esta suposição é totalmente consistente com o que foi dito nos capítulos anteriores a respeito do papel das CSE como satisfatores sinérgicos nos processos de desenvolvimento humano integral.

Portanto, nesta perspectiva, o treinamento e a ação educativa podem desempenhar um papel fundamental nos processos de mudança, na medida em que visam ampliar os espaços participativos e de tomada de decisões diretamente nos contextos sociais que geram a exclusão.

A mudança pode ser descrita como um processo que por sua natureza se apresenta de uma forma muito visível, tangível, que pode ser experimentado e medido. Não há nenhuma mudança teórica. Pelo contrário, é definido pelas características das trocas e relações entre os indivíduos e entre os indivíduos e o ambiente ecológico circundante.

Portanto, podemos afirmar que nos processos de educação e treinamento, a mudança se manifesta no intercâmbio entre:

- o indivíduo e a natureza, definindo o escopo da mudança ecológica;
- o indivíduo e o contexto social, definindo o escopo da mudança social;
- o indivíduo e o conhecimento, definindo o escopo da mudança cognitiva;
- o indivíduo e ele mesmo, definindo o escopo da mudança psíquica.

Deve-se enfatizar que o próprio problema da mudança requer o treinamento e o processo educativo para fomentar na pessoa, como prioridade, as competências cognitivas e psicológicas necessárias para colocar o sujeito em condições de perceber adequadamente a lacuna existente entre seu potencial e sua condição contextual, que, favorecendo ou limitando-o, determina seu desenvolvimento. Além disso, a perspectiva de mudança requer no processo de treinamento a experimentação da concepção e implementação de ações destinadas a transformar o contexto e as estruturas de pensamento e ação do formando. A promoção das CSE e a promoção de processos de transformação e mudança encontram neste ponto um elo chave para poder compreender na perspectiva da pedagogia crítica as ações orientadas para o fortalecimento das CSE nas populações vítimas da dinâmica de exclusão e marginalização. Neste sentido, não podemos ignorar o caso particular de jovens infratores brasileiros, expostos a contextos familiares e comunitários de extrema vulnerabilidade, pobreza e risco social que incentivam seu envolvimento em atos criminosos (De Souza, Batista, Paiva, 2019), gerando dinâmicas de estigmatização e expulsão da sociedade e dificultando seu desenvolvimento integral.

Estas reflexões expressam uma concepção crítico-transformadora de treinamento e educação, na qual é possível reconhecer elementos que remetem ao conceito de conscientização, introduzido por Freire em sua análise pedagógica (1967; 1970; 1992) e posteriormente retomado por Henry Giroux (1992; 2003; 2005; 2011).

Neste sentido, a pedagogia crítica descreve o processo educativo como um ponto de encontro entre a dinâmica interpretativa e transformadora da realidade, capaz de direcionar sua interação para a construção e o desenvolvimento de sistemas de conhecimento da pessoa de tal forma que as condições para interpretar e transformar a realidade sejam reais, começando por se reconhecer como um ator nesta realidade.

A este respeito, limitado ao que nos interessa aqui, Giroux lembra como a teoria crítica, e conseqüentemente o pensamento crítico, "estende o conceito do político [...] às próprias

necessidades e sensibilidades que formam a personalidade e a psique" (1992, p. 24). Mais profundamente, a perspectiva da pedagogia crítica visa prestar atenção à "forma como os mecanismos de dominação e as potencialidades da libertação penetram na própria estrutura da psique humana" (1992, p. 64).

É evidente como neste nível encontramos as CSE, satisfatores sinérgicos do desenvolvimento humano integral. No que tange a este aspecto, a abordagem da pedagogia crítica afeta as formas de produção das subjetividades, os processos de construção e circulação de valores e a geração de práticas sociais (Ortega Valencia, 2009).

Nesta linha, a assunção da perspectiva teórica da pedagogia crítica na concepção e implementação de ações destinadas a fortalecer as CSE nos permite reconhecer que a condição de baixos níveis de CSE é o efeito da dinâmica de exclusão e marginalização em diferentes contextos da vida, ao longo da vida existencial da pessoa: família, comunidade, escola, trabalho.

Nesta perspectiva, a questão chave não é tanto qual condição a pessoa tem em termos de expressão do CSE, mas por que ela vive nesta condição. Portanto, a ação para fortalecer as CSE não assume uma relevância reparadora de algo que não está funcionando como deveria de acordo com as expectativas do contexto, mas sim uma consciência dos processos que geraram uma condição de vulnerabilidade no componente das CSE.

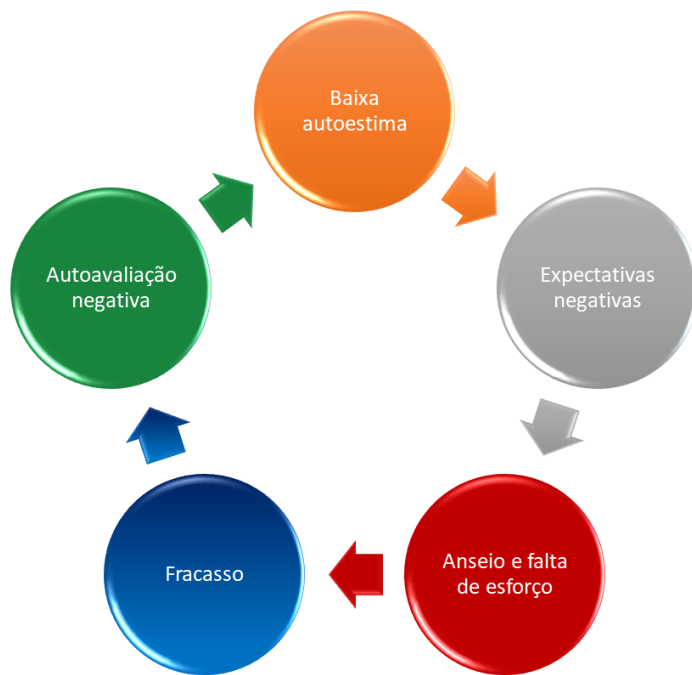
Explicado de outra forma, o núcleo transformador da pedagogia crítica não está tanto em acompanhar o indivíduo para descobrir, por exemplo, que tem baixa autoestima, mas em acompanhar o indivíduo para refletir criticamente sobre o porquê disso e fornecer ferramentas para seu fortalecimento, depois de ter compreendido o que é autoestima.

Vamos focar neste exemplo para entender melhor a contribuição que a abordagem pedagógica crítica pode fazer para o desenvolvimento de ações destinadas a fortalecer as CSE.

Baixos níveis de autoestima, isto é, quando um indivíduo não se sente valorizado ou satisfeito consigo mesmo ou se rejeita, danificam consideravelmente as estruturas psicológicas e sua capacidade de adaptação social, levando o indivíduo a erguer barreiras defensivas e adotar comportamentos de risco. Muitos estudos destacaram como a baixa autoestima está relacionada a avaliações negativas da vida, dificuldades de adaptação a situações adversas e aumento do risco de suicídio. Além disso, diante de um feedback negativo, aqueles com baixa autoestima estão menos motivados a realizar tarefas e atingir seus objetivos e são mais propensos a atribuir o fracasso a sua própria capacidade do que ao esforço colocado na tarefa. Diante do fracasso, o indivíduo com baixa autoestima receberá confirmações das mesmas expectativas e das mesmas autoavaliações negativas, gerando um círculo vicioso de ansiedade e frustração: o resultado de todo o processo será a manutenção da baixa autoestima ou seu declínio posterior (Figura 12).



Figura 7. Círculo vicioso de baixa autoestima



Nesse sentido, é importante destacar a relação entre a autoestima e a dinâmica do reconhecimento (Honneth, 1997): ver Figura 13.

Figura 8. Autoestima e a dinâmica do reconhecimento



A vida do ser humano nos espaços públicos se expressa em uma tensão entre reconhecimento e desconhecimento, a busca do reconhecimento de si mesmo pelos outros e a luta ou rebelião contra o desconhecimento da própria identidade. O componente de reconhecimento pode ser definido como um espaço dentro do qual interagem:

- os relacionamentos primários, identificados através de sentimentos de amizade e amor;
- as relações de solidariedade, identificadas através dos laços que são estabelecidos entre as pessoas em um contexto comunitário;

- as relações jurídicas, definidas pelo sistema de direitos e deveres não apenas entre as pessoas, mas também entre as pessoas - individual e coletivamente - e o sistema institucional através do qual o Estado se articula.

Simetricamente, o componente do desconhecimento é definido como um espaço dentro do qual interagem diferentes formas de negação da identidade individual e coletiva:

- abuso e violência;
- humilhação e ofensa;
- privação de direitos e exclusão.

Estes dois componentes se manifestam em nossas vidas em constante tensão, em diferentes áreas, tais como relações interpessoais, vida familiar, relações escolares (pense no bullying), relações trabalhistas, relações com instituições em termos de respeito aos direitos sociais, econômicos e políticos.

O resultado desta tensão é o destino da autoestima de uma pessoa (ou de uma comunidade): quanto mais o espaço para o reconhecimento se consolida, mais a autoestima individual e coletiva se fortalece. Por outro lado, o espaço do desconhecimento coloca em grande risco a possibilidade de construir uma imagem de si mesmo que possa ser valorizada.

No caso de adolescentes que cometeram atos criminosos, por exemplo, o estigma social que os etiqueta negativamente como "criminosos" é transformado em uma marca negativa, como uma característica particular que é imposta e esconde os atributos positivos que eles possuem. A aceitação e internalização do estigma é reforçada com o tempo, quando o jovem percebe que não é aceito ou respeitado, que a sociedade o marginaliza e acaba por fortalecer e gerar uma identidade (supostamente) contaminada e defeituosa (Goffman, 1982; De Souza Vieira et al., 2019).

Neste esquema interpretativo também é possível observar o fenômeno, destacado em muitos estudos, que vê os meninos consistentemente tendo níveis de autoestima um pouco mais altos do que as meninas. Quanto às razões para a menor autoestima das adolescentes, alguns autores (Kling, Hyde, Showers, Buswell, 1999; Brittany, Dolan-Pascoe, Twenge, Grabe, Wells, Maitino, 2009) apontam, entre outros:

- os papeis e estereótipos de gênero, que em nossa sociedade fazem com que a autoconfiança seja um valor tipicamente masculino;
- o tratamento diferenciado de meninos e meninas na escola pelos professores, que, por exemplo, muitas vezes atribuem o fracasso dos meninos aos problemas motivacionais e o fracasso das meninas à diminuição da competência.
- as práticas educacionais diferenciais na família com meninos e meninas: em uma época em que as meninas exigem mais liberdade, não é raro em nossa cultura que, pelo menos

inicialmente, os pais dificultem e até restrinjam essa liberdade; os meninos, por outro lado, tendem a encontrar menos oposição à conquista de autonomia.

Na perspectiva da pedagogia crítica, neste caso, as ações destinadas a fortalecer a autoestima não podem ignorar a relevância da discriminação de gênero e a necessidade de reverter práticas em contextos educacionais que afetam o desenvolvimento da identidade feminina.

O exemplo nos ajuda a mostrar que muitas vezes, e com fortes evidências nas histórias de homens e mulheres marginalizados, a condição de baixos níveis de CSE corresponde a processos de dominação e difusão de ideologias implícitas que tendem a confirmar estereótipos ou representações marginalizadas de si mesmos. Ideologias implícitas que são repentinamente transmitidas no espaço educativo também através de nossa ação inconsciente.

A este respeito, Giroux chama a atenção para

a necessidade de criar novas categorias de análise que permitam aos educadores se tornarem mais conscientes de como professores, estudantes e outros trabalhadores da educação se tornam parte do sistema de reprodução social e cultural [...] Ao reconhecer a necessidade de uma psicologia social crítica, os educadores podem identificar como as ideologias são constituídas e identificar e reconstruir as práticas e processos sociais que destroem em vez de continuar as formas existentes de dominação psicológica e social. (1992, p. 64)

Assim, a abordagem da pedagogia crítica nos leva, por um lado, a reconhecer o risco de uma relação entre a ação educativa e formativa e a reprodução implícita da ideologia marginalizadora (por exemplo, a marginalização de gênero e a menor autoestima encontrada em meninas em comparação com meninos); por outro lado, a dirigir a mesma ação para o empoderamento de indivíduos e comunidades como protagonistas de processos de mudança e libertação individual e coletiva, com base na aprendizagem de questionar criticamente suas experiências e histórias interiores.

Sob esta abordagem, a ação destinada a fortalecer as CSE pode representar a oportunidade de desencadear, dentro dos processos educativos e formativos, dinâmicas de resistência (Giroux, 1992), tanto individual quanto coletiva, através da abertura de espaços de autorreflexão sobre a condição de indivíduos, grupos e comunidades, prestando atenção, segundo Giroux, à interação entre as experiências vividas e os mecanismos de exclusão que as expropriaram de seus direitos e futuro. E, podemos acrescentar, eles têm minado esse satisfator de necessidades humanas fundamentais que chamamos CSE.

Neste nível é o ponto de conexão entre política pública e ação pedagógica em uma perspectiva transformadora das pessoas e dos contextos. Experimentando, nas palavras de Jürgen Habermas (1973), "a espontaneidade da esperança, o ato de tomar uma posição, a experiência da relevância ou da indiferença e, principalmente, a resposta ao sofrimento e à opressão, o desejo de uma autonomia madura, o desejo de emancipação e a alegria de descobrir a própria identidade".

A referência de Habermas à esperança traz à mente uma página muito intensa de Paulo Freire (1992), tirada de *Pedagogia da esperança*, que o educador escreveu 25 anos após *Pedagogia do oprimido* e à luz de sua longa trajetória de compromisso educacional. Com estas palavras de Freire queremos encerrar este capítulo dedicado à perspectiva de uma pedagogia crítica, imaginando políticas públicas destinadas a fortalecer as CSE em populações vulneráveis como um ato comprometido de *esperança crítica*, algo que "precisamos como o peixe necessita da água despoluída":

Por outro lado, sem poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonhos. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica.

Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo.

Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico.

Não quero dizer, porém, que porque esperançoso atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia.

Precisamos da esperança crítica como o peixe necessita da água despoluída. (pag. 5)

## 7. As competências priorizadas: priorização de primeiro e segundo níveis

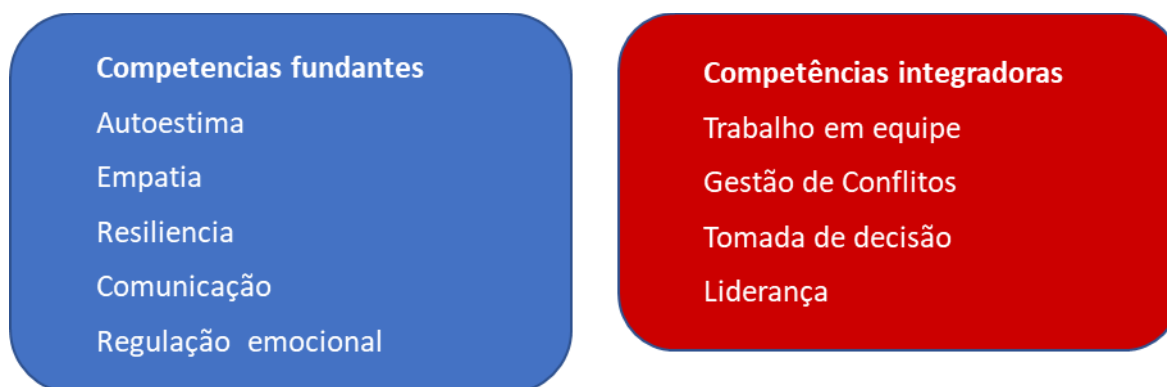
De acordo com o quadro teórico das CSE na perspectiva DEH e AC, que discutimos nos capítulos anteriores, e visando o desenvolvimento e fortalecimento das CSE em uma lógica de política estatal, propõe-se a seguinte lista de competências a serem fortalecidas.

Como destacado no capítulo 3, visto o amplo leque de competências são essenciais para o desenvolvimento integral e o empoderamento de uma pessoa, é necessário estabelecer prioridades em dois níveis. Como referência para esta fase, assume-se a taxonomização das CSE proposta na tabela 3 (p.3). 11).

### 7.1. Priorização de primeiro nível

A priorização de primeiro nível, que busca a coerência da taxonomização geral com a política pública voltada para o Desenvolvimento Humano e a ação de empoderamento individual e coletivo, produz, do nosso ponto de vista, a seguinte lista articulada em *competências fundacionais e integradoras* (figura 14):

Figura 9. Priorização de primeiro nível



Esta priorização é baseada em três argumentos chave:

1. as competências fundacionais selecionadas constituem a base sobre a qual todas as outras competências são construídas (o valor que cada pessoa atribui a si mesma em geral e em diferentes contextos; sentir-se reconhecida; saber como superar as dificuldades da vida; saber se comunicar e se relacionar com os outros; saber identificar, regular e expressar emoções) e são os elementos fundamentais para uma existência realizada;
2. fazem parte essencial do processo cognitivo-afetivo dinâmico de diferenciação, integração, organização e consolidação do ser humano em contato com os outros e com o mundo;
3. as competências integradoras selecionadas articulam a interação das competências fundacionais e constituem os elementos necessários para que cada indivíduo possa *fazer*, ou seja, satisfazer suas necessidades existenciais de criação e participação em seu ambiente e em relação com os outros.

As competências integradoras em particular são o resultado de uma interação sistêmica, como destacado na tabela 7 abaixo:

Tabela 5. Competências integradoras

Trabalho em equipe	Gestão de conflitos	Tomada de decisões	Liderança
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoestima</li> <li>• Empatia</li> <li>• Comunicação assertiva</li> <li>• Regulação emocional</li> <li>• Pensamento criativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empatia</li> <li>• Comunicação assertiva</li> <li>• Tomada de decisões</li> <li>• Regulação emocional</li> <li>• Pensamento criativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empatia</li> <li>• Comunicação assertiva</li> <li>• Pensamento criativo</li> <li>• Consideração das conseqüências</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoestima</li> <li>• Empatia</li> <li>• Comunicação assertiva</li> <li>• Trabalho em equipe</li> <li>• Regulação emocional</li> <li>• Pensamento criativo</li> <li>• Tomada de decisões</li> </ul>

Todas as competências priorizadas são enquadradas na matriz proposta por Max-Neef como *satisfatores sinérgicos*, ou seja, aqueles que "pela forma como satisfazem uma determinada necessidade, estimulam e contribuem para a satisfação simultânea de outras necessidades" (1986).

Com relação à priorização de segundo nível, em que o objetivo é adaptar a priorização de primeiro nível às características do espaço operacional efetivo, dois aspectos devem ser destacados:

- a) que a ação para fortalecer as competências fundacionais tem um impacto chave no desenvolvimento das competências integradoras;
- b) que o desenvolvimento e o fortalecimento destes pode ser realizado não somente através de espaços de formação especificamente dedicados, mas também ao longo de todo o processo de implementação do sistema de ações em questão; isto significa que este processo vai além do trabalho que pode ser realizado com a ferramenta tradicional de oficinas temáticas e implica uma visão geral e uma integração na qual diferentes tipos de atividades são articulados.

O processo de treinamento com suas estratégias e recursos pedagógicos utilizados requer uma análise constante de suas implicações, possibilidades e escopo. Em outras palavras, o tipo de processo que pode ser realizado em cada sistema de ações dependerá de uma série de elementos que precisam ser levados em conta, dentre eles:

- Escopo: definir o nível ao qual a ação é dirigida, ou seja, a) para fortalecer o conhecimento de uma determinada competência ou b) para desenvolver e fortalecer sua aquisição. Adquirir uma competência é um processo longo, que pode levar vários meses e requer sua colocação em prática em diferentes contextos de vida.
- Número de competências a serem trabalhadas;
- Tempo disponível para o treinamento de cada competência;

- Tipo de atividades didáticas que promovem seu desenvolvimento através da reflexão, discussão e prática
- Possibilidade de acompanhamento e modalidades de execução

## 8. Definições das construções priorizadas

Este capítulo apresenta as definições das CSE priorizadas, diferenciando entre competências fundacionais e competências integradoras.

### 8.1. Competências fundacionais

#### Autoestima

A autoestima é o aspecto avaliativo do autoconceito baseado na percepção global que o indivíduo tem de si mesmo, embora também exista a autoestima parcial que se refere a diferentes domínios. Yagosesky, R. (1998) define autoestima como "o resultado do processo de avaliação profunda, externa e pessoal de si mesmo em todos os momentos, esteja ou não consciente disso". Este resultado é observável, relaciona-se com nossos sentidos de valor, capacidade e merecimento, e é a causa de todos os nossos comportamentos". A avaliação que cada pessoa faz de si mesma é única e determina em grande parte como a realidade é interpretada e como as experiências de vida são ordenadas.

A autoestima não é inata, desenvolve-se desde o nascimento e é gerada como resultado da história de cada pessoa, que é construída através de uma longa sequência de experiências pessoais e sociais, ações e sentimentos que se sucedem no decorrer da vida, tanto no espaço público quanto no privado.

A autoestima tem uma natureza dinâmica, ou seja, pode aumentar ou em certos momentos da vida, ao contrário, enfraquecer e diminuir.

#### Empatia

A empatia é uma construção multidimensional, que abrange uma dimensão cognitiva e uma dimensão emocional (Davis, 1980). A primeira se refere à capacidade de interpretar e compreender cognitivamente a experiência e as emoções do outro (colocar-se no lugar do outro); a segunda se refere à capacidade de compartilhar as emoções do outro (sentir o que o outro sente).

Dentro da dimensão cognitiva, é feita uma distinção:

- *Tomada de perspectiva*: refere-se à capacidade intelectual ou imaginativa de se colocar no lugar de outra pessoa
- *Fantasia*: refere-se à tendência de identificação com personagens fictícios.

Dentro da dimensão emocional, é feita uma distinção:

- *Preocupação empática*: refere-se à tendência para experimentar sentimentos de compaixão e preocupação pelos outros
- *Angústia pessoal*: refere-se à ansiedade experimentada ao testemunhar um evento desagradável para outro.

### Resiliência

A resiliência se refere a uma combinação de fatores que permitem ao ser humano enfrentar e superar os problemas da vida. De acordo com o modelo ecológico (Ungar, M. 2018), a resiliência não é uma característica ou atributo fixo, relativamente estável e consistente, mas um processo dinâmico que pode ser desenvolvido em qualquer ponto do ciclo de vida e varia de acordo com o contexto. É o resultado da interação entre os fatores de risco e os fatores de proteção.

Os fatores de risco representam as variáveis pessoais e ambientais que aumentam a probabilidade de respostas negativas em situações adversas. Os fatores protetores são o conjunto de variáveis, do sujeito e do contexto, que aumentam a capacidade de resistir a conflitos e gerenciar o estresse.

O efeito destes fatores se manifesta quando o risco está presente, atuando como compensadores (modulando, diminuindo ou eliminando). Nesta linha, a família e a escola exercem um claro papel protetor quando apresentam características de afeto, coesão, abertura, comprometimento, apoio, modelos positivos e a própria ausência de fatores de risco.

O intercâmbio contínuo entre estes fatores permite uma adaptação positiva, entendida como a possibilidade de continuidade do desenvolvimento ou alguns aspectos do mesmo, devido à superação da situação de adversidade (Henderson, 2006).

### Comunicação

A comunicação é uma *condição sine qua non* da vida humana e da ordem social. Da pragmática da comunicação (Watzlawick, 2002), todo comportamento, e não apenas a fala, é comunicação e toda comunicação, mesmo os indícios de comunicação de contextos impessoais, afetam o comportamento.

Cada pessoa tem seu próprio estilo de comunicação, ou seja, a tendência a favorecer uma maneira de se expressar e de se relacionar com os outros, o que pode ser útil em certas circunstâncias e pouco funcional em outras. Os estilos de comunicação são:

- *Estilo passivo*: as comunicações em que prevalece um estilo passivo são caracterizadas por uma atitude de minimização de posições, pela renúncia de expressar suas próprias ideias. O estilo passivo pode ser útil quando não temos a intenção de dedicar energia e confiamos no interlocutor.
- *Estilo agressivo*: as comunicações em que prevalece um estilo agressivo são caracterizadas por atitudes que visam mostrar a superioridade do orador em relação a seu interlocutor. No estilo agressivo, há uma tendência a se superestimar e subestimar os outros.



- *Estilo manipulativo*: as comunicações em que prevalece um estilo manipulativo são caracterizadas por atitudes destinadas a contornar a outra pessoa com a intenção de obter uma resposta em seu favor. A manipulação das informações leva a sua alteração, transmissão de forma parcial, irrelevante ou congruente, a favorecer as ambiguidades expositivas. A manipulação das emoções se refere à adoção de comportamentos sedutores, à dissimulação de sentimentos, emoções e pensamentos com o objetivo de obter algo do interlocutor que, em troca, acredita na veracidade do que foi dito.
- *Estilo assertivo*: as comunicações em que prevalece um estilo assertivo são caracterizadas por atitudes que visam afirmar as próprias opiniões, méritos, sentimentos, direitos, em pleno reconhecimento e respeito pelos dos outros. É útil usar o estilo assertivo quando vale a pena estabelecer uma relação baseada no reconhecimento dos próprios direitos e dos direitos dos outros.

### Regulação emocional

A regulação emocional é um aspecto fundamental do funcionamento psicológico saudável. Refere-se ao processo pelo qual as pessoas exercem influência sobre as emoções que experimentam, quando elas acontecem e como são vivenciadas e expressas (Gross, 1999). Gross e Thompson (2007) sugerem que o indivíduo gera cinco processos de Regulação Emocional que se traduzem em uma série de estratégias chave ao longo do processo emocional e em direção à manifestação de comportamento:

- *Escolha da Situação*: envolve a tomada de ações que aumentam a probabilidade de acabar ou não em um cenário no qual as emoções, sejam desejáveis ou indesejáveis, são vivenciadas.
- *Modificação da Situação*: refere-se a todos os esforços do indivíduo que visam alterar diretamente a situação e o impacto emocional que possa ter. Esta estratégia de regulação emocional é uma maneira poderosa de gerir as emoções e pode ocorrer tanto internamente (mudança cognoscitiva) quanto externamente (modificação dos ambientes físicos).
- *Desdobramento da Atenção*: Consiste em dirigir a atenção ou não dentro de uma determinada situação com o objetivo de influenciar as emoções. De fato, há duas formas básicas de dirigir a atenção: a) *Distração*: envolve a mudança do foco interno da atenção, como quando indivíduos invocam pensamentos ou memórias que são inconsistentes com o estado emocional indesejável. b) *Concentração*: envolve dirigir a atenção para as características de uma situação.
- *Mudança Cognoscitiva*: refere-se a mudar a maneira como você aprecia a situação a fim de alterar sua importância, seja mudando a maneira como você pensa sobre ela ou mudando sua capacidade de lidar com as demandas envolvidas.
- *Modulação da Resposta*: em contraste com os processos acima, a modulação da resposta ocorre tarde no processo de geração de emoções, ou seja, depois que as tendências de

resposta foram iniciadas. Assim, a modulação da resposta tem a ver com influência que o indivíduo exerce, tão diretamente quanto possível, sobre as respostas fisiológicas, experienciais ou comportamentais da emoção. Uma forma comum de modulação da resposta envolve a regulação do comportamento expressivo em função do contexto cultural em que se apresenta.

## 8.2. Competências integradoras

### Trabalho em equipe

O trabalho em equipe busca o bem-estar comum, baseado no trabalho coletivo e na capacidade de unir esforços e de reunir habilidades e conhecimentos próprios em torno da realização de um objetivo comum, para representar um conjunto de valores que estimule a escuta e a resposta construtiva às opiniões expressas por outros, outorgando o benefício da dúvida, dando apoio e reconhecimento de seus interesses e realizações. Tais valores ajudam as equipes a atuar e também promovem o desempenho individual, bem como o desempenho de toda uma organização (Secretaria de Trabalho e Previdência Social, 2010). A natureza das equipes é diferente, pois variam de acordo com o ambiente e fatores situacionais que têm um impacto no desempenho da equipe.

Para que uma equipe de trabalho funcione bem, é necessário que exista:

- *Comunicação*: Para trabalhar em equipe é necessário manter sempre ativos os canais de comunicação; é essencial ouvir uns aos outros e estar disposto a admitir repensamentos e mudanças, pois a equipe funcionará na medida em que as estratégias sejam assumidas de forma clara e conjunta.
- *Compromisso*: O compromisso não se vê, se sente; os membros da equipe estão cientes de que somente se todos derem o melhor de si e estiverem dispostos a dar seu tempo e energia ao grupo, os objetivos podem se transformar em sucessos. Os membros da equipe estão verdadeiramente comprometidos quando acreditam no que fazem e o veem como significativo, e especialmente quando veem que outros também o fazem, porque o comprometimento faz parte do valor do grupo.
- *Confiança*: A confiança mútua, a certeza de que os interesses e as responsabilidades são compartilhados é um aspecto central e decisivo do trabalho em equipe que não pode faltar. Cada membro da equipe deve não somente construir confiança, mas também cultivá-la permanentemente através de suas palavras e ações.
- *Coordenação*: O grupo de trabalho é capital humano, e para obter o máximo desse valioso capital, a coordenação é fundamental. O coordenador deve ser muito claro sobre o plano de trabalho e saber quais são as habilidades e capacidades de cada membro da equipe, pois coordenar significa integrar para atingir o objetivo.

- *Complementaridade*: É inegável que somente com a colaboração e a complementaridade de diferentes pessoas podemos crescer como uma equipe em um ambiente cada vez mais complexo e mutável. Cada membro da equipe precisa do outro para alcançar o objetivo estabelecido, o conjunto formando uma espécie de quebra-cabeça onde cada peça se complementa perfeitamente com todas as outras para formar um conjunto harmonioso e eficaz.

#### Gestão de conflitos

O conflito é um processo básico e inevitável que caracteriza a dinâmica interna das relações humanas. Se tratado de forma não violenta, é uma fonte positiva de criatividade e progresso. Os conflitos são situações em que duas ou mais pessoas entram em oposição ou desacordo de interesses e/ou posições incompatíveis, onde as emoções e sentimentos desempenham um papel importante e a relação entre as partes pode acabar fortalecida ou deteriorada, dependendo da oportunidade e do procedimento que tenha sido decidido para enfrentá-los. A gestão de conflitos procura minimizar ou diminuir o conflito e reorientá-lo para um contexto no qual as partes possam encontrar uma solução. Em outras palavras, procura transformar o conflito, que inicialmente pode ser intratável para as partes, em uma expressão mínima, onde possa ser tratado usando um dos mecanismos e alternativas para a resolução de conflitos (Mendia & Areizaga, n. d.).

Há cinco estilos específicos de lidar com conflitos:

- *Estilo competitivo*: Quando uma pessoa persegue apenas seus próprios objetivos às custas da outra parte, ela se concentra em seus próprios interesses sem se preocupar com a relação que tem com a outra, ou com os interesses e necessidades da outra parte. Optar por este estilo significa se ter uma abordagem controversa que implica se impor pela força, agressão, abuso de poder, o que muitas vezes resulta em não abordar e não resolver o conflito.
- *Estilo de evasão*: Quando a pessoa não persegue imediatamente nem seus próprios interesses nem os da outra pessoa. Olhando para o gráfico, seria descrito como de baixo interesse próprio e baixo interesse nos outros. Não fala sobre o conflito e não o enfrenta. Evitar pode significar colocar diplomaticamente de lado ou adiar um problema ou simplesmente se retirar de uma situação ameaçadora. Esta atitude pode facilitar a presença de conflitos latentes e/ou crônicos no relacionamento.
- *Estilo acomodativo*: Quando uma parte desiste do seu ponto de vista, interesses e objetivos, cedendo às exigências da outra parte. Há um elemento de auto sacrifício neste estilo. A pessoa que assume este estilo se preocupa apenas em preservar e manter a relação com a outra pessoa e que a outra pessoa satisfaça seus interesses e necessidades. A pessoa que usa este estilo pode ser generosa ou altruísta, obedecer às ordens da outra pessoa quando preferiria não fazê-lo, ou se submeter ao ponto de vista da outra pessoa.
- *Estilo de compromisso*: Quando ambas as partes estão dispostas a encontrar uma solução oportuna e mutuamente aceitável, criando uma saída para o conflito. Geralmente é através

de negociação. Isso acarreta que ambas as partes admitam seus interesses e, por sua vez, alcancem uma satisfação parcial de suas necessidades.

- *Estilo cooperativo ou de colaboração*: Quando ambas as partes do conflito estão dispostas a transformar a incompatibilidade de interesses em alternativas comuns que satisfaçam plenamente ambas as partes. Isto é, as partes têm a confiança e o desejo de superar a disputa, com ambas as partes vencendo na resolução do conflito. A colaboração entre duas pessoas pode tomar a forma de explorar um desacordo para obter o ponto de vista de ambas as pessoas, resolver uma situação que de outra forma as faria competir por um recurso, ou confrontar e tentar encontrar uma solução criativa para um problema.

#### Tomada de decisões

A tomada de decisões é o processo de identificação e seleção da ação apropriada para a solução de um problema específico.

O processo consiste nas seguintes etapas:

1. Reconhecer o problema: o processo de tomada de decisões começa reconhecendo que existe um problema, algo que precisa mudar na situação atual e há espaço para melhorias.
2. Analisar o problema: é necessário estudar cuidadosamente o problema identificado a fim de encontrar a causa.
3. Considerar os objetivos que você deseja atingir: os objetivos que você escolhe são influenciados por seus valores - o que é importante para cada pessoa.
4. Procure alternativas: pense e procure o maior número possível de alternativas práticas além das óbvias ou das habituais.
5. Analisar os recursos necessários para cada linha de ação alternativa: quanto tempo, dinheiro, habilidades, energia ou outros recursos você tem para levar a cabo a decisão?
6. Selecione a melhor alternativa: depois de examinar cuidadosamente cada alternativa, selecione a melhor, levando em conta valores, metas e recursos disponíveis.
7. Colocar a decisão em ação: a tomada de decisões não termina com a seleção da melhor alternativa.
8. Muitas, talvez a maioria, das decisões não resolvem diretamente um problema, mas colocam na posição de ter que tomar decisões adicionais que se aproximam do objetivo.
9. Aceitar a responsabilidade: após tomar uma decisão, é necessário aceitar a responsabilidade e as consequências de tê-la tomado.
10. Avalie os resultados: o resultado da decisão deve ser avaliado regularmente para determinar sua eficácia.

#### Liderança

O líder é aquele que influencia outras pessoas, um indivíduo que guia os outros para um objetivo comum, para que todos se sintam envolvidos em todo o processo. A figura do líder e o conceito de

liderança não fazem sentido fora dos grupos e organizações, razão pela qual é essencial que o líder seja reconhecido e aceito por seus seguidores.

Segundo os estudos de Lewin (1988), o líder que atinge maior cumprimento dos objetivos e maior satisfação entre seus seguidores é aquele que olha para o bem-estar do grupo, que o envolve o grupo na tomada de decisões, levando em conta as diferentes opiniões e motivando-o a avançar na realização de objetivos comuns.

No âmbito de uma concepção do líder democrático ou participativo, encontramos a liderança transformacional, cujos componentes são os seguintes:

- *Carisma*: os líderes se comportam de tal forma que são tomados como modelos por seus seguidores, que querem imitá-los. Eles são admirados, respeitados e confiáveis. Demonstram altos níveis de conduta ética e moral.
- *Inspiração*: os líderes motivam e inspiram seus seguidores, fomentam o espírito de equipe e geram expectativas para o futuro.
- *Estimulação intelectual*: os líderes estimulam seus seguidores a apresentar ideias inovadoras e criativas, gerando novas questões e formulando problemas antigos em novos termos. Os erros e ideias individuais que diferem dos do líder não são criticados.
- *Consideração individualizada*: os líderes prestam atenção especial às necessidades individuais de desenvolvimento pessoal de cada seguidor; as diferenças particulares são reconhecidas; o acompanhamento é personalizado, mas não é visto como um controle, os líderes cumprem uma função de orientação.

## Referências

- Alkire, S. (2002). *Valuing Freedoms. Sen's Capability Approach and Poverty Reduction*. Oxford: University Press
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós
- Arendt, H. (2002). *La vida del espíritu*. Barcelona: Paidós
- Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S., Vargas, J. (2012). *Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina*. Washington, DC: BID
- Brittany, G., Dolan-Pascoe, B., Twenge, J. M., Grabe, S., Wells, B. E., Maitino, A. (2009). *Gender Differences in Domain-Specific Self-Esteem: A Meta-Analysis*. *Review of General Psychology*, Vol. 13, n. 1: 34-45
- CAF. (2016). *Más habilidades para el trabajo y la vida: Los aportes de la familia, la escuela, el entorno y el mundo laboral*. Reporte de Economía y Desarrollo, Bogotá: CAF Banco de Desenvolvimento da América Latina
- Chiappero-Martinetti E., Salardi, P. (2008). *Well-being process and conversion factors: an estimation*. Human Development, Capability and Poverty International Research Centre, HDPC-IRC WORKING PAPER SERIES, 3/2008
- Crocker, D. A., Robeyns, I. (2009). *Capability and agency*. Em Christopher Morris (Ed.), "The Philosophy of Amartya Sen". Cambridge: Cambridge University Press
- Cunningham, W., Acosta, P., Muller, N. (2016). *Minds and Behaviors at Work. Boosting Socioemotional Skills for Latin America's Workforce*. Directions in Development. Washington, DC: Banco Mundial
- Davis, M. H. (1980). *A multidimensional approach to individual differences in empathy*. Catálogo de Documentos Seleccionados em Psicologia, 10, 85, (pp.1-17)
- Deneulin S. (2008), *Beyond individual freedom and agency*, in "The Capability Approach. Concepts, Measures and Applications", Comim F., Qizilbash M., Alkire, S. (comp), Cambridge: University Press
- De Souza Vieira, M., Batista Aurino, A. L., Paiva Cavalcante, L. (2019). Situação socioeconômica de adolescentes envolvidos em atos criminosos no estado da Paraíba, Brasil. *América Latina Hoy*, 83 (pp. 95-115)
- Doyal, L., Gough, I. (1991). *A Theory of Human Need*. Londres: The Macmillan Press Ltd
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra

- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Giroux, H. A. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI editores
- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu editores
- Giroux, H. A. (2005). *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical*. Madrid: Editorial Popular
- Giroux, H. A. (2011). *On Critical Pedagogy*, Nova Iorque: Bloomsbury Academic
- Goffman, E. (1982). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4.ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar
- Gross, J. J. (1999). *Emotion regulation: Past, present, future*. *Cognition and Emotion*, 13(5), 551–573
- Gross, J. J. & Thompson, R. A. (2007). *Emotion regulation: Conceptual foundations*. Em Gross, J. J. (ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). Nova Iorque: The Guilford Press
- Guerra, N., Modecki, K., Cunningham, W. (2014). *Developing Social-Emotional Skills for the Labor Market. The practice Model*. Social Protection and Labor Global Practice Group. Washington, DC: Banco Mundial
- Habermas, J. (1973). *Teory and practice*. Boston: Beacon Press
- Heller, Á. (1973). *La teoria, la prassi e i bisogni umani*. *Aut Aut*, n. 135: 29-43
- Heller, Á. (1974). *The Theory of Need in Marx*. Londres: Allison & Busby
- Heller, Á. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península
- Henderson, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy: Cómo superar las adversidades*. Barcelona: Gedisa.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática social de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica
- Kling, K. C., Hyde, H. S., Showers, C. J., Buswell, B. N. (1999). *Gender differences in self-esteem: A metaanalysis*. *Psychological Bulletin*, n. 125: 470-500;
- Lewin, K. (1988). *La teoría del campo en la ciencia social*. Barcelona: Paidós
- Longshore Smith M., Seward C. (2009). *The relational Ontology of Amartya Sen's Capability Approach: incorporating social and individual causes*. in *Journal of Human Development and Capabilities*, Volume 10, edição 2

- Max-Neef, M. A. (1993). *Desarrollo A Escala Humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Barcelona: Icaria Editorial, S.A
- Max-Neef, M. A., Elizalde, A., Hopenhayn, M. (1986). *Desarrollo A Escala Humana: una opción para el futuro*. Santiago do Chile: CEPAUR, Fundação Dag Hammarskjold
- Max-Neef, M. A., Elizalde, A., Hopenhayn, M. (2010). *Desarrollo A Escala Humana. Opciones para el futuro*. Madri: Biblioteca CF+S
- Marchioni, C. G. (2016). *Habilidades no cognitivas en América Latina. Una medición desde pruebas estandarizadas*. Documento de trabalho nº 2016/04, CAF Banco de Desenvolvimento da América Latina
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Madri: Ediciones Díaz de Santos
- Mauss, M. (2009). *Ensayo sobre el don. Forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*. Buenos Aires: Editores Katz
- Mendia, I., & Areizaga, M. (n. d.). *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/118>
- McClland, D. C. (1985). *How motives, skills, and values determine what people do*. *American Psychologist*, 40(7):812–825
- Miranda Abaunza, B., Mejía, F. (2012). *Liderazgo y desarrollo de equipos: Programa de Formación – Acción para Líderes Rurales: Desatando Energías Locales*. San José (C.R.): IICA
- Mitlin D. (2013). *Endowments, Entitlements and Capabilities – What Urban Social Movements Offer to Poverty Reduction*. *European Journal of Development Research*, 25: 44-59.
- Mulsow, G. G. (2008). *Desarrollo emocional: impacto en el desarrollo humano*. *Educação*, v. 31, n. 1, p. 61-65
- Nussbaum, M. (2000). *Women and human development: the capabilities approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2003). *Capabilities as Fundamental Entitlements: Sen and Social Justice*. *Feminist Economics* 9(2/3), 33-59.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
- Orsenigo, A. (1999). *L'integrazione tra progetti e Potere, autorità e fiducia* in AA.VV., "La progettazione sociale". *Quaderni di animazione e formazione*, Torino: edizioni Gruppo Abele
- Ortega Valencia, P. (2009). *La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos*. *Pedagogía y Saberes*, n. 31



- PNUD (2016). *Relatório de Desenvolvimento Humano 2016*
- PNUD (2019). *Relatório de Desenvolvimento Humano 2019*
- POLIS Revista Latinoamericana (2009). *Desarrollo humano y justicia*, n. 23/2009
- Raciti, P. (2004). *La cittadinanza e le sue strutture di significato*. Milão: Franco Angeli
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press
- Roche, J.M. (2009). *Capability and Group Inequalities: Revealing the latent structure*. OPHI - Pesquisa em andamento, série 2009
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*, 55, 68–78
- Ryff, C. D., Keyes, C. L. M. (1995). *The structure of psychological well-being revisited*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727
- Robeyns, I. (2003). Sen's Capability Approach and Gender Inequality: Selecting Relevant Capabilities. *Feminist Economics*, 9(2 – 3), 61 – 92
- Robeyns, I. (2005). *The Capability Approach: a theoretical survey*. *Journal of Human Development and Capabilities*, (6)1
- Rousseau, J.J. (2014). *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*. Madri: Biblioteca Nueva, S. L.
- Schwartz, B. (1994). *Moderniser sans exclure*. Paris: La Découverte
- Secretaría de Trabajo y Previsión Social, Governo Federal do México. (2010). *Catálogo de competencias clave para la innovación en el trabajo*.
- Sen, A. K. (1987). *Gender and Cooperative Conflicts*. *Wider Working Papers 18*, Universidade das Nações Unidas
- Sen, A. K. (1990), *Justice: Means versus Freedoms*. *Philosophy and Public Affairs*, Vol. 19, No. 2, pp. 111-121.
- Sen, A. K. (1992). *Inequality reexamined*. Cambridge: Harvard University Press
- Sen, A. K. (1993). *Capability and well-being*. Em M. Nussbaum & A. K. Sen (Eds.), *The quality of life* (pp. 22-32). Chicago: Universidade de Chicago.
- Sen, A. K. (1999), *Commodities and Capabilities*, Oxford University Press
- Sen, A. K. (2000), *Development as freedom*. Nova Iorque: Anchor Books Edition
- Sen, A. K. (2002). *Rationality and Freedom*. Cambridge: Harvard University Press

Tay, L., Diener, E. (2011). *Needs and Subjective Well-Being Around the World*. Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 101, No. 2, 354-365

Ungar, M. (2018). *Systemic resilience: principles and processes for a science of change in contexts of adversity*. Ecology and Society 23(4):34

Wallerstein, N. (2006). *What is the evidence on effectiveness of empowerment to improve health?* Copenhagen: Escritório Regional da OMS para a Europa (relatório da Health Evidence Network)

Watzlawick, P., Beavin, J., Jackson, D. (2002). *Teoría de la comunicación humana: Interacciones, patologías y paradojas*. Barcelona: Ediciones Herder

Yagosesky, R. (1998). *Autoestima en palabras sencillas*. Caracas: Jupiter